



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE TUCUMAN



FACULTAD DE
PSICOLOGIA

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán



Dra. Claudia Paola Coronel
Psic. Maria Natalia Gronda
(Compiladoras)

**La Psicología en los horizontes de la época
Pandemia y Virtualidad**

San Miguel de Tucumán - 14, 15 y 16 de octubre de 2021

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

AUTORIDADES

RECTOR

Ing. José García

VICERRECTOR

Ing. Sergio Pagani

FACULTAD DE PSICOLOGÍA – UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

DECANA

Lic. Rosa Inés Castaldo

VICEDECANA

Psic. Silvia López de Martín

EQUIPO DE GESTIÓN

SECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Anabel Nayle Murhell

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN

Lic. Adrián Eduardo Chirre

SECRETARIA DE GESTIÓN Y ADMINISTRATIVA

Bioq. Sergio R. Benegas

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

AUTORIDADES DEL VII CONGRESO

PRESIDENTE DEL CONGRESO:

Lic. Rosa Inés Castaldo

PRESIDENTE DEL COMITÉ ORGANIZADOR

Dra. Claudia Paola Coronel

PRESIDENTE DEL COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. María Elena Elmíger

SECRETARÍA GENERAL

Psic. Maria Natalia Gronda

COMITÉ ORGANIZADOR

SECRETARÍA CIENTÍFICA

RESPONSABLE: Ana Carolina González

INTEGRANTES: Natalia Quiroga, Delia Leone Gallardo, Paola Brito, Miguel de Jesús López,
Darío Rodríguez, Micaela Villalonga Penna, Matías Jonás García, Sergio Hernández,
Carina García Sir, María Milagros Argañaraz.

SECRETARÍA DE FINANZAS

RESPONSABLE: Gabriela Rosconi

INTEGRANTES: Pamela Aráoz, Ana Betina Lacunza, Patricia Hugo.

SECRETARÍA DE PUBLICIDAD, DIFUSIÓN DIGITAL Y REDES SOCIALES

RESPONSABLES: Melina Ponce - Julieta Combes

INTEGRANTES: Paola Pacheco Ansonnaud, Silvia Gabriela Blasco, Augusto Sosa Padilla Araujo,
María Agustina Salvatierra, Patricia Ballesteros, María José Jiménez Millán, Mirta Silvia Gallardo.

SECRETARÍA DE RELACIONES INSTITUCIONALES

RESPONSABLE: Ana Verónica Silva de Lassaletta

INTEGRANTES: Lucía del Carmen Roncedo, Ana Cecilia Cáceres Requena, Daniela Villalba, Nadia Gómez,
Claudia Verónica Camacho, Diego Aguilar Velazquez.

SECRETARÍA DE GESTIÓN DE PLATAFORMAS DIGITALES

RESPONSABLE: Natalia Frisz

INTEGRANTES: Lucía Ferjancic, Patricia Ballesteros, Valeria Etchandy, Julio César Marín.

COMISIÓN DE LOGÍSTICA DIGITAL

RESPONSABLE: María José Jiménez Millán

INTEGRANTES: Mirta Silvia Gallardo, María Lucía Mansilla.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

COMITÉ EVALUADOR

Abad, Gabriela Alejandra	Gonzalez, Maria Eugenia	Oiberman, Alicia Juana
Abete, Regina Isabel	Gonzalez De Ganem, Maria Dolores	Ponce, Melina Elizabeth
Argañaraz, María Fernanda del Huerto	Greco, Maria Beatriz	Racedo, Josefina
Avila, Solana María de la Cruz	Gronda, María Natalia	Ragonesi, María Del Huerto
Ballesteros, Patricia Marcela	Haurigot Posse, Lucas	Reynaga, Diego Andrés
Bazzano, Ana Lorena	Hernandez, Ramiro	Rigazzio, Juan Miguel
Bliss, Pablo Ernesto	Hillen, Claudia Cristina	Rosconi, María Gabriela
Brito, Rita Paola	IMBRIANO, Amelia	Saade, Silvia Claudia
Caballero, Silvina Valeria	Krasnogor, Rafael	Sabeh, Eliana Noemí
Cáceres Requena, Ana Cecilia	Lacunza, Ana Betina	Salvatierra, María Agustina
Camacho, Claudia Verónica	Lazcano, Ana María	Samaniego, Virginia Corina
Carreras, María Alejandra	Lemaitre, Marcela	Santos, Mariel Del Rosario
Carreras, María Paula	Lerner, Marina	Sarubbi, Ema Beatriz
Castro, Fernando Julio	Lopez, Silvia Roxana	Schliserman, Adriana
Castro Solano, Alejandro	Lopez, Sebastian Waldino	Serrano, Gabriela Silvana
Chirre, Adrián Eduardo	Lopez Garcia, Maria Julia	Silva De Lassaletta, Ana Verónica
Cicutto, Aldo Nelson	Luzzi, Ana María	Soria, Maria Cristina
Contini, Evangelina Norma	Majorel, Cecilia	Sosa Padilla Araujo, Augusto
Contreras, María Valeria	Mansilla, Mariela Luz	Talak, Ana María
Córdoba, María Gabriela	Marin, Julio Cesar	Toledo, María Delia
Elmiger, María Elena	Medina, Mirta Liliana	Tonello, Graciela Lucia
Esparrel, Sergio Eugenio	Medina, Carlos Daniel	Travesí, Matilde Adelina
Figueiredo Carneiro, Henrique	Mías, Carlos Daniel	Wyngaard Fagalde, Ofelia María Mercedes
Gallardo, Mirta Silvia	Moisa, Geronimo Antonio	Ygel, Mario Alfredo
Garcia, Ruth Maria Del Milagro	Motta, Carlos Gustavo	Zelmanovich, Perla
Garrido, Hilda Beatriz	Mozzi, Mariela Ana	Zorrilla, María Gabriela
Geirola, Gustavo	Muniz, Alicia	Zorzin, Natalia Beatriz
Gomez, Nadia Nataly Del Valle	Murhell, Anabel Nayle	

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán : la psicología en los horizontes de la época : pandemia y virtualidad / Elizabeth Jorge... [et al.] ; compilación de Paola Coronel. - 1a ed. - San Miguel de Tucumán : Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-754-310-0

1. Psicología. 2. Psicología Clínica. 3. Psicología Social. I. Jorge, Elizabeth. II. Coronel, Paola, comp.
CDD 150.982

Facultad de Psicología (UNT)

Av. Benjamín Aráoz 800 – San Miguel de Tucumán – CP (4000), Tucumán, Argentina

www.psicologia.unt.edu.ar

Índice

Palabras preliminares <i>Dra. Paola Coronel</i>	26
CAPÍTULO I ABORDAJES INTERDISCIPLINARIOS EN SALUD MENTAL	28
Reflexiones psicosociales en torno al estigma: contribuciones para su abordaje en el campo de la Salud Mental <i>Gisella Noemí Álvarez, Gerardo Damián Avila, Ana María Belén Ibarra</i>	29
Transformaciones a partir de la pandemia en los abordajes en salud mental de niños, niñas y adolescentes en cuatro jurisdicciones argentinas <i>Luciana Rubel, Natalia Elizabeth Quiroga, Érica del Valle Boglione, Ana Lourdes Serio Saadi, María Clara Heredia</i>	35
La especificidad de la escritura en el encuadre clínico <i>María Eugenia Milano, Gustavo Cantú</i>	41
CAPÍTULO II CLÍNICA PSICOANALÍTICA CON NIÑOS Y ADOLESCENTES EN TIEMPOS DE VIRTUALIDAD	46
Redefinir contratos: el trabajo con padres en la virtualidad <i>Elizabeth Jorge</i>	47
Relato de experiencia: Niños y niñas, hijos del personal de salud <i>Rita Capua</i>	53
Clínica de los cuerpos afectados y el fenómeno psicósomático. Una formalización desde la clínica borromea <i>Franco Pozzobon</i>	57
CAPITULO III CICLO VITAL: LAS DIFERENTES ETAPAS Y SUS CLÍNICAS	63
La Terapia de Parejas desde un Modelo Sistémico Relacional <i>Florencia Padilla, María Victoria Hernández</i>	64
¿Envejecer bailando? Nuevos modos de significar la vejez <i>Agustín Ezequiel Argibay</i>	70

Psicoanálisis y cuerpo	
<i>María José Francia</i>	76
Caso Cristal: embarazo y adolescencias	
<i>Betina Castro, María Paula Santillán</i>	79
CAPÍTULO IV CONSUMO PROBLEMÁTICOS, TOXICOMANÍAS Y ADICCIONES	84
El uso del concepto "paradigma" en los estudios sobre políticas de drogas en Argentina	
<i>Nicolás Guillermo González</i>	85
Personalidad y factores cognitivos en diversos patrones de uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	
<i>Emanuel Alberto Aramburu, Leticia Elizabeth Luque</i>	90
Juicio social sobre las adicciones en Córdoba, Argentina	
<i>Leticia Elizabeth Luque, Diego Ariel Zapata, Emanuel Alberto Aramburu</i>	96
El sentimiento de sí y la clínica de las adicciones	
<i>Vanesa Baur</i>	101
CAPÍTULO V PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: REDEFINICIONES ANTE LAS PROBLEMÁTICAS ACTUALES EN EDUCACIÓN APORTES A LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL	106
Los procesos de aprendizaje-enseñanza en el contexto de pandemia, ¿un camino posible?	
<i>L. Ferjancic, L. Agostina Rossi, M. Lucía Engel Martínez</i>	107
Nuevos escenarios para la educación en pandemia: ¿qué pasó en el vínculo educativo?	
<i>Mónica Emilia Cuello, Mariana Labella, Gisela Martinez</i>	111
La institución educativa: el caso de un niño con trastorno del desarrollo del lenguaje	
<i>Ma. Josefina Álvarez, Cecilia Majorel, María Gabriela Rosconi</i>	116
Incidencia de la maternidad sobre el rendimiento académico en estudiantes madres de 18 a 24 años en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán	
<i>Lucía del Carmen Roncedo</i>	121
Intervenciones del docente tutor para fortalecer trayectorias académicas de alumnos universitarios. Facultad de Filosofía y Letras, UNT	
<i>Analia Pizarro, Cosme A. Rocchio</i>	126

Procesos de subjetivación en Nivel Inicial: la importancia de las transmisiones subjetivantes docentes con niños/as pequeños/as	
<i>Débora Grunberg, Gustavo Cantu</i>	132
Hacer escuela. Experiencia de intervención desde los Equipos de Orientación Escolar en un contexto educativo rural virtualizado de Tucumán	
<i>Diego Andrés Reynaga</i>	138
Problematizando la escuela para promover trayectorias escolares satisfactorias	
<i>Florencia Padilla</i>	143
Nuevos significados y desafíos de la psicología educacional a la luz de las experiencias educativas de jóvenes estudiantes de una escuela rural de la ciudad de Salta en contexto de pandemia	
<i>Francisca del Pilar Corregidor</i>	150
La ley de dislexia como propósito de inclusión educativa. Una mirada crítica	
<i>Cecilia Majorel, María Gabriela Rosconi</i>	157
Vínculos educativos en pandemia. Estudio sobre la incidencia de la virtualidad en las experiencias educativas de niños y jóvenes de Tucumán	
<i>Ana Carolina Gonzalez, Javier Juarez, Diego Reynaga, Luciano Castillo, Celeste Mangini, Rocio Fantoni</i>	162
Repensando el Diseño Universal para el aprendizaje en las aulas heterogéneas de la pospandemia	
<i>María Inés Herrera</i>	168
Unidad pedagógica en tiempo de pandemia, ¿un proceso posible?	
<i>Ma. Josefina Álvarez, Gustavo Carrizo</i>	173
Cambio conceptual y pandemia: incorporando las TICs en la educación	
<i>Jorge Mariano Barboza Dantur</i>	179
Representaciones sociales de madres y padres acerca de la labor de los docentes en tiempos de pandemia	
<i>Alberto Ignacio Grande, Cynthia Torres Stöckl</i>	185
Aprender, sentir e ir a la escuela primaria en tiempos de pandemia	
<i>María Gabriela Chávez, Juana Benita González</i>	193
Enseñanza de la psicología en pandemia. Percepciones sobre virtualidad	
<i>Sabrina Nair Sanchez, Germán Leandro Pereno</i>	198

Experiencia de docencia y tutoría en la virtualidad desde la mirada de los estudiantes <i>Gladys Caram, Mariana Gil, Marta Naigeboren, Analía Pizarro, Silvina Bordier</i>	203
A lo lejos: sentimientos y experiencias de adolescentes en pandemia <i>María Fernanda Vicente</i>	209
Condición final obtenida en ingresantes al curso extendido de la Licenciatura en Psicología de la UNC y su relación con atributos previos al ingreso <i>Antonella Di Paola Naranjo, Sabrina Nair Sanchez, Germán Leandro Pereno</i>	214
Autoridad en la escuela: desafíos en los escenarios pandémicos y pospandémicos <i>Javier Edgardo Juárez</i>	220
Prácticas lectoras en el primer año de psicología: algunos resultados con base en un diseño de intrevención <i>María Micaela Villalonga Penna</i>	224
Perspectivas estudiantiles sobre las prácticas escriturarias en el primer año de psicología <i>María Micaela Villalonga Penna</i>	230
CAPÍTULO VI EL LUGAR DEL PSICÓLOGO ANTE EL RIESGO SUBJETIVO Y LA MUERTE ¿CON QUÉ NOS CONFRONTA LA PANDEMIA?	235
¿Paciente o modelo de abordaje en estado terminal? <i>Ester Daniel, Lena Reingold</i>	236
Ley, trauma y duelo <i>María Elena Elmiger</i>	237
Obesidad: reposicionamiento subjetivo en el contexto de pandemia COVID-19 <i>Anabel Escribano, Carolina María Velasco Bulacio</i>	241
El sujeto anoréxico, clínica del vacío en la covid-19 <i>Lucía Rodríguez de Santos, Adriana Pérez Requena</i>	244
CAPÍTULO VII EL PSICOANÁLISIS EN EL HORIZONTE DE LA ÉPOCA ¿QUÉ HACER CON LO VIRTUAL?	249
<i>Pandemonium</i>. La escena analítica y su estructura en tiempos de virtualidad <i>Diego García</i>	250

Contagiar arte como acción poética y protectora frente a la peste	
<i>Andrea Cecilia Nofal</i>	253
Encuadre y pandemia	
<i>Darío Luciano Rodríguez</i>	258
Cuerpo, imagen y enigma: cuando se apaga la cámara	
<i>Omar Raul Asan</i>	262
Telemedicina del SIPROSA: cuando un hablar es posible	
<i>Ana Schkolnik</i>	267
La posición del sujeto cuando predomina la imagen	
<i>David Ledesma</i>	271
Virtualidades en la clínica psicoanalítica	
<i>Jorge Luis Rivadeneira</i>	275
Habilitar un lugar para que el sujeto emerja	
<i>Carina Beatriz García Sir</i>	279
La cita con el analista en tiempo de pandemia	
<i>Matilde Travesi</i>	283
Adolescencia: urgencia subjetiva y urgencia sanitaria	
<i>María Jimena Robles Avalos</i>	288
La eficacia del psicoanálisis en espacios virtuales	
<i>Paula Florencia Lucero</i>	292
La revolución freudiana y el giro lacaniano	
<i>Felicitas Caviglia</i>	297
El sujeto frente al otro y al ideal. Algunas reflexiones que atañen el objeto mirada y el amor en la constitución subjetiva	
<i>Franco Pozzobon</i>	302
Psicoanálisis y poesía	
<i>Ricardo Ezequiel Gandolfo</i>	307

CAPÍTULO VIII EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LAS ELECCIONES VOCACIONALES - OCUPACIONALES: REPENSANDO TEORÍAS Y PRÁCTICAS EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL	311
Orientación Vocacional: pandemia y por-venir. La Virtualidad como dispositivo <i>Juan Daniel Ammar, Adriana de los Ángeles Jerez</i>	312
Orientación Vocacional Hoy: Impasse Al Futuro <i>Sebastián Daniel Rojas Moreno</i>	316
CAPÍTULO IX PSICOLOGÍA DE LAS EMERGENCIAS Y DESASTRES	320
Dispositivo de asistencia psicológica remota en tiempos de emergencia sanitaria y cuarentena POR COVID-19 <i>María de los Ángeles Guzmán Ávila, Daniela Lescano Dib, Vanesa Paz</i>	321
Construyendo resiliencia en tiempos de pandemia. Un abordaje desde la Psicología de la Emergencia <i>Claudio Cepeda, Julieta Arbizu, Mariana Kantt</i>	327
Capacitación de profesionales de la salud mental en atención de crisis en emergencias sanitarias en Santiago del Estero en el marco del Dispositivo de Psicólogos Voluntarios <i>Daniela Lescano Dib</i>	332
Psicología de emergencias y desastres: área de vacancia en la formación de grado de los psicólogos y psicólogas en Argentina <i>Rita Paola Brito</i>	337
CAPÍTULO X EPISTEMOLOGÍA: LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN LA ÉPOCA ACTUAL	342
Ciencia y tecnologías: Qué lugar para el sujeto del inconsciente hoy <i>Daniela Villalba</i>	343
La disyunción ciencia – técnica a la luz del Lacan discursivo <i>Miguel López</i>	347
Abordaje epistemológico de la formación para las prácticas profesionales en carreras de la UNT <i>María Inés Grande</i>	351
Donde la ciencia ofrece garantías, el cuerpo recuerda lo real. Una lectura psicoanalítica de las técnicas de reproducción asistida	

<i>Elena Jimeno Hernández, Adriana Pérez Requena</i>	357
La semiosis digital como espacio vital	
<i>Mariana del Valle Prado</i>	363
CAPÍTULO XI EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO. APORTES DE LAS TECNOLOGÍAS	369
La adaptación a la realidad como indicador de salud. Estudio exploratorio con técnicas proyectivas en pandemia	
<i>J. Marín, S. C. Saade, A. Lazcano, R. García</i>	370
Exploración de los procesos identificatorios en adolescentes	
<i>Inés María Ledesma</i>	375
CAPÍTULO XII EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES	380
Resignificar la experiencia de narrar. Espacio de producción innovadora con estudiantes de 1° año en el nivel superior	
<i>María José Ale</i>	381
Aprender en la virtualidad desde las voces de los estudiantes universitarios	
<i>Mónica Tolaba</i>	386
El fomento de la autorregulación del aprendizaje en alumnos universitarios en el contexto inesperado de la virtualidad. Reflexión y revisión, a partir de una experiencia, de la práctica docente	
<i>María Agustina Salvatierra</i>	390
Virtualidad e ingreso a la universidad en contexto de pandemia	
<i>Estebán Angeli, Marcela Corlli, Delia Leone Gallardo, Pablo Morero</i>	394
Reflexiones sobre la práctica docente en pandemia a partir de una experiencia de escritura	
<i>Maite Incháurregui, Amalia Passerini, Lucía Soria</i>	399
Problemáticas de evaluación universitaria en entornos virtuales	
<i>Carina Beatriz García Sir, Rita Pamela Aróz</i>	406
Pandemia – virtualidad: más y nuevos desafíos para la adaptación universitaria	
<i>Marcela Corlli, Esteban Angeli, Natalia Agüero, Ana Cecilia Cáceres Requena</i>	410
Enseñar desde la virtualidad. Relato de una experiencia	
<i>Ruth María del M. García</i>	416

Pandemia, momentos vitales y proceso de aprendizaje: nivel de satisfacción percibido por los estudiantes universitarios 2020	
<i>Solana María De La Cruz Avila, Ana Laura Palacios Rufino, María Fernanda Fortini</i>	419
La universidad entre omisiones, exclusiones e inclusiones: trayectorias vitales y educativas ¿ideales o reales?	
<i>Ana Valeria Hanne</i>	424
Estrategias de teleeducación en pandemia en el sistema de salud público	
<i>Susana Enna Sánchez</i>	430
CAPÍTULO XIII GÉNERO, DIVERSIDAD SEXUAL, NUEVAS PARENTALIDADES: EL QUEHACER DEL PSICÓLOGO EN LA ACTUALIDAD	436
Género, discursos de poder y subjetividad	
<i>María Pía Diambra</i>	437
Las lógicas de género en el cuidado de personas con demencia	
<i>Diego Aguilar</i>	441
Subjetividades y derechos sexuales y reproductivos en juventudes del valle calchaquí	
<i>Milagros Argañaraz</i>	447
Un feminismo de las pequeñas diferencias: cuando el enigma de lo femenino se torna malestar	
<i>Jessica Daiana Juarez</i>	453
Género e identidades. La subjetividad trans	
<i>Elena Jimeno Hernández, Lucía Rodríguez de Santos</i>	459
Formación y profesionalización de psicólogos. Estudio de la perspectiva de género en psicólogos clínicos en ejercicio, egresados de la UNMdP	
<i>Bruno Gabriel Silva</i>	463
Modelo de los cinco lentes para formaciones en salud sexual, sexología y educación sexual	
<i>Mileva Pavicich</i>	468
Psicoanálisis en clave de género: una perspectiva para escuchar la subjetividad	
<i>Constanza María Marengo Zóttola</i>	473

CAPÍTULO XIV PSICOLOGÍA DE GRUPOS Y PSICOLOGÍA COMUNITARIA	478
Los grupos de amigos/as y sus procesos interactivos	
<i>Matias Bucosky Yolde</i>	479
Aislamiento, una mirada a lo masivo	
<i>Patricio Ascárate</i>	484
La inclusión de los niños en los clubes barriales frente a las restricciones por la pandemia de COVID-19	
<i>Vanina Aguiriano</i>	489
Los síntomas en los equipos de profesionales que trabajan con adolescentes	
<i>Alfredo Ygel, Mariela Mozzi, Silvia Polti, Natalia Frisz</i>	495
Espacio arte + salud mental. La palabra es lo que cuenta y algo más	
<i>Fátima del Valle Jerez, Lorena Perez Reid</i>	500
CAPÍTULO XV HISTORIA, EPISTEMOLOGÍA Y FILOSOFÍA: SUS IMPLICANCIAS EN LOS DEBATES ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA	505
A seis décadas del primer Congreso Argentino de Psicología: entre lo filosófico y lo aplicado	
<i>Luis Moya, Patricio González</i>	506
Relaciones entre la ortodoxa y la verdad	
<i>Leandro Levi</i>	512
Genealogía de lo Otro. Una propuesta de práctica de análisis de Discurso	
<i>Pablo Ernesto Bliss</i>	517
<i>El archivero maldito. Algunos archivos pictóricos y literarios en la Historia de la locura de Michel Foucault</i>	
<i>Gerónimo Antonio Moisés</i>	523
Historia, memoria y temporalidad en psicoanálisis	
<i>Julia Audano</i>	528
Reflexiones sobre la historia de la melancolía en la época clásica	
<i>Martín Picabea</i>	534
Reflexiones sobre el Plan Curricular y sus posibles tensiones desde una Perspectiva Decolonial, de Género y Salud Mental	

<i>Mónica Arias, Gabriel Dabrowski, Mauro Fragapane, Bruno Silva</i>	538
Un lingüista en el origen de la Psicología Cognitiva. La estadía de Noam Chomsky en el <i>Centro de Estudios Cognitivos</i>	
<i>Gustavo Manzo</i>	542
Simpatía por el demonio: ¿influencias lacanianas en la historia de la locura de Michel Foucault?	
<i>Mariano Aníbal Paz</i>	548
De las epistemologías críticas a las epistemologías feministas	
<i>Milagros Argañaraz</i>	554
CAPÍTULO XVI PSICOLOGÍA E INTERCULTURALIDAD. POBLACIONES VULNERABLES, POBREZA Y SOCIEDAD	559
“Hacia una participación activa y protagónica” una experiencia de trabajo con adolescentes en la DINAF de Tucumán	
<i>Nelson Luciano Castillo</i>	560
Comportamiento agresivo en tiempos de virtualidad. ¿Cómo ocurre en adolescentes de contextos socialmente vulnerables?	
<i>Silvina Valeria Caballero, Evangelina Norma Contini, Ana Betina Lacunza, Gabriel Lucero, Sergio Marcelo Mejail</i>	566
HIPPY - Aprendiendo en Casa: Estrategia de fortalecimiento de las funciones parentales en Tucumán durante la pandemia de COVID-19	
<i>Corina Lang, Daniel Bestué, Federico Diaz, Laura Guardia Mayer</i>	572
La escuela como dispositivo de socialización en contextos rurales: Ser estudiante "originario"	
<i>María Cristina Gijón, María Josefina Morello, Beatriz Berta Vega</i>	579
CAPÍTULO XVII INTERVENCIONES TEMPRANAS: PSICOLOGÍA PERINATAL. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. PSICOLOGÍA Y DISCAPACIDAD	584
Discapacidad y enseñanza virtual en la actual situación de pandemia, según docentes de nivel primario en instituciones públicas de San Miguel de Tucumán	
<i>Nora Irene Abate, Julieta Combes, Jorge Mariano Barboza Dantur, Mirta Silvia Gallardo, María Agustina Salvatierra</i>	585
El rol del educador en la atención temprana del desarrollo. Aportes desde la intervención basada en la comunidad y el diseño universal para el aprendizaje	
<i>María Inés Herrera</i>	590

Salud mental infantil en contexto de pandemia. Sintomatología observada en niños y niñas de 3 a 5 años de Tucumán	
<i>Claudia Paola Coronel, María Natalia Gronda, María Fernanda Del Huerto Argañaraz, Melina Elizabeth Ponce</i>	597
Habilidades neuropsicologías en niños prematuros del consultorio de seguimiento de recién nacidos de alto riesgo del Hospital del Niño Jesús	
<i>Melina Ponce, Paola Coronel, Emilia Caram</i>	602
El impacto emocional y la vivencia de la pandemia por COVID-19 en embarazadas y puérperas	
<i>Raquel Amores Maldonado y Ángela Pérez Esteban</i>	606
CAPÍTULO XVIII LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA. DIVERSIDADES METODOLÓGICAS	612
Autoconcepto físico e implicación parental en adolescentes practicantes de remo	
<i>María Florencia Pinto</i>	613
El trabajo integrador final en psicología: su valoración desde la mirada de egresadas psicólogas de la facultad de psicología de la UNT	
<i>Valeria Contreras, Julieta Rojas, Antonella Ramos y Juan Rigazzio</i>	617
Paciente difícil: ¿problemática de la condición clínica o del vínculo terapéutico?	
<i>Regina Isabel Abete, Maria Valeria Etchandy</i>	623
El psicoanálisis como práctica de discurso: perspectiva de la prevención en ámbitos socio-educativos	
<i>Mariela Ana Mozzi</i>	628
Pandemia y problematización sobre el desarrollo de una investigación centrada en formación y práctica profesional Relato de una experiencia en la facultad de psicología (UNLP)	
<i>Paula Cardós, María José Sánchez Vazquez</i>	635
Significado y representación del deporte en madres, padres y niño/as que practican natación	
<i>María Florencia Pinto, Virginia Corina Samaniego</i>	641
CAPÍTULO XIX LO JURÍDICO Y LO SUBJETIVO. LA PSICOLOGÍA. EL PSICOANÁLISIS. SUS PRÁCTICAS	646
Adolescentes en conflicto con la ley: ¿sinceros e implicados? Aportes de Foucault al problema de la confesión	
<i>Hernán José Molina</i>	647

Sistema penal en conflicto con las adolescencias	
<i>Solana Maria De La Cruz Avila, Augusto Sosa Padilla Araujo</i>	653
Tomar la palabra Niños/as y derechos en la clínica psicoanalítica	
<i>Estefanía Grasso</i>	658
Crimen en psicoanálisis: alcances y límites en la teoría y la clínica	
<i>Sergio Omar Hernández</i>	664
El poder judicial lo está invitando a una reunión Zoom. Consideraciones sobre el escenario virtual y la práctica psicológica forense	
<i>Augusto Sosa Padilla Araujo</i>	673
Elaboración de lo traumático: (re)construcción y recuperación de la trama significativa. Aproximaciones desde Psicoanálisis, Derecho y Literatura.	
<i>Facundo Iñiguez Aciar</i>	676
CAPÍTULO XX LA PSICOLOGÍA Y LAS NEUROCIENCIAS HOY. EVALUACIÓN Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA	683
Reflexiones acerca del componente emocional en el aprendizaje desde la perspectiva de la PNIE (psiconeuroinmunoendocrinología)	
<i>Patricia Marcela Ballesteros, María José Soria, Juana Elizabeth Lazarte</i>	684
La neurociencia en los ambientes virtuales de aprendizaje	
<i>Patricia Marcela Ballesteros, María José Soria, María José Jiménez Millán, Juana Elizabeth Lazarte</i>	688
Alteraciones endocrinológicas de la glándula tiroides y sus implicancias subjetivas	
<i>Rita Marianela Pascuale</i>	693
Pacientes con enfermedad de Parkinson: ejercicio físico y habilidades psicológicas en tiempos de COVID-19	
<i>Julieta Combes, Mirta Silvia Gallardo</i>	697
CAPÍTULO XXI PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL Y DEL TRABAJO	702
Estudio de clima laboral en un hospital público de la provincia de Tucumán	
<i>Susana Sánchez, Gabriel Rodríguez</i>	703

CAPÍTULO XXII SALUD PÚBLICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA:	
EL LUGAR DEL PSICÓLOGO EN LA CLÍNICA HOSPITALARIA Y EN LOS EQUIPOS DE SALUD	711
Política de Salud Mental en Tucumán durante la Pandemia COVID 19	
<i>Walter Sigler, Marcela Lemaitre, Carolina Salim, Mabel Alonso, Vanesa Cordero</i>	712
El encierro en hospitales psiquiátricos y hogares de menores: sobre historias paralelas y prácticas recicladas	
<i>Benjamín Azar Bon</i>	718
Cambio climático, pandemia y psicología de la sustentabilidad	
<i>Graciela Tonello</i>	724
Lo que legitima nuestra práctica, lo normal, lo anormal y lo diverso en nuestra cultura	
<i>Sebastián Waldino Lopez</i>	728
Espacio CEPLA: centro de escucha y orientación en territorio (CEOT)	
<i>Rita Marianela Pascuale, César Alejandro Pérez</i>	732
El abordaje de las adicciones: el particular caso de las Fazendas	
<i>Benjamín Azar Bon</i>	736
Ciencia y pseudociencias. Pandemia, crisis subjetiva y contradicciones en los trabajadores de salud	
<i>Lira Maria Neder, José María Sosa</i>	742
A través de la palabra y el apoyo de la escucha... dispositivos de acompañamiento con trabajadores de un hospital general	
<i>Andrea Camerlingo, Lorena Pérez Reid, Jorgelina Sastre</i>	747
Entre "distancias" y "cercanías" en pandemia. Explorando el "mapa" local del programa de APS	
<i>María Belén Nieva Moreno</i>	752
Efectos de la pandemia en la atención en salud mental de población infanto juvenil en los servicios de un hospital especializado en salud mental de CABA	
<i>Maria Jimena Campos, Victoria Chaves</i>	758
Humanizar las prácticas del personal de salud de la Unidad de Terapia Intensiva en el contexto de pandemia	
<i>Ivone A. Maturano</i>	764
El lazo como posible tratamiento al vacío	
<i>María Lelia del R. Muñoz Molina</i>	770

**Servicios de salud en Mendoza: acceso y discursos sociales prevalentes
Un análisis desde la psicología**

Susana Elvira Morgado 776

**Intervenciones psicosociales en servicio crítico pediátrico -SECRIP-
de un hospital general en tiempos de pandemia**

Alejandra Centeno, María Eugenia Vajani, Fátima Jerez 781

CAPÍTULO XXIII PSICOLOGÍA SOCIAL. RESPUESTAS A LA CRISIS 786

Experiencia de prevención en violencia contra las mujeres en el contexto de pandemia de COVID-19

Hilda Beatriz Disatnik, Claudia Verónica Camacho 787

**Impacto de la pandemia COVID-19 en la Subjetividad Implicancias adaptativas
de estudiantes de Psicología Social**

Natalia Elizabeth Quiroga, Clara Córdoba, Daniela Oliva, Sabrina López 793

La clínica individual en territorio. Otro encuadre es posible

Zulma Inés Juri, Mariana Goytia 798

Análisis de abordajes de la clínica individual desde el ECRO de Enrique Pichón Riviere

Lucas Mateo Cortes Jozami 803

**Incidencia en la subjetividad de la pandemia de COVID 19.
Representaciones acerca de la situación actual**

*María del Huerto Ragonesi, Claudia Verónica Camacho,
María Micaela Romano, Guillermo Fernando Medina* 809

La mujer cansada: análisis de un caso clínico desde la psicología social, con perspectiva de género

Gabriela Silvana Serrano 814

Pandemia por COVID-19: liderazgo, percepción de riesgo-control y creencias asociadas

Elena Zubieta, Virginia García Beaudoux 819

Mercado del Norte: identidad, historia y subjetividad

Ana Gabriela Sánchez, José Orlando Bustos 820

CAPÍTULO XXIV SUICIDIOS. VIOLENCIAS CONTRA SÍ MISMOS. ABORDAJES CLÍNICOS E INSTITUCIONALES 825

Algunas funciones subjetivas de la autolesión

Pablo Morero 826

Resultados preliminares de la investigación sobre conducta suicida y abuso de sustancias en estudiantes universitarios de Tucumán

Ma. Dolores González de Ganem, Rita Paola Brito, Sebastián W. López, Roxana Sialle Muñoz **832**

Una secuencia de suicidios como analizador institucional de un centro de salud en la provincia de Salta

Agustin García Domenech **838**

Suicidio y medios de comunicación en el inicio del milenio: aportes para una información responsable

Cristina Larrobla, Alicia Canetti, Silvana Contino, Ma. José Torterolo, Valentina Machado **844**

CAPÍTULO XXV TEORÍA Y CLÍNICA EN LA PSICOLOGÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LO VIRTUAL, LO PRESENCIAL **851**

Una primera aproximación a los síntomas en tiempos de pandemia desde los consultantes del Servicio de Atención Orientación Familiar Sistémica. Trabajo de una práctica profesional supervisada

Sofía del Milagro Homet Valentié, Ana Sofía Pérez **852**

¿Psicoanálisis On-line?: El sujeto no es el cuerpo

Fabián Yesid García Valenzuela **857**

Figuras de la virtualidad. La escritura de la práctica en contextos de pandemia

Juan Francisco Cammardella, Ana Clara Castronuovo, Ivonne Laus **863**

Implementación de telepsicología en un servicio de atención psicológica universitario en el contexto de la pandemia COVID-19

Silvana Contino, Pablo Casal **867**

CAPÍTULO XXVI EL PSICÓLOGO ANTE LAS VIOLENCIAS: SEXUAL, DE GÉNERO, SOCIAL, LABORAL, INTRAFAMILIAR, EN REDES SOCIALES. BULLYING, ACOSO. MOBBING: VIOLENCIA EN AMBIENTES DE TRABAJO **875**

Sobre la revinculación con niños y niñas en situación de maltrato. Una práctica polémica

Silvina Cohen Imach **876**

El estado de las infancias vulneradas en aislamiento

Juan Daniel Ammar, Laura Viviana Vicente, Cinthia Marcela Frias **877**

Las re/vueltas femeninas: ¿por qué se odia lo diferente?

María Elena Elmiger **881**

Acerca de la violencia y sus efectos en la subjetividad. Algunas intervenciones posibles	
<i>Carolina Villagra</i>	885
Delitos sexuales y prescripción: reflexiones sobre mujeres que denuncian abusos en su infancia	
<i>María Laura Rodríguez</i>	889
Práctica psicológica en ASI: ejercicio del rol profesional en tiempos de pandemia	
<i>Teresa A. Veccia, Fabiana Sgromo, Patricia Estevez, Leticia P. Pedemonte</i>	893
Manifestaciones de la violencia de género en tiempos de pandemia	
<i>Ruth Gómez Cano</i>	898
"Grité lo que nunca había podido decir" Avances de un trabajo de investigación sobre abuso sexual en pacientes que realizan tratamiento por consumo problemático de sustancias	
<i>Martín Landers</i>	902
CAPÍTULO XXVII PRODUCCIONES DE ESTUDIANTES	907
La culpabilidad de una mente criminal	
<i>Noelia Grisel Medina Nuñez, Patricia Lía Ferrer, Pablo Tomas Perea, Lourdes Farias</i>	908
Dinámica del trabajo de duelo en tiempo de pandemia desde una mirada freudiana	
<i>Antonella Marcucci, Mariano Emir Santori</i>	915
Subjetividades juveniles en épocas de bimodalidad escolar	
<i>Mariana Beltran, María Jose Meyer Paz, María Jimena Villarreal, Ana Elisa Zorzi Ferratto</i>	920
Voces y representaciones de estudiantes universitarios sobre la tutoría virtual	
Experiencia innovadora desde la cátedra de "Teorías del aprendizaje" FFyL UNT	
<i>Gladys Caram, Julieta Beatriz Davila, Viviana Díaz, Ivana Mabel Sotelo, María José Ale</i>	925
El uso del lenguaje inclusivo en escrituras virtuales de estudiantes	
<i>Sofía Gimenez Caceres, María Luz Mulatero</i>	930
FOMO: ¿Una Nueva Psicopatología en los jóvenes?	
<i>Alejandro Gómez Madrid</i>	935
Análisis de indicadores de lectura y escritura académica en estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología de la UNC	
<i>Eliana Soledad Vega, Luciana Juaneu, Antonella Di Paola Naranjo, Constanza Bustamante</i>	942

Reconfiguraciones de la formación y la práctica en tiempos de COVID 19

Paulina Maria Alfieri, Dana Blanch, Luciana Botta 949

Seguridad ciudadana y contexto de pandemia: la experiencia de los profesionales de la salud mental y comunitaria en un barrio de relegación de Tucumán

J. M. Rigazzio, A. R Nassif, E. N. Tito, N. Nieva, G. Broquen Bosch 955

¿Cómo pensar la contratransferencia en el campo de la evaluación psicológica?

María del Milagro Fierro 960

El autismo en la praxis. Autodeterminación, elemento constitutivo del dispositivo terapéutico

Maria Celeste Díaz Ledesma 965

El Autoconcepto en niños con Discapacidad Intelectual Estudio en la Provincia de Tucumán

M. Pulgicerver Hurtado 970

Acompañarte, dispositivo de primera escucha en el contexto de pandemia COVID-19 en Jujuy

Evangelina María Moya, Leticia Solange Segovia, Alejandra Elizabeth Tejerina, Yamila Anahí Valdez 975

Cursado virtual y su impacto en la dinámica familiar: experiencia en una escuela de Tucumán

María Lujan Páez, María Sofía Romero 980

**Una escena virtual de convergencia de la palabra y la escucha:
una experiencia de voluntariado en atención online**

Lorena de los Ángeles Burgos, Karen Daiana Antonio 984

Servicio voluntario de atención online a través de un chat: reflexiones a partir de un estudio de caso

*Cintía Aranceli Gareca, María Elena Iturriaga Goroso,
Florenia Maitén Juárez, Paula Lucía Rodríguez* 989

**Efectos de la pandemia en el trabajo de actores institucionales
de una escuela especial para sordos e hipoacúsicos**

Juan Alberto Valdivia Quispia 996

**Meet: virtualidad, vínculos y lugares de encuentros para la palabra
coordinados por practicantes de psicología en educación**

Mauro Agustín Ramos 1002

Satisfacción vital y felicidad en Primera y Segunda Ola de la pandemia por COVID-19

Lorena Cortelletti, Diego Baghino, Lucía Ramos 1007

**Opinión y efectos subjetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje virtual
en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Tucumán – 2021**

*S. M. Mejail, A. R. Nassif, N. M. Nieva, G. M. Cajal, M. I. Reston,
E. N. Tito, I. F. Norry, J. M. Rigazzio*

1012

Violencia familiar desde un abordaje integral: violencia de género y abuso sexual de tipo incestuoso

Iasmin Aiub

1018

Caso Lucia: madre y/o mujer

Ana Belén Martínez

1022

**Eficacia del tratamiento psicopedagógico en lectura en formato virtual
vs. formato presencial en niños con dislexia**

Rufina Pearson, Melina Juárez, Magdalena Lucero, Lucila Le Rose, M. Agustina Méndez

1025

**Trabajando en la construcción de la convivencia escolar
desde las habilidades emocionales en el nivel inicial**

Cristina Mariel García Escalada, Florencia Anabella González, Florencia Salas

1031

**Un análisis sobre la influencia de la transgresión normativa
en las relaciones interpersonales en el subterráneo de Buenos Aires**

Maite Beramendi, Melissa Sánchez, Marcelo Montenegro

1036

El problema de la responsabilidad subjetiva: ¿con qué sujeto se trabaja en psicoanálisis?

Juan Manuel Zilman

1040

**Discursos, mandatos sociales y conductas de discriminación hacia la transexualidad.
Una investigación empírica cualitativa**

María Alejandra Arrué, Guillermo Ferreyra, Julieta Olivera

1046

**El quehacer del psicólogo ante la problemática de violencia:
Abordaje desde un Psicoanálisis con perspectiva de Género**

Celeste Stefanía López, Ana Carolina Méndez

1052

La iniciación sexual en varones cisgénero: efectos o estragos en la subjetividad

Ana Encarnación Rojas

1057

El impacto subjetivo de la pandemia

Jalil Raiden

1062

Prácticas de consumo en jóvenes de cinco municipios de la provincia de Tucumán, año 2020

Carolina Caillou, Ana Rocío Manzanares

1067

Enseñanza de la historia de la psicología en pandemia: ¿es posible el abordaje de un enfoque crítico-reflexivo en el contexto actual de virtualidad?	
<i>Mariana Alejandra Sánchez</i>	1075
Adolescentes tempranos, redes sociales y comportamiento agresivo	
<i>Florencia Canevaro</i>	1081
Estrategias de afrontamiento de estudiantes universitarios en contexto de ASPO por COVID-19	
<i>Ana Laura Palacios Rufino, María Fernanda Fortini, Carina Beatriz Garcia Sir, Griselda Huanco</i>	1087
Representaciones de los ayudantes estudiantiles de la carrera de Ciencias de la Educación acerca de su rol como tutor par. Acompañamiento en el contexto de educación virtual	
<i>Micaela Agustina Dominguez</i>	1093
Redes sociales y subjetividad: la influencia de las redes sociales en la construcción de la opinión de jóvenes y adultos de San Miguel de Tucumán con relación al rol punitivo del estado	
<i>Ivana Florencia Norry</i>	1099
¿Retraso mental? ¿O alguien que espere? Clínica de lo que se escucha	
<i>Gabriela Coronel y Rosario Iturria</i>	1104
Efectos de la pandemia en los estudiantes de psicología: ¿subjetividades en conflicto?	
<i>Eliana Gisella Medina Gómez, Natalia Emilia Montenegro, Rocío del Valle Pacheco, María Carolina Suarez, Ana Paula Valdivieso</i>	1109
Derechos humanos y sus injerencias subjetivas en las situaciones de emergencia, desborde y desastre en contexto de pandemia. Consideraciones éticas y posición del profesional	
<i>Flavia Mamana, Rocio Isolina Rosino, Camila Gomez, Elena Matheus y Lourdes Peirone</i>	1114
Nuevas modalidades educativas dentro del contexto pandemia: la inclusión y la exclusión como efecto de la virtualidad en las escuelas rurales del NOA	
<i>Juan Ignacio Vece, Estefanía Lucia Cabbad y Sofía del Rosario Vece</i>	1119
Virtualidad y vulnerabilidad en adolescentes de Jujuy durante la pandemia, año 2020	
<i>Armando Ezequiel Villarrubia Gomez</i>	1123
Adolescencia, escuela y virtualidad: "¿a dónde se fue nuestro último año?"	
<i>Sol María Angiorama, Bernardita Borrás, Ana Cotella</i>	1129
La mente criminal psicopática en la teoría del delito	
<i>Noelia Grisel Medina Nuñez, Patricia Lía Ferrer, Pablo Tomas Perea, Lourdes Farias</i>	1135

Duelos y sexualidad en adolescentes

<i>María Laura Pacios</i>	1142
¿Vínculos <>virtualidad? Las voces de los estudiantes en pandemia	
<i>Natalia Leznas</i>	1145
Psico escucha Tucumán: abordaje psicosocial a través de teleasistencia	1150
<i>Laura Mabel Giménez Rojas, Celeste De Los Ángeles Lucero, César Alejandro Pérez, Cintia Vanesa Villagra Moyano</i>	1150
Lecturas de una práctica en un contexto de internación crónica	
<i>Pablo Alexis Foglia</i>	1155
Voluntariado, familia y aprendizaje: una historia contada en primera persona	
<i>Laura Melina Juarez</i>	1160
Estudio de medición transcultural sobre la invariancia del miedo al COVID-19 en siete países de Latinoamérica	
<i>Manuel Calandra</i>	1165
Derechos en el sistema provincial de salud en el marco de la pandemia por COVID-19	
<i>Andrea Elizabeth Mesilla</i>	1171
Incidencia en la subjetividad de la pandemia COVID 19. Vida cotidiana y crisis	
<i>Noelia Natalia Mamaní, Alexis Maximiliano Paz, María Lucía Vega, Luisina Garrocho, Sofía Ortega</i>	1177
Producción subjetiva desde la ley nacional de salud mental N° 26.657	
<i>Jorge Matías Salcedo Valles, Octavio Madariaga</i>	1183
Abordaje del consumo problemático de drogas: experiencia en investigación	
<i>Noelia Avila</i>	1188
Las ciencias conjeturales en el fundamento del discurso lacaniano	
<i>Guillermo Ducret</i>	1189
Reflexiones sobre el oficio del tutor-par en el trayecto de formación profesional de la carrera de psicología en contextos de virtualidad	
<i>Celeste Rocío Mangini, Rocío Belén Fantoni Ferreyra</i>	1194

Palabras preliminares

El VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán. La Psicología en los horizontes de la época: Pandemia y virtualidad, lleva el sello de la universidad pública: construido por todos, a través del trabajo en equipo, inclusivo y participativo. Mi gratitud al equipo de gestión, equipo sólido y compacto: Prof. Rosa Castaldo y Mg. Silvia López, su conducción brinda firmeza a nuestra casa de altos estudios. A la Lic. Anabel Murhell y al Lic. Adrián Chirre, cuya disponibilidad y destreza para resolver problemas fueron un soporte fundamental para el desarrollo de este congreso. A la Prof. Natalia Gronda, compañera, amiga y sostén, trabajadora inagotable, pilar de este Congreso. A la Dra. Malena Elmiger, sabia, y a la Mg. Ana Carolina González, quienes supieron escuchar y comprometerse profundamente con esta causa y junto a ellas toda la comisión científica. Mi reconocimiento a la Mg. Julieta Combes y a la Esp. Melina Ponce, creativas, innovadoras, portal de lo nuevo y junto a ellas al equipo de la Comisión de publicidad digital. Destaco la labor llevada a cabo por las Comisiones de Relaciones institucionales coordinada por Ana Silva y las de Finanzas a cargo de Gabriela Rosconi. El valioso trabajo realizado por el equipo de Gestión de Plataformas digitales coordinado por Natalia Frisz, y el andamio que significó la Comisión de Logística Digital liderada por María José Millán, Mirta Gallardo y la Ing. Marina Sánchez. La disponibilidad y experticia de la Ing. Carla Villanueva, siempre dispuesta a brindar su conocimiento. Mención especial para Sofía Gracioso, que detrás del logo del Congreso siempre estuvo brindando soluciones. A todo el personal administrativo y de maestranza, que con su calidez y presencia diaria dieron el marco para el desarrollo de este evento.

Evento montado en un sistema híbrido para disfrutar de 6 conferencias centrales, 40 conferencias semi-plenarias con disertantes de reconocimiento nacional e internacional, más de 250 trabajos libres. Galería de poster de acceso libre y abierto. Un homenaje y la presentación de 2 libros.

En estas diferentes modalidades se desplegaron conocimientos, experiencias y prácticas en abordajes interdisciplinarios en salud mental; en la evaluación, el diagnóstico y la clínica en tiempos de virtualidad; la psicología perinatal, del desarrollo y la discapacidad; la psicología de grupos y psicología comunitaria; la interculturalidad; la psicología social; las problemáticas actuales en educación y las experiencias innovadoras en los entornos virtuales; la investigación; la ciencia y la tecnología desde una perspectiva epistemológica; lo jurídico y lo subjetivo; las neurociencias; la psicología organizacional y del trabajo; el género, la diversidad sexual y las nuevas parentalidades; los consumos problemáticos; suicidios y violencias; la psicología de las emergencias y desastres; y como no, la salud pública en tiempos de pandemia y el lugar del psicólogo ante el riesgo subjetivo y la muerte.

Hace unos días, la OMS dio a conocer su Atlas de la SM. Un informe que muestra una importante deuda en materia de cuidado psicológico. De ello subrayo la paradoja "no hay salud, sin salud mental". Depresión, ansiedad, estrés, dificultad para dormir, miedos y finalmente los duelos. Padecimientos del cuerpo y del alma, atravesados por el dolor y el desconcierto.

Walter Benjamín utiliza la obra de Nikolai Leskov para anunciar una tesis: en el mundo moderno la narración ha muerto ante el progreso de la técnica y el horror humano. Nos dice, "Con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que aún no se ha detenido. ¿No se notó acaso que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? En lugar de regresar más ricos en experiencias comunicables, volvieron empobrecidos, silenciados".

Me pregunto: ¿En este horizonte de época, el arte de narrar se aproxima a su fin? ¿Lo traumático de la experiencia en épocas de pandemia nos puede enmudecer? ¿La muerte, el dolor, el duelo, las pérdidas, pueden dejarnos "sin palabras"?

Si el arte de narrar escasea o bien se encuentra en peligro de extinción, la propagación de la información tiene parte decisiva en tal estado de cosas. Nada de lo que acontece redundaría en beneficio de la narración y casi todo en beneficio de la información. Narrar historias siempre ha sido el arte de volver a narrarlas y este se pierde porque ya no se teje, no se hila mientras se le presta oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más se imprime en él lo escuchado, nos dice Benjamin.

Lo narrativo, en este caso, como símbolo de comunicar experiencia, una experiencia insondable, cruel, mortuoria, desnuda, como un campo de batalla, de fuerzas de corrientes devastadoras y de un minúsculo y quebradizo cuerpo humano. Aquel que narra, construye experiencia, a través de la palabra. La palabra, como el hilo de Ariadna, surge, emerge; ovillo que asegura la salida del laberinto. Al igual que el hilo de la princesa cretense, la palabra se amarra en la escucha. Escucha, no como una respuesta, sino como una propuesta que asegura la continuación de la historia. Historias que quedaron trunca por un duelo, la enfermedad o el aislamiento. El ser humano solo puede abrirse a la palabra en la medida que puede articularlas y darle sentido. De esta manera, en este horizonte de época, lo contingente de la pandemia es que ha encapsulado a la experiencia, imposibilitando resolver la paradoja. Y es allí, justamente donde los psicólogos, como Teseo, caminamos con la serenidad propia del deseo de seguir el hilo mediante la escucha, no para resolver la paradoja, sino para sostenerla, sostener el transcurrir de la vida en la paradoja. En ese punto que existe entre el 0 y 1 y que solo se lo puede conocer en la escena terapéutica, en la escucha de la verdad del sujeto, uno y múltiple atravesado por el dolor, las disputas y los duelos. Y de esta manera, construir la propia escritura. "Cuando alguien realiza un viaje, puede contar algo, reza el dicho popular". El narrador toma de la experiencia, de la suya propia o de la referida y la convierte, a su vez, en experiencia de aquellos que escuchan su historia.

Tal como nos dice el poeta Neruda "nosotros los mismos ya no somos los de antes", la escena que se nos propone a los psicólogos, en este horizonte de época: en pandemia y virtualidad es reponer las palabras perdidas en las subjetividades fragmentadas y mutiladas.

Dra. Paola Coronel

13 de octubre de 2021

CAPÍTULO I

ABORDAJES INTERDISCIPLINARIOS EN SALUD MENTAL

Reflexiones psicosociales en torno al estigma: contribuciones para su abordaje en el campo de la Salud Mental

Gisella Noemí Álvarez, Gerardo Damián Avila, Ana María Belén Ibarra,

Resumen

El concepto de estigma ha sido desarrollado ampliamente en el campo de las ciencias sociales, pero es necesario llevar adelante un proceso de reflexión, revisión y análisis del mismo, precisamente a la hora de indagar acerca de las consecuencias que trae aparejado en las diversas dimensiones de interacción de las personas y para evaluar sus posibilidades de abordaje psicosocial. Para ello se dirá en términos generales, que el concepto de estigma hace alusión a *"...la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social."* (Goffman, 2006). Este fenómeno es muy frecuente en el campo de la salud mental, pues cuando los considerados "normales" por los cánones culturales se encuentran en relación de mayor o menor proximidad pueden tomar diversas posturas con respecto a los "anormales" (sujetos con padecimientos mentales). Es de este modo, que la idea del presente trabajo tiene como finalidad realizar aproximaciones al concepto de estigma; posteriormente llevar a cabo un análisis de algunas de las dimensiones donde el mismo se manifiesta; por último, y a modo de síntesis exponer algunas contribuciones para el abordaje psicosocial de este fenómeno en el campo de la salud mental.

Palabras claves: Estigma – Familia – Escuela – Servicios de Salud Mental

Introducción

Si bien el concepto de estigma ha sido desarrollado ampliamente en el campo de las ciencias sociales, es necesario llevar adelante una revisión y análisis del mismo, aún más a la hora de indagar/reflexionar acerca de las consecuencias que trae aparejado en las diversas dimensiones de interacción de las personas y para evaluar sus posibilidades de abordaje psicosocial.

Para ello se dirá en términos generales, que el concepto de estigma hace alusión a *"...la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social."* (Goffman, 2006) Esto quiere decir que el sujeto en el momento de la interacción social se encuentra constreñido en virtud de alguna particularidad de su persona que no le permite ser aceptado en condición de igualdad por un otro con el cual interactúa.

Para Erving Goffman lo relevante en el estudio y análisis del término estigma se encuentra vinculado a la aproximación de los problemas y dificultades que se plantean cuando se aborda el tema de los individuos desviados. Esto a su vez tiene relación directa con la identidad del sujeto, pues cuando ésta se encuentra estigmatizada, se deteriora en relación a la identidad de los otros.

Esto es muy frecuente en el campo de la salud mental, pues cuando los considerados "normales" por los cánones culturales se encuentran en relación de mayor o menor proximidad pueden tomar diversas posturas con respecto a los "anormales" (sujetos con padecimientos mentales); estas posturas pueden manifestarse por medio del rechazo, la pena, el temor, entre otras reacciones.

Por todo lo antes expuesto, la idea del presente trabajo tiene como finalidad realizar aproximaciones al concepto de estigma; posteriormente llevar a cabo un análisis de algunas de las dimensiones (familia, escuela y servicios de salud mental) donde el mismo se manifiesta; y por último exponer algunas contribuciones consideradas oportunas para el abordaje psicosocial de este fenómeno en el campo de la salud mental.

Aproximaciones al concepto de Estigma desde la perspectiva de Erving Goffman

Actualmente, este concepto conserva en cierta forma, vestigios de acepciones originadas en la cultura griega y en la religión cristiana, aunque *"...con ella se designa preferentemente al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales."* (Goffman, 2006) Esto quiere decir que hoy en día, se designa con el término estigma más bien al problema o dificultad específica que tiene el sujeto para adaptarse a la sociedad en su completitud identitaria.

En este sentido, si se quiere tomar en cuenta la concepción de estigma debemos recordar que *"...la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar."* (Goffman, 2006) Con ello se sostiene que la sociedad construye ciertos parámetros que permiten medir, valorar y diferenciar la "normalidad" de la "anormalidad", lo "adaptado" de lo "desviado", lo "normal" de lo "patológico".

Este proceso que se despliega en el medio social permite identificar ciertos aspectos, ciertas características de los sujetos con los cuales se interactúa, es decir, que a través de dicho proceso social se puede distinguir rápidamente ciertos aspectos de la identidad social del individuo con el cual uno se encuentra.

Ahora bien, al abordar el concepto de identidad social es necesario hacer alusión a la identidad social virtual (demandas e imputaciones que en cierta medida se le atribuyen al individuo, y que a su vez se espera que cumplan) y a la identidad social real (atributos y características que de hecho se manifiestan por el individuo).

Es a partir de dicho entrecruzamiento entre identidad social virtual e identidad social real donde surge el estigma, es decir, cuando los atributos o características esperados socialmente no son encontrados en el individuo que se tiene al frente, es que se deja de ver al sujeto como una persona aceptable para interactuar. Es aquí donde el individuo deja de ser visto en su identidad social total para solamente particularizar algún aspecto o atributo que lo estigmatiza ante la mirada del medio social.

Ahora bien, no todas estas diferenciaciones generan conflictos sino solamente aquellas que no se condicen con la expectativa social o el estereotipo esperado sobre ciertos individuos.

El estigma en la dimensión familiar

En las últimas décadas se ha visto la necesidad de trabajar en una modalidad de intervención colaborativa con el sistema de relaciones entre profesionales, pacientes y familias en el tratamiento de enfermedades mentales.

En esta situación, las familias, que deben responsabilizarse del cuidado y ayuda del enfermo, se enfrentan a múltiples situaciones que implican una sobrecarga para sus miembros, los cuales se ven frecuentemente afectados por sentimientos de malestar y sufrimiento.

En la actualidad, la mayoría de las intervenciones en las que participa la familia del paciente con trastorno mental grave tienen como principal objetivo la rehabilitación y la prevención de las recaídas del paciente y están menos centradas en favorecer la salud o en promover la participación de los demás miembros de la familia, lo cual podría indicar una falta de conciencia del impacto que sufren los familiares que conviven con el paciente. Sin embargo, anteriormente, se consideraba a la familia de manera implícita o explícita como la causante de la patología del paciente y, por ende, se les expulsaba del tratamiento por considerar a la familia como un elemento perturbador.

Como afirma Inmaculada Ochoa de Alda en su libro *Enfoques en Terapia Familiar Sistémica* "El paradigma de la terapia familiar sistémica postula que ni las personas ni sus problemas existen en un vacío, sino que ambos están íntimamente ligados a sistemas recíprocos más amplios, de los cuales el principal es la familia." Por esto se debe tener en cuenta el hecho de que familiares y amigos tengan conocimiento previo acerca de la enfermedad de la persona, facilita la percepción de los cambios de comportamiento presentados, pero al mismo tiempo provoca reacciones como alejamiento de ellos, en el sentido de aislar al enfermo privándolo de apoyo emocional, evidenciando el estigma social de las enfermedades mentales.

Con frecuencia se plantea que la intervención familiar permite la estructuración y estabilidad tanto de la familia como del paciente. El hecho de que los familiares hayan tenido contacto regular con los pacientes contribuye como soporte para superar el descontrol y la imprevisibilidad generados por la enfermedad. Sin embargo, se debe considerar que ante la diversidad de organizaciones familiares que coexisten en la actualidad, es necesario comprender sus problemas en un continuo de explicaciones que combine los factores intrínsecos y extrínsecos del funcionamiento familiar.

El concepto denominado Emoción Expresada (EE) fue desarrollado para describir el ambiente emocional y la actitud de los cuidadores hacia el familiar enfermo, incorporando los aspectos clave de las relaciones interpersonales negativas. Este término define al estilo de comunicación dentro de una familia; determinada por altos niveles de criticismo, hostilidad o sobreimplicación emocional al paciente. Por esto, en el acompañamiento familiar durante el tratamiento de pacientes con diagnóstico de enfermedad mental, se refiere a la evaluación de la cantidad y calidad de las actitudes y

sentimientos relacionados con la crítica, hostilidad y sobre involucramiento que uno de los familiares expresa acerca de uno o varios miembros de la familia. Estas actitudes de los familiares se han asociado con la presencia de recaídas en los pacientes. Las expresiones emocionales más características comprenden: comentarios críticos, hostilidad, exceso de involucramiento afectivo y aspectos positivos como la calidez, los cuales son percibidos como estresantes.

Teniendo en cuenta ambos aspectos, comprensión y crítica, que pueden presentarse en el acompañamiento familiar, no es beneficioso para el paciente en ciertas ocasiones, que la familia forme parte del tratamiento. Sabiendo que el estigma puede encontrarse también dentro de la misma, por lo tanto, es necesario tener en cuenta la dinámica familiar antes de involucrarla en el mismo, exponer al sujeto a un ambiente hostil donde puede ser considerado como un "estorbo", "loco", "malo", etc. claramente empeora su situación.

Estigmatización social en la dimensión escolar

La identidad del sujeto es el resultado del aprendizaje, los vínculos construidos en la configuración familiar y la relación con su entorno, es importante indagar por los efectos psicosociales que puede tener en este momento de la vida un diagnóstico psicológico. El ámbito escolar es un espacio de socialización de gran importancia y es allí donde los diagnósticos psicológicos se pueden evidenciar con efectos de estigmatización social.

El estigma, pensado desde la salud mental, se define como la etiqueta que se aplica a la persona que padece de algún trastorno psíquico, generando reacciones negativas que tocan sensiblemente el amor propio del individuo, su recuperación y la capacidad de llevar una vida normal.

Entre los 11 y 18 años de edad ocurre la etapa de transición entre la niñez y la adultez. Los adolescentes cuestionan los modelos de la niñez y tratan de asumir nuevos roles; de aquí que la pregunta más significativa en ellos es saber ¿quién soy yo?

En este período se da una serie de cambios que atraviesan al adolescente, donde el otro juega un papel esencial, no sólo en su acompañamiento como par, sino que puede facilitar o dificultar el adecuado desarrollo del proceso de transición. Goffman menciona que *"la incertidumbre del estigmatizado surge no solo porque ignora en qué categoría será ubicado, sino también, si la ubicación lo favorece, porque sabe que en su fuero interno los demás pueden definirlo en función de su estigma"* (2006), es decir, aquel que se sienta diferente y más por un diagnóstico psicológico, duda de cómo será su relación con los otros, en especial con sus pares, y es consciente de que lo pueden tildar de diferente y tener un trato de exclusión hacia él, lo que hace que aumente su inseguridad, dificultando así la construcción de su identidad.

Las consecuencias negativas en relación a la elaboración de rótulos incluyen el aislamiento, la desmoralización, la desesperanza, la baja autoestima y una menor búsqueda de ayuda. En ocasiones, el efecto del rechazo y el estigma puede ser más nocivo que los síntomas mismos en el contexto escolar es evidente que se llevan a cabo procesos de estigmatización hacia personas diagnosticadas con algún trastorno o dificultad de orden psicológico; tanto por los compañeros de clase como por los docentes, directivos y hasta por los mismos psicólogos educativos, por lo que el diagnóstico se convierte en noticia pública para toda la comunidad educativa, constituyendo un reto para el niño o adolescente el tener que enfrentarse constantemente a las dificultades y consecuencias que genera la estigmatización. El diagnóstico en muchos casos es considerado como una extensión del niño, que actuará como atributo, estando en su carta de presentación; en muchos casos a la persona con un diagnóstico psicológico no se le llama por su propio nombre, sino que se le reconoce por su enfermedad y esto determina las acciones por parte de los demás, cargadas de connotaciones prejuiciosas.

El estudiante diagnosticado crea su propia estigmatización, desvalorizando su potencial y habilidades, confirmando las opiniones externas del rótulo social y familiar, además de que en ocasiones hace uso de su situación para victimizarse o sacar provecho de su misma vulnerabilidad, lo que lo lleva a autoestigmatizarse; las personas con enfermedad mental pueden, a través de la socialización, asimilar estereotipos sobre la enfermedad mental y aplicar estos estereotipos negativos a sí mismos después de ser formalmente diagnosticados, es decir, asumir su condición de persona diferente.

Se espera así, evaluar correctamente para poder diagnosticar de manera precisa, no para generar una rotulación del individuo, siendo necesario que la intervención sea dada desde un tratamiento interdisciplinario donde se trabaje conjuntamente para velar por el bienestar de la persona afectada y se logre brindar orientación a los actores vinculados, tanto en el diagnóstico como en la estigmatización, para así evitar miradas que excluyan al niño, se espera no dejar de lado el contexto particular y la mirada holística, para así evitar acentuar la patologización y medicación.

El estigma en los servicios de salud mental

El estigma en tanto se va configurando y anclando en la conciencia colectiva genera y establece ciertos estereotipos en torno a los portadores del atributo desacreditador. En consecuencia, el estigma configura formas de interacción en relación con el estigmatizado; y en el caso de los enfermos mentales, generó diferentes modos de relacionamiento y de atención por parte de los servicios de salud mental y los profesionales sobre este problema.

Es así como a lo largo de la historia dicha atención se orientó desde diferentes perspectivas y modalidades de abordaje profesional/disciplinar. Ahora bien, la diferencia estriba en el accionar desarrollado en cada momento histórico-social, es decir, el accionar desplegado por los profesionales que componen los servi-

cios de salud mental sobre los "sujetos", "pacientes", "padecientes", "enfermos", "locos", "estigmatizados" o "anormales".

Los informes de la Organización Mundial de la Salud acerca de los diversos padecimientos de salud mental manifiestan que los trastornos y enfermedades mentales representan aproximadamente el 14% de las patologías a nivel global. Así también, dichas patologías son las causantes de una gran porción de la discapacidad en la población. (León Castro, 2005)

Ahora bien, más allá de estos datos que resultan alarmantes, lo relevante es identificar la existencia del estigma que conlleva las enfermedades mentales, principalmente cuando dicho fenómeno genera interacciones ancladas en el rechazo y la discriminación al interior de los servicios de salud mental y por parte de los profesionales que los componen.

En este proceso social de atención/interacción entre sujetos con padecimientos mentales y servicios de salud mental, el estigma influye en principio en los niveles macrosocial y microsicial.

En lo macrosocial, donde se pueden ubicar las políticas públicas, la etiqueta con la cual se rotula a los sujetos con padecimientos mentales tendrá un impacto directo en la asignación de presupuesto para su atención, ya que si son considerados peligrosos e irrecuperables es muy probable que el presupuesto destinado a las políticas de atención a este sector sea escaso; por ende, no se erigirán organismos/servicios que asistan, no se contratará profesionales que intervengan o en el mejor de los casos las condiciones

laborales de éstos no serán las óptimas, lo que impacta directamente en el nivel microsicial de atención.

Por su parte, en consonancia con lo antes expuesto, en el nivel microsicial donde puede ser ubicada la calidad de los servicios de salud mental, diversos criterios se conjugan en la definición del estándar óptimo; entre ellos se pueden destacar algunos como el acceso a los servicios, el trato y atención respetuosos, la información completa acerca de su diagnóstico y tratamiento, confidencialidad del diagnóstico de su padecimiento, si sus derechos humanos son respetados a lo largo del proceso de atención, entre otros. Inevitablemente estos factores que definen la calidad de la asistencia se verán afectados, si los profesionales que asisten/atienden a los sujetos manifiestan una actitud estigmatizante acerca de las enfermedades mentales y sus portadores, generando de esta manera un servicio y asistencia de baja calidad.

A modo de síntesis

Los sujetos con padecimientos mentales pueden atravesar en relación a los "normales", en las diferentes dimensiones en las cuales interactúan, al menos tres situaciones principales a causa de su atributo: el rechazo o discriminación, el temor y/o la pena. Asimismo es preciso destacar que estas situaciones también pueden, la mayoría de las veces, afectar tanto a la familia como a los allegados de los portadores de la enfermedad.

En la actualidad comenzó a adquirir mayor fuerza la noción de sujeto de derechos, por lo tanto, se comenzó a institucionalizar un giro lingüístico, que implicó a su vez un salto cualitativo. Este salto cualitativo se expresa en las ideas de desinstitucionalización, equipos interdisciplinarios, abordaje integral y mirada intersectorial en la intervención/atención de la salud mental.

Cabe destacar que esto no implica necesariamente la inexistencia de las consecuencias negativas del estigma con relación a las personas con trastornos/desórdenes mentales. Aún hoy día, los enfermos mentales y su familia siguen siendo receptores de los sentimientos de discriminación, temor y lástima que genera el atributo desacreditador en los sujetos considerados "normales".

A causa de esto, el esfuerzo de los profesionales y todas las personas implicadas en el proceso de salud mental debe estar orientado a disminuir el estigma y sus efectos nocivos por medio de la educación preventiva, la desnaturalización de los conceptos

mal aprendidos y la desmitificación de las nociones erradas que circulan acerca de la salud mental y sus perturbaciones.

Por lo tanto, algunas políticas y medidas necesarias para el abordaje psicosocial del estigma o su disminución debe dirigirse a: la educación sanitaria de la ciudadanía en general, la promoción de información acerca de los padecimientos de salud mental empleando los medios de comunicación y la formación/capacitación adecuada y permanente del personal de los servicios de salud en general y de los servicios de salud mental en particular.

Todas estas medidas deben apoyarse en el trabajo en red e intersectorial de todos y cada uno de los servicios y organismos públicos y privados, promoviendo procesos de sensibilización y concientización acerca de la salud mental y sus problemáticas diseñando e implementado planes, programas y proyectos a nivel grupal, comunitario, institucional y familiar.

Referencias bibliográficas

- Aretio Romero, A. (2009) *Una mirada social al estigma de la enfermedad mental*. Cuadernos de Trabajo Social. Vol. 23. ISSN: 0214-0314.
- Goffman, E. (2006) *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu. Bs. As.
- León Castro, H. (2005) *Estigma y Enfermedad Mental: un punto de vista histórico- social*. Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan. Vol. VI. N° 1.
- Ochoa de Alda, I. (1995) *Enfoques en Terapia Familiar Sistémica*. Ed. Herder. Barcelona.
- Satir, V. (1980) *Psicoterapia Familiar Conjunta*. Ediciones Científicas La Prensa Médica Mexicana. México.
- Cano Agudelo, D., Villegas Grajales, D., Gonzáles Pérez, J., Montoya Mejía, K. (2020) *Estigmatización social en el ámbito escolar generado por un diagnóstico psicológico*. Poiésis. Vol. 39. ISSN: 1692-0945.

Transformaciones a partir de la pandemia en los abordajes en salud mental de niños, niñas y adolescentes en cuatro jurisdicciones argentinas

*Luciana Rubel, Natalia Elizabeth Quiroga, Érica del Valle Boglione,
Ana Lourdes Serio Saadi, María Clara Heredia*

Resumen

La presente investigación se propuso describir las transformaciones en los dispositivos de atención en salud mental de niños/as y adolescentes (NNyA) a partir del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en 4 jurisdicciones argentinas: Tucumán, La Rioja, Santa Cruz y Ciudad de Buenos Aires. El estudio se llevó a cabo a través de un diseño exploratorio descriptivo, con entrevistas semiestructuradas a referentes institucionales de los dispositivos relevados y análisis documental de campo como instrumentos de recolección de datos. Se reportó un pasaje de la mayoría de las prácticas a la modalidad virtual, especialmente los abordajes individuales, en tanto la mayor parte de los espacios grupales se vieron suspendidos. Se encontraron dificultades de NNyA en contextos de vulnerabilidad social para el acceso a dispositivos móviles, conectividad y espacios de intimidad en sus viviendas. Se evidenciaron los efectos de la reorganización de los equipos y de los espacios físicos de trabajo en las prácticas de atención. Se generaron criterios más exigentes para decidir internaciones de NNyA en pos de disminuir la probabilidad de contagios por COVID-19; en ese sentido, se catalizaron procesos de externación. No obstante, los debilitamientos de las acciones intersectoriales en el marco de la pandemia redundaron en barreras para el fortalecimiento de estrategias de externación y/o integración socio comunitaria.

Palabras claves: Infancias – Adolescencias – Abordajes en Salud Mental – Pandemia

El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto "Mapeo de dispositivos comunitarios para el abordaje del sufrimiento mental severo en Niñas, Niños y Adolescentes en cuatro jurisdicciones de Argentina: evaluación de estrategias para la externación y la integración socio-comunitaria de este colectivo poblacional en el marco de la Ley Nacional de Salud

Mental", el cual fue seleccionado en la convocatoria de becas "Salud Investiga 2019-2020", realizada por el Ministerio de Salud de la Nación.

El proyecto de investigación identifica, describe y sistematiza estrategias institucionales y territoriales de producción de cuidados en salud mental de los ámbitos público estatal y sin fines de lucro, que aportan a evitar la internación por razones de salud mental en la niñez y/o favorecen los procesos de externación de NNyA institucionalizados/as. Se analizan las fortalezas y debilidades de las acciones relevadas de acuerdo con Criterios de Buenas Prácticas y su adecuación a la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657.

El estudio se llevó a cabo a través de un diseño exploratorio descriptivo enmarcado en un abordaje de tipo cualitativo. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron: el análisis documental de campo y de datos de fuentes secundarias; encuestas a informantes claves con el objetivo de relevar información general que permita registrar la totalidad de las prácticas (referentes académicos del campo de la salud mental infantojuvenil, gestores públicos concargos en el área de Salud Mental y en el Sistema de Protección de Derechos de NNyA y referentes territoriales); y entrevistas semiestructuradas a los/as referentes de cada uno de los dispositivos relevados en las diferentes jurisdicciones seleccionadas.

Se elaboró una plataforma digital con un mapa georreferenciado de acceso público, promoviendo el conocimiento de cada una de las experiencias relevadas. Se indican allí las características principales de cada dispositivo, el tipo de prácticas que se realizan, las disciplinas que integran los equipos de trabajo, la población infantojuvenil que reciben y los datos para contactarse con el efector. Asimismo, se distinguen aquellas prácticas institucionales y territoriales que propician la inclusión sociocomunitaria de NNyA y/o aportan a evitar la internación por razones de salud mental y favorecen los procesos de externación. En estos dispositivos, desde su localización en el mapa pueden visualizarse aquellos Criterios de Buenas Prácticas en salud mental infantojuvenil ponderados en los abordajes a NNyA que allí se realizan. También se puede acceder a publicaciones y escritos, que los equipos de salud mental dejaron a disposición para poder profundizar en el conocimiento de sus modalidades de trabajo.

A partir de las investigaciones y los diagnósticos realizados, previos a este estudio, se evidencia que las respuestas institucionales del sector salud al sufrimiento psíquico en la niñez son insuficientes. Sin embargo, en esta investigación, se parte del supuesto que existen valiosas experiencias locales, comunitarias y territoriales en el ámbito sanitario, educativo, cultural y del deporte entre otras áreas, que favorecen la constitución subjetiva de los NNyA y su integración social, pero son poco conocidas y se encuentran desarticuladas; y que trabajando en red podrían potenciar y mejorar las respuestas existentes en el marco de un paradigma de protección integral de derechos.

La sistematización de estas experiencias en cada una de las localidades estudiadas permitirá reconocer y valorar estas prácticas, y favorecer los mecanismos de referencia de los sistemas de salud y de protección en la niñez para el trabajo en Red. Por otra parte, el visualizar sus fortalezas y sus obstáculos, vulnerabilidades y riesgos, constituirán insumos y herramientas para la implementación y gestión de nuevos dispositivos en las localidades estudiadas y en diferentes territorios de nuestro país.

Una vez iniciado el desarrollo de la presente investigación, se sancionó en Argentina el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio debido a la propagación del virus COVID-19. En ese contexto, el equipo consideró que resultaba ineludible incorporar como dimensión de análisis las transformaciones acontecidas en los dispositivos de abordaje a la salud mental de NNyA en las cuatro jurisdicciones estudiadas. Se procedió a integrar en los instrumentos la evaluación sobre los cambios ocurridos en los dispositivos: en las formas de atención, la continuidad de cuidados, el abordaje de las nuevas demandas, las prácticas que se desarrollaron frente a situaciones de crisis y las acciones que se pudieron llevar a cabo para favorecer la integración sociocomunitaria de NNyA.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos, realizando hincapié en la dimensión de las transformaciones experimentadas a partir de la sanción del ASPO por la pandemia por COVID-19 en los dispositivos y abordajes territoriales que en las provincias de Tucumán, Santa Cruz, La Rioja y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) abordan las problemáticas de Salud Mental de NNyA con sufrimiento psíquico severo.

Buenos Aires

En la Comuna 4 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires conviven efectores del sistema de salud que atienden la salud mental de NNyA que pertenecen tanto al subsistema público, privado y de obras sociales y también instituciones que corresponden a organizaciones de la sociedad civil sin fines de lucro. Dentro del sector público, en la Comuna 4 se emplazan el único hospital monovalente psiquiátrico infantojuvenil - Hospital Tobar García-, dos hospitales pediátricos generales -Garrahan y Elizalde- y dos hospitales generales -Penna y Argerich-. También se encuentran diez Centros de Salud y Acción Comunitaria, que ofrecen una

oferta diversa en lo que hace a la salud mental de NNYA. Entre las organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro que se ubican en la Comuna 4, trabajan diversas organizaciones sociales y políticas con múltiples niveles de intervención. Entre las que realizan abordajes en salud mental con NNYA en situación de sufrimiento psíquico se encuentran la Casa Torcuato Tasso, dos dispositivos de la Red Puentes (tanto en el barrio de La Boca como en Barracas) y la Mutual de la Unión de Trabajadores de la Economía Popular.

Se realizó un pasaje de la mayoría de las prácticas -sobre todo los espacios de atención individual- a la modalidad virtual. Otro tipo de acciones se vieron suspendidas, tales como dispositivos grupales, talleres o abordajes territoriales, en aquel primer momento posterior a la sanción del ASPO. Respecto al pasaje a la modalidad virtual de gran parte de las prácticas, surgió como regularidad por parte de los/as trabajadores/as de los distintos dispositivos una referencia al desigual acceso a la tecnología, a la conectividad y a espacios de intimidad por parte de los NNYA que viven en contextos de vulnerabilidad social.

Así como en los hospitales las nuevas demandas fueron recibidas en gran parte en los servicios de guardia, en las organizaciones sociales ubicaron otras vías de contacto con emergentes en los territorios. Por un lado, a través de las redes con otros actores barriales y, por el otro, a través de los contactos con las familias en las acciones en pos de garantizar el acceso a alimentos, salud y derechos sociales en contextos de vulnerabilidad profundizada por la pandemia.

Tucumán

El presente estudio se desarrolló en los municipios de mayor densidad poblacional de la Provincia de Tucumán: Capital, Cruz Alta y Chicligasta. Las instituciones incluidas fueron: Hospital Avellaneda y Hospital Obarrio, ambos de referencia en toda la provincia. También con dependencia del Estado provincial, se encuentran un dispositivo de abordaje terapéutico grupal en el Barrio Costanera Norte, territorio de alta vulnerabilidad social, y el Centro de rehabilitación y Comunidad terapéutica "Las moritas", en los cuales se realizan abordajes a adolescentes y jóvenes que presentan consumos problemáticos de sustancias. Entre las organizaciones no gubernamentales, la Fundación ANIA-San Martín de Porres, constituye un centro de referencia en el tratamiento de NNYA con diagnóstico de autismo, que presta atención a familias de toda la Provincia.

Las respuestas que dieron los distintos dispositivos de atención en Salud Mental de NNYA fueron variadas. Los hospitales generales adecuaron gran parte de la comunicación con los/as pacientes a la modalidad virtual. Consideraron que no era viable la presencialidad de los/as NNYA en el predio del Hospital, por lo que los/as psiquiatras mantenían entrevistas con los/as referentes de NNYA que requerían medicación, sin posibilidad de trabajar con los/as más chicos/as.

Desde el dispositivo de grupo terapéutico en el Barrio Costanera Norte de la Capital de la Provincia, los/as trabajadores/as continuaron en el marco de la pandemia recorriendo el barrio ubicado en una zona de alta vulnerabilidad social. En el marco de la pandemia se continuó con las prácticas habituales y se conformó entre los/as jóvenes y los/as profesionales el "Comité de crisis del barrio", cuyo objetivo es promover pautas de cuidado e higiene frente a la propagación de COVID-19 y también, pautas saludables por el crecimiento de casos de infección por dengue en la zona. Los/as trabajadores/as señalaron un debilitamiento de la red comunitaria que contenía las diferentes problemáticas de NNYA, debido a la heterogeneidad de respuestas y modalidades de atención de las distintas instituciones, e incluso el cierre de algunos servicios.

Desde el Centro "Las moritas" -definido como espacio de rehabilitación para varones en situación de consumo problemático-, se suspendieron las visitas al barrio por parte de los/as profesionales, como así también los talleres de oficios ofrecidos habitualmente a los usuarios. Se decidió que quedaran internados los

jóvenes (y adultos también) que presentaran situaciones más complejas para su externación; asimismo, se interrumpieron las visitas de los/as profesionales a los barrios de los/as usuarios/as dados de alta.

Entre las organizaciones no gubernamentales, la Fundación ANiA mencionó que la emergencia sanitaria implicó una reinención de su dispositivo de atención a NNyA con diagnóstico de autismo y psicosis infantil. La prolongación de las restricciones de circulación social generó un efecto negativo en las rutinas de los/as NNyA, por lo que los/as adultos/as referentes empezaron a referir mayor sufrimiento por parte de los/as mismos.

La Rioja

En lo que respecta a la ciudad Capital de la Provincia, se entrevistó a profesionales que forman parte de las siguientes instituciones: Departamento Interdisciplinario de Salud Mental Infantil, Servicio de Adolescencia del Hospital Vera Barros, Servicio de Salud Mental Infantil del Hospital de la Madre y el Niño "Inmaculada Concepción de María", efectores que dependen del Ministerio de Salud de La Rioja. Del sector no gubernamental, se trabajó con la Fundación "Un mundo para niños". En cuanto al interior de la Provincia, en la ciudad de Chamental se entrevistó a integrantes del CAPS Tres Esquinas (Centro Integral Comunitario) y del Hospital Zonal Luis Agote. En la ciudad de Chilecito, a un integrante del Servicio de Salud Mental del Hospital Zonal Eleazar Herrera Motta, cuyos espacios son públicos y dependen del Ministerio de Salud de La Rioja.

A partir de la sanción del ASPO, las instituciones que brindan asistencia en salud mental a NNyA se plantearon modificaciones en relación a las modalidades de atención, reorganización de los profesionales y adecuación de los espacios de trabajo. Los referentes continuaron abordando y asistiendo a NNyA bajo una modalidad virtual, a través de teléfonos particulares de los/as profesionales. Excepto el Hospital de la Madre y el Niño (Capital), respetando el

protocolo por COVID-19, realizaron asistencia cada quince días, con turnos programados. La falta de acceso a los medios tecnológicos y de comunicación de gran parte de la población, constituyeron obstáculos que requirieron generar estrategias para subsanarlos. Reforzaron lineamientos de trabajo con respecto a los/as tutores/as que acompañan, la articulación con las escuelas e incluso se tramitó la posibilidad de becas de conectividad para garantizar el acceso a Internet. También referenciaron problemáticas surgidas en el marco del confinamiento, por ejemplo de la convivencia cotidiana en el espacio familiar.

En referencia al interior de la provincia, reforzaron para la continuidad y monitoreo el trabajo comunitario, a través de los agentes sanitarios y articulando con otros efectores en función de las problemáticas que se fueron presentando. Se destaca el esfuerzo de todos los efectores para poder responder frente a las diversas demandas, plasmado en las adecuaciones y reordenamientos que les permitieron continuar interviniendo desde su especificidad y territorialidad.

Santa Cruz

Se tomaron las tres principales localidades de la Provincia: Río Gallegos, Caleta Olivia y El Calafate, donde la mayoría de los dispositivos de atención a NNyA con sufrimiento psíquico severo se encuentran bajo la dependencia del Estado provincial. Caleta Olivia y El Calafate cuentan con hospitales zonales: el Hospital Zonal Caleta Olivia (H.Z.C.O) y el Hospital Presidente Kirchner-Gobernador Céspedes (SAMIC) (H.G.C P.K.), respectivamente, cuyos Servicios de Salud Mental y Adicciones funcionan dentro de sus instalaciones. El Departamento de Salud Mental y Adicciones del Hospital Regional de Río Gallegos, cuenta con tres espacios extrahospitalarios: el Servicio de Intervención en Crisis y Rehabilitación Psicosocial (SiCrisis), para la prevención y posventa de conductas autodestructivas; el Servicio de Tratamiento Integral para Patologías del Consumo (SeTriPCo), que se encarga del abordaje de personas que presentan usos problemáticos de dro-

gas; y el Centro de Salud Mental, que recibe la demanda de población general, contando con guardia activa las 24 horas e internación para las tres dependencias. En la misma localidad y por fuera del Estado provincial funciona el Centro para el abordaje de los trastornos alimentarios, salud mental, trastornos del aprendizaje y del habla (CENTA), fundación sin fines de lucro.

Desde el H.G.C.P.K, CENTA y SeTriPCo señalaron que la presencia de NNyA en los dispositivos se vio disminuida al inicio de las medidas del ASPO; en el HZCO esto se observó durante el brote epidemiológico por COVID-19 en la localidad. Los/as profesionales entrevistados/as describieron que los espacios de atención se vieron reducidos, no solo por una menor frecuencia de los encuentros virtuales, sino también, porque los tiempos de éstos se acotaron. Se priorizó en forma presencial las entrevistas iniciales y luego se continuó en forma virtual. En algunos casos se realizaron gestiones para el acceso a teléfonos con internet para los usuarios. Las intervenciones domiciliarias, continuaron, pero dirigidas puntualmente a casos que requieran un seguimiento para su tratamiento farmacológico.

Durante el contexto de aislamiento por la pandemia se han incrementado las situaciones de crisis; evidenciado por un aumento de síntomas de angustia, conductas autolesivas y conflictos familiares, motivadas por el encierro y la convivencia permanente de los miembros durante el confinamiento. En Río Gallegos se implementó una línea telefónica de atención a la población y los dispositivos realizaron entrevistas interdisciplinarias en forma presencial, considerando a la internación como recurso de carácter excepcional.

Debido a la pandemia y en el contexto del ASPO, los recursos que previamente se utilizaban al momento de realizar la externación e inclusión socio comunitaria de NNyA fueron afectados. Los/as entrevistados/as refirieron una menor articulación intersectorial, reducida, principalmente, al contacto con las instituciones educativas y al grupo familiar.

Reflexiones finales

Al analizar las transformaciones acaecidas en las prácticas de atención en Salud Mental a NNyA desde la sanción del ASPO, entre los meses de Mayo y Noviembre de 2020, los/as trabajadores/as de los distintos dispositivos de las cuatro jurisdicciones analizadas describieron un pasaje de la mayoría de las prácticas de Salud Mental de NNyA a la modalidad virtual, sobre todo las relacionadas a abordajes individuales, en tanto la mayor parte de los espacios grupales se vieron suspendidos. En todas las provincias se enfatizó en las dificultades de los/as NNyA de poblaciones en contextos de vulnerabilidad social para el acceso a dispositivos móviles, conectividad y espacios de intimidad en sus viviendas, con la consecuente interrupción de cuidados y vulneración de derechos de acceso a la Salud y Salud Mental. Desde distintos efectores públicos se realizaron gestiones interinstitucionales para garantizar la conexión en los grupos vulnerados.

Se evidenció la reorganización de los equipos de trabajo: algunos/as trabajadores/as debieron reducir el tiempo dedicado a sus tareas habituales al ser reorientados al seguimiento por Salud Mental de personas con diagnóstico de COVID-19 y/o sus familiares. También fueron requeridos para tareas emergentes como el triage en hospitales. Por su parte, en el caso de organizaciones no gubernamentales, los/as trabajadores/as señalaron un fortalecimiento de las tareas de gestión de alimentos y recursos que puso a disposición el Estado en el marco de la emergencia sociosanitaria.

En las distintas jurisdicciones se han habilitado líneas telefónicas de atención por salud mental, tanto desde organismos estatales como efectores particulares (en Hospitales principalmente). Asimismo, la mayor parte de los/as entrevistados refirieron trabajar desde sus teléfonos particulares.

Si bien no se trató de una dimensión de análisis específica de la presente investigación, emergió espontáneamente entre los discursos de los/as trabajadores/as la alusión al aumento de situaciones de violencia y de abuso sexual infantil en la atención de NNyA; en particular. La ausencia de las instituciones educativas y otros organismos de protección de derechos en la cotidianeidad de los NNyA a partir del ASPO, podría ser una hipótesis capaz de explicar la falta de derivación o acompañamiento a Hospitales para esta situación. En cuanto a las internaciones, se hizo referencia a la construcción de criterios más exigentes para decidir internaciones de NNyA con el fin de disminuir la probabilidad de contagios por COVID-19.

Desde distintas jurisdicciones señalaron el debilitamiento de las acciones interinstitucionales e intersectoriales en el marco de la pandemia (debido a las interrupciones o transformaciones en los modos de habituales de trabajo de cada efector), redundando en barreras para el fortalecimiento de estrategias de externalización y/o integración sociocomunitaria. Entre las transformaciones que se siguen sucediendo en las prácticas en el marco de la pandemia, se abre el interrogante de cómo continuar esa búsqueda activa de estrategias de cuidado de NNyA para recurrir a la internación por razones de salud mental sólo como último recurso, siempre que a la vez se fortalezcan procesos de integración sociocomunitaria, en consonancia con los principios de la LNSM y los criterios de Buenas Prácticas en Salud Mental de NNyA.

Referencias bibliográficas

- Ardila-Gómez S, Rosales ML, Fernández MA, Velzi-Díaz A, Matkovich A, Agrest M (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en los servicios de salud mental en Argentina. *Rev Argent Salud Pública*. 2021;13 Supl COVID-19:e26.
- Barcala A y Luciani Conde L (comp.) (2015). *Salud mental y niñez en la Argentina. Legislaciones, políticas y prácticas*. Buenos Aires: Teseo.
- Ley Nacional de Salud Mental (26657/2010). *Boletín Oficial de la República Argentina* N° 32041.
- Unicef (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niños, niñas y adolescentes por COVID-19*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, Buenos Aires, Argentina.

La especificidad de la escritura en el encuadre clínico

María Eugenia Milano, Gustavo Cantú

Resumen

En este trabajo se focaliza el lugar de la escritura en el encuadre psicopedagógico clínico, bajo el supuesto de que -a diferencia de cualquier otro uso de la escritura- implica formas de funcionamiento psíquico específicas. En ese sentido, se analizan los trabajos psíquicos implicados en la escritura así concebida, articulando el eje intrapsíquico y el intersubjetivo. Se postula que en el tratamiento psicopedagógico, la escritura será ofrecida por los terapeutas como una de las tantas vías de ligazón afecto- representación, y gracias a esta misma mediación, podrá favorecer asimismo la producción de sentidos subjetivos a instancias de los procesos imaginativos y reflexivos. Se concluye que el tratamiento psicopedagógico *desenluta* a la escritura. La escritura en el encuadre psicopedagógico remite al espacio escolar, reedita modalidades de este espacio y modalidades de investimento con los distintos objetos de conocimiento ofertados en la escuela. Sin embargo y al mismo tiempo, los sustrae de ese ámbito y de esas formas de producción en los que la subjetividad queda escindida y procura su reinscripción en la escritura por la vía de la transferencia de afectos y sentidos sobre la palabra escrita.

Palabras clave: escritura - encuadre clínico - procesos psíquicos - psicopedagogía - psicoanálisis contemporáneo

Introducción

Este trabajo presenta resultados parciales de la investigación correspondiente a la tesis doctoral "*La escritura en el tratamiento psicopedagógico clínico: procesos psíquicos comprometidos*"¹, que indaga acerca de los procesos psíquicos comprometidos en la escritura de niños/as con problemas de aprendizaje en tratamiento psicopedagógico grupal. Se trata de una investigación cualitativa en la que se exploran los procesos psíquicos comprometidos en la escritura ocurrida en el contexto clínico.

En ese marco, este trabajo se focaliza en el lugar de la escritura en el encuadre clínico, bajo el supuesto de que no se trata de una mera diferencia contextual sino que el uso de la escritura en dicho encuadre implica formas de funcionamiento psíquico específicas que es necesario indagar.

El lugar de la escritura en el tratamiento psicopedagógico clínico

En el Servicio de Asistencia de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología - UBA), los/as niños/as y adolescentes con problemas de aprendizaje concurren al tratamiento grupal con otros/as niños/as de sus mismas edades que poseen también dificultades similares. Se trata de un servicio gratuito que funcionaba presencialmente en la Sede Independencia de la Facultad de Psicología (UBA). Actualmente las actividades continúan en forma online a partir de la pandemia de COVID-19. Los pacientes son derivados por Equipos de Orientación Escolar de distintas escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, y se trata de población en situación de vulnerabilidad socio-económica. El Programa ofrece diagnóstico y tratamiento. El diagnóstico es individual y se indagan profundamente las distintas áreas de producción simbólica. Esto se lleva a cabo a través de entrevistas a los padres y a los niños/as y de la administración de diversas pruebas.

Una vez concluido el proceso diagnóstico individual, los niños/as son agrupados teniendo en cuenta su edad. El tratamiento cuenta con dos terapeutas a cargo y se lleva a cabo de manera semanal.

¹ Tesis de doctorado en Psicología de la Lic. María Eugenia Milano, dirigida por el Dr. Gustavo Cantú. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Es importante señalar que el posicionamiento de los terapeutas en este proceso no es el de adecuar a los niños/as para que respondan bien a las demandas del dispositivo escolar, sino descubrir e indagar cuáles son los procesos psíquicos singulares que restringen la posibilidad de investir los objetos de conocimiento. Es decir, se trata de inferir a través de sus verbalizaciones y producciones sus modos singulares de interpretación de la experiencia.

En un primer momento de la sesión, la propuesta inicial en el grupo de tratamiento consiste en la *asociación libre*. Es decir, se trata de un intercambio inicial verbal abierto entre todos los participantes, niños/as y terapeutas. En esas conversaciones al interior del espacio clínico, no se habla solamente de lo que les ocurre en la escuela, sino de todo aquello que ellos/as propongan y deseen compartir.

Luego del intercambio inicial, se propone una *propuesta de trabajo* sobre los cuadernos que puede ser gráfica o escritural. Esta propuesta es construida de modo que permita profundizar en las temáticas surgidas en la asociación libre inicial. No siempre es la misma para todos los niños/as, ni necesariamente es dada por los/as terapeutas. A veces son los mismos niños/as quienes sugieren la consigna. Asimismo, según el caso, pueden armarse propuestas particulares para cada niño, pues si bien el dispositivo es grupal, la mirada siempre está puesta en la singularidad. De modo que la propuesta de trabajo y el posicionamiento del adulto en la sesión es sustancialmente diferente a lo que ocurre en la escuela. Los terapeutas no direccionan las preguntas ni completan las respuestas de los niños/as. No se trata de consignas escolares sino de propuestas modificables y ante todo se refuerza el modo en que ellos/as entienden o sienten su propia experiencia. Los/as terapeutas no corrigen la ortografía ni tampoco instruyen sobre cómo escribir mejor. Más bien se proponen actividades que apelen a la propia experiencia singular, pero generando la necesidad de que los otros comprendan aquello que está escrito.

Por último se propone a los niños/as compartir lo que han escrito con los demás miembros del grupo. Publicar, hacer público lo que se ha escrito, es uno de los momentos constitutivos de la escritura, y los movimientos que se producen en este proceso nos permiten acceder a la comprensión de aspectos subjetivos que los sostienen.

Los trabajos psíquicos de la escritura en el encuadre clínico

La experiencia analítica se hace posible gracias al establecimiento del encuadre. Dentro del encuadre, Green diferencia los conceptos de *matriz activa* (regla fundamental, atención flotante y neutralidad benévola) y el *estuche* (frecuencia, duración, pago, etc.). Mientras que la primera es nodal y posibilitadora del análisis, el segundo es el pasible de sufrir todo tipo de cambios y acondicionamientos.

En este caso por ejemplo, el "estuche" se refería a que se trataba de un encuentro semanal, en forma grupal, con dos terapeutas, en un aula de la Facultad de Psicología y que es un tratamiento gratuito. Tan modificable es el estuche, que a partir del aislamiento social obligatorio en función de la pandemia, el estuche pudo cambiar a encuentros semanales por videollamada, o llamada telefónica o chats de WhatsApp.

Sin embargo, la matriz debe mantener sus características básicas a fin de que la experiencia clínica sea viable. El establecimiento de la regla fundamental y la atención flotante permite que se establezca la transferencia, que ya ha sido ampliamente valorada por el Psicoanálisis para el avance en el tratamiento. Sin embargo, Green profundiza que no se trata solamente de la *transferencia sobre el objeto* (que ya planteaba Freud en sus comienzos), en la cual se proyectan sobre el terapeuta modos

relacionales que se reeditan en el vínculo analítico. Se trata de una *doble transferencia*: sobre el objeto sobre la palabra. La transferencia sobre la palabra deriva de la regla fundamental: se pide que

digatodo lo que se le ocurra, es decir, que se pide "*la conversión de todos los acontecimientos psíquicos en discurso*" (Green, 2001, 81)

Ahora bien, en el tratamiento psicopedagógico grupal, tal como se explicó anteriormente, luego de la asociación libre inicial, se invita a los niños a escribir o dibujar. Por tanto, aquí la transferencia sobre la palabra también es doble: sobre la palabra hablada y sobre la palabra escrita.

Es importante profundizar en los intensos trabajos psíquicos que el/la niño/a debe hacer para poder transmitir de manera escrita aquello que podría expresar verbalmente. La escritura exige mayor abstracción, necesita de la constitución de una ausencia. Una ausencia que es más compleja que la ausencia necesaria para el habla. Porque aquí tampoco contamos con el lenguaje no verbal, los deícticos, la gestualidad que marca intencionalidad en la comunicación. Podríamos pensar que la constitución de esta ausencia es un hito importante en el ingreso al campo social.

Las propuestas escriturales apuntan a suscitar en el sujeto un proceso de ligadura doble: en la frontera intrapsíquica, se requiere que el psiquismo sea capaz de producir formas de articulación entre representaciones cosa (productoras de sentidos subjetivos y portadoras de connotaciones afectivas) y representaciones palabra (que permiten la puesta en forma de las representaciones con arreglo a las formas de organización de la lógica secundaria); y por otro lado, en la frontera que separa el Yo del mundo exterior, se espera que el psiquismo pueda articularse al mismo tiempo al campo de lo real, es decir de las significaciones sociales instituidas, que permitirán organizar los significados de un modo transmisible de acuerdo con las normas del lenguaje escrito.

Intentamos poner en juego una forma de escritura que no es un proceso de reproducción de algo ya existente, no es codificación en el lenguaje escrito de algo que ya esté pensado de antemano. Se trata por el contrario de un proceso de producción, de creación de sentidos singulares instituyentes, que necesitan al mismo tiempo ser articulados con significaciones sociales instituidas.

Desde esta perspectiva, el investimento singular de la escritura en la situación clínica expresa modalidades singulares de elaboración de sentido, que aluden a procesos específicos de funcionamiento psíquico: por un lado, el investimento del proceso imaginativo al servicio de la producción singular de sentidos sobre la experiencia subjetiva y por otro la exigencia de apropiación de las herramientas simbólicas que sostienen la transmisibilidad a través de las significaciones compartidas. Es decir que en la escritura en el encuadre clínico se apela de manera regresiva a las representaciones de cosa, al sentido que las experiencias vividas tienen para cada niño/a; y al mismo tiempo se propone una reorganización progresiva de esas experiencias para que sean traducidas en representaciones de palabra, con la lógica del preconciente-conciente, fundamental para que sea transmisible para los otros.

En el caso específico de la escritura en el encuadre clínico, la escritura en la sesión implica un acto en tres tiempos, que no son momentos cronológicos sino procesos dialógicos y recursivos. La *planificación* de lo que se quiere producir, la *escritura* en sí misma y la posterior lectura o compartir de lo escrito, que llamaremos *publicación*. Estos tres pasos no siempre se dan los tres ni tampoco en orden... muchas veces los niños/as escriben sin planificar lo que quieren decir, o hacen rayas, o empiezan haciendo algo que luego cambian en el proceso, o cambian lo escrito en el proceso de compartirlo. Este importante momento de compartir a veces genera modificaciones o agregados finales, porque a fin de cuentas escribimos para alguien, para decir algo, para expresar o informar algo. La escritura siempre es para otro, para otro supuesto que lo leerá... y este otro en la sesión grupal son estos otros adultos y pares que se juntan cada semana por una razón: por las dificultades presentadas en la escuela, pero también ese otro es una parte de sí mismo que a veces se sorprende al leer lo escrito. Estos destinatarios modifican sustancialmente la lógica del escrito, y

sin embargo muchas veces observamos que algunos niños/as sostienen de manera rígida las hipótesis que traen del espacio escolar. Sus producciones hacen deducir que para ellos la escritura tiene un propósito diferente: escribir correctamente lo que el adulto pide, aunque el niño/a no entienda por qué ni para qué.

La posibilidad de transferir en palabras los montos de afecto y luego poder leer aquello escrito genera un impacto muy interesante porque permite (incluso más claramente que en la escucha de las palabras habladas, ya profundamente pensado en el psicoanálisis freudiano) una mirada retroactiva de la propia producción, del propio proceso de pensamiento. Asimismo, la clínica psicopedagógica también propone la invitación a publicar aquello escrito, es decir, compartir con los otros la propia producción. Esto instaura otro momento de impacto narcisista pues permite notar el efecto que genera la producción propia en los otros así como las asociaciones que suscita en sí mismo y en los demás. Por tanto, la publicación de lo escrito permite un proceso de reflexión a través del rodeo por el otro que también es parte de un proceso de construcción del sí mismo. Por tanto, podríamos pensar que la escritura permite una posibilidad de escribir y escribirse en el mismo proceso.

Estos procesos pueden ser visualizados porque el encuadre lo permite y lo favorece. El encuadre apunta terapéuticamente a facilitar la sublimación, entendida como plantea Castoriadis (1998) como una sustitución de objetos privados de placer por otros que valen socialmente. Esto requiere el investimento de los objetos sociales de manera que provean satisfacción pulsional, y no como mera adaptación. Asimismo, requiere de un funcionamiento equilibrado de los *procesos terciarios* (Green, 2005). Los mismos resultan del interjuego entre las representaciones de cosa y de palabra, que permiten transmitir de manera inteligible a otros algo de la propia experiencia.

De este modo, podemos ver que la escritura en el encuadre clínico tiene características diferentes al espacio escolar: aquí es necesario conectarse con uno mismo, ordenarse y escribirlo de

manera transmisible. Como decíamos antes, es un camino regrediente y progrediente: apelamos a la lógica lcc para luego tratar de generar interjuegos con el Cc y lo Real. Es por eso, que ya no se centra solamente en la frontera intersubjetiva, sino que apela también a la frontera intrapsíquica. La intencionalidad del escrito ya no será para agradar al adulto y lograr una buena calificación, pues aquí no se corrigen las escrituras, ni tampoco hay puntaje. Los/as terapeutas restringen sus puntos de vista y sus prejuicios, sosteniendo una postura de *neutralidad benevolente*. Asimismo, los destinatarios son otros: ya no es el adulto solamente sino también sus compañeros y él/ella mismo/a. Aquí la dimensión transferencial se complejiza sustancialmente. Es decir, el escritor/a es el principal destinatario de su escritura pues se trata aquí de pensar escribiendo y escribir pensando. Y aún más, pensarse. Escribir para pensarse a sí mismo, y en ese trabajo recursivo el pensamiento de sí mismo también transformará la escritura. La propuesta de compartir lo escrito, de publicar su producción permite volver a comunicarse a sí mismo a través del rodeo por el otro. Es escuchar (en este caso leer o escuchar que otro lee) lo que dijo, escribió, expresó, contó de su vida... y justamente aquello que contó acá, en este espacio al que acude porque sufre, porque no aprende, porque no entiende lo que el/la docente explica.

Conclusiones

En el tratamiento psicopedagógico, el terapeuta interviene con el propósito de ofrecer distintas oportunidades de complejización psíquica, promoviendo la permeabilización de las barreras intrapsíquicas a través de nuevos modos de relación intersubjetiva con los pares y con los adultos y con la propia producción simbólica.

En este sentido, la escritura será ofrecida por los terapeutas como una de las tantas vías de ligazón afecto-representación, que permitan una nueva manera de hacer frente a las conflictivas intrapsíquicas e intersub-

jetivas. La escritura permitirá por ejemplo ligar la descarga a través de la posibilidad de generar mediaciones entre las representaciones de cosa y de palabra, y gracias a esta misma mediación, podrá favorecer asimismo la producción de sentidos subjetivos a instancias de los procesos imaginativos y reflexivos.

Según Green, "*La palabra analítica desenluta al lenguaje*" (Green, 1995: 127). Tal es el efecto del encuadre analítico sobre la lengua: vuelve a dar al otro la figura de los objetos de deseo reprimidos y sostiene una doble transferencia no solo sobre ese objeto sino también sobre la palabra. En ese sentido podemos postular que el tratamiento psicopedagógico *desenluta* a la escritura. La escritura en el encuadre remite al espacio escolar, reedita modalidades de este espacio y modalidades de investimento con los distintos objetos de conocimiento ofertados en la escuela, pero al mismo tiempo los sustrae de ese ámbito y de esas formas de producción en los que la subjetividad queda escindida y procura la reinscripción de la subjetividad en la escritura por la vía de la transferencia de afectos y sentidos sobre la palabra escrita.

Referencias bibliográficas

Castoriadis, C. (1999) Figuras de lo pensable. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Green, A. (2005) *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo: desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Green (2001) *De locuras privadas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Green, A. (1995) *El lenguaje en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

CAPÍTULO II

CLÍNICA PSICOANALÍTICA CON NIÑOS Y ADOLESCENTES EN TIEMPOS DE VIRTUALIDAD

Redefinir contratos: el trabajo con padres en la virtualidad

Elizabeth Jorge

Resumen

El trabajo con padres, en la clínica psicoanalítica con las infancias y adolescencias, implica indagar las representaciones en torno a sus hijos, el lugar que le asignan, los significantes y los mitos que se enlazan a su devenir. Al mismo tiempo, al analista lo convoca al trabajo con las múltiples transferencias y con la implementación de intervenciones que suscitarán cambios en el entorno inmediato de su paciente. El cambio de la terapia presencial a la modalidad online, implicó redefinir ciertos contratos de trabajo que se habían logrado previamente con aquellos adultos referentes de los pacientes. Simultáneamente, implicó revisar ciertos aspectos del encuadre para las nuevas consultas que se realizaban en el marco de la pandemia. Se proponen reflexiones teóricas a partir un conjunto de categorías: encuadre, alcances y límites de las intervenciones, abstinencia y neutralidad del analista, privacidad en las plataformas virtuales. Al mismo tiempo se articula el material con viñetas provenientes de la práctica clínica online sostenida hasta la actualidad.

Palabras clave: psicoanálisis – infancias – adolescencias – padres – virtual

De encuadres y contratos analíticos

El trabajo psicoanalítico en las infancias y adolescencias, convoca a repensar la teoría de una manera compleja e intersubjetiva. En cada consulta se contempla la inclusión de los padres, ya que se parte de la premisa de que se opera sobre un sujeto que se encuentra en vías de estructuración. Es por ello por lo que se interviene considerando la complejidad psíquica de los padres y de los hijos.

Hasta el momento en que se decretaron las medidas sanitarias, los procesos analíticos en las infancias estaban definidos por ciertas constantes que conformaban el "no proceso". En general, había acuerdo al mencionar las condiciones para su instauración: el trabajo semanal con los niños dentro del consultorio, la inclusión de los padres o los adultos referentes, la comunicación con otros profesionales implicados (docentes, pediatras, neurólogos, etc), y la utilización de distintas técnicas verbales y no verbales (dibujos, juegos y juguetes). Debido a las transformaciones impuestas ante la situación sanitaria mundial, este marco externo sufrió modificaciones.

En primer lugar, fue necesario tener entrevistas con los adultos responsables y establecer nuevos acuerdos en los nuevos escenarios donde se desplegaría el proceso analítico. De esta forma se estableció que, para llevar adelante las sesiones: en la medida lo posible los niños debían contar con un espacio con cierta privacidad, que permitiera cerrar la puerta. Conectarse con celular o computadora y, en algunos casos, con auriculares. Disponer de hojas, lápices, fibras o crayones. Asimismo, que puedan contar con algunos juguetes a disposición. También acordamos que todos los dibujos o escritos que hicieran durante las sesiones, las guardarían en una carpeta o cuaderno para llevarlas al consultorio cuando se retornara al modo presencial (Jorge, 2020, a, b).

Se establecieron día y horarios para las sesiones, esto facilitaba la organización y el encuadre de trabajo. A la hora acordada, serían los adultos o los niños quienes llamaran a la terapeuta, tal como lo hacían cuando asistían al consultorio. Estas pautas formales no definían la calidad del encuentro, pero podían ser entendidas como aquellas "medidas accesorias" (Viñar, 2002) que favorecerían la emergencia del diálogo analítico y el despliegue del juego en los niños.

Hola Eli, soy el papá de Joaquín, ¿se escucha bien? Acá lo dejo conectado. Mirá Joaquín, ahí está Eli. Los dejo solos (sale y cierra la puerta). Joaquín dice: ¡Qué bueno que podemos seguir por acá! ¡Mirá lo que tengo! (muestra un muñeco y un barco) Te voy a mostrar mis juguetes, esos que me regalaron mis abuelos, esos que te conté la última vez que te vi allá en tu consultorio, ¿dónde estás ahora?

Joaquín convoca a ese primer tiempo de construcción de un espacio compartido. Sin el espacio conocido del consultorio, fue necesario armar uno nuevo que posibilitara los encuentros terapéuticos mediante las videollamadas. Asimismo, este nuevo espacio debía darle la seguridad suficiente para el despliegue de todo aquello que se genera en cada sesión (historias, dibujos, recuerdos, juegos, etc.).

Otro aspecto importante ha sido el sostener el trabajo con los adultos responsables. Por un lado, porque se parte de considerar que el padecimiento del niño se ubica en un contexto familiar y social que inciden en la estructuración subjetiva y los tiempos de constitución. Pero también, porque los adultos se sintieron sobrecargados y muchas veces desbordados, por la situación laboral y económica, a lo que se sumaban las demandas de sus hijos, que necesitaban sentirse protegidos y seguir con sus tareas escolares. "Además, la ausencia de la presencia contenedora y afectiva de los abuelos, en el caso de que los hubiere, también acrecentó el sentimiento de desprotección frente a un peligro desconocido" (Catz, 2020, a, p. 22).

En algunos casos, se hizo necesario dialogar con ellos sobre las inquietudes que tenían frente a las nuevas modalidades de realizar las sesiones:

Los papás de Gimena de 5 años comentan en una entrevista diagnóstica online: Esperamos que se quede en las videollamadas. Cuando la abuela la llama por whatsapp está un rato y se va. Probemos. ¿Qué pasa si solo aguanta treinta minutos?

En este nuevo encuadre de trabajo virtual, fue preciso preguntarles a esos adultos responsables qué esperaban de las sesiones virtuales. Las situaciones que se presentaron fueron variadas, donde algunos pretendían que su hijo sostuviera el tiempo habitual de 45 o 50 minutos, mientras que otros aceptaban que probablemente se cansara o no quisiera estar todo el tiempo frente al dispositivo. De esta forma se pudo conocer sus ideas sobre cómo se podía "aprovechar" la sesión, si se "recuperaba" el tiempo que no cumplimentara frente a la pantalla, o si ellos toleraban que su hijo mostrara las distintas partes de la casa mientras se producía la videollamada.

Por otra parte, durante las entrevistas diagnósticas o en las primeras sesiones online, se acordó juntamente con los padres si ese infante se conectaría solo en su habitación o lo acompañaría un adulto en el momento inicial. Para tomar estas decisiones, se consideraron la edad, si conocía previamente a la profesional, o si necesitaba algún tipo de asistencia. Estas decisiones contemplaron la flexibilidad suficiente, tanto de parte del analista como de los adultos, para que surgieran cambios durante el proceso:

En las primeras sesiones online era la mamá quien iniciaba los encuentros. *Mirá Fer, esa es Elizabeth, ¿te acordás de ella?* (Asiente con la cabeza y saluda con lamano). *¿Querés que me quede un ratito?* (Asiente con la cabeza). Las sesiones transcurrían entre algunas frases cortas o palabras sueltas de Fer y "juegos" en silencio de su parte. A lo que se sumaban frases de su mamá proponiendo juego o preguntando lo que hacía con los juguetes. A su vez, la terapeuta se mantenía atenta, acompañaba con palabras, a veces narrando lo que sucedía a la vez que enunciaba lo que probablemente sentía. Con el paso del tiempo Fer se desenvolvía más independiente e interactuaba más con la profesional, fue él quien le pidió a su mamá que saliera de la habitación y le cerraba la puerta para quedarse solo en la sesión.

Es necesario resaltar cuál es la posición del analista en estos encuentros mediatizados por la pantalla. Se refuerza la idea de que no puede ser un espectador exterior a la escena. Debe incluirse de tal modo para que no se produzca el quiebre de la ficción en la acción del jugar. Otro aspecto importante es que no puede quedar como un simple traductor de significaciones. Esto llevaría a "contar otro cuento sobre el cuento que constituye el juego mismo" tal como lo postula Gamsie (2017, p. 25). El analista debe incluirse en la escena.

Hasta aquí se han descripto aquellos cambios que sufrió el encuadre externo, el cual "provee la ocasión, el contexto, y la condición" (Rizzuto, 2012, p. 5). Es decir, provee el marco o ambiente dentro del cual se lleva a cabo el proceso analítico. Resulta de interés, poder ejemplificar con viñetas estas caracterizaciones. Sin embargo, no puede dejar de mencionarse que un elemento importante del método psicoanalítico se relaciona con el encuadre interno del analista. Éste consiste en un dispositivo de trabajo incorporado a la mente del analista y a la atmósfera de la sesión (Alizade, 2002) y "ofrece una manera de escuchar capaz de crear un verdadero proceso analítico" (Rizzuto, 2012, p. 5). Es decir, donde se respeta completamente el contrato de hablar, jugar y escuchar analíticamente para acceder al mundo interno del paciente. En la actualidad, puede afirmarse que el encuadre interno ha favorecido el sostén del vínculo con los pacientes y con sus familias, y el despliegue de sus procesos singulares.

Alcances y límites de las intervenciones

El conjunto de reglas y acuerdos establecidos entre el analista, su paciente y sus padres para llevar a cabo el proceso terapéutico que se describieron hasta el momento, conforman las condiciones que favorecen la instauración de la transferencia, proceso sin el cual sería imposible llevarlo a cabo. En la modalidad virtual, las transferencias múltiples en juego facilitaron u obstaculizaron las intervenciones del profesional:

Con los papás de Mateo (4 años) se acordó tener a disposición una serie de juguetes y materiales para cada sesión. Al iniciarse el encuentro, me muestra lo que tiene en la mesa: *Mirá Elizabeth, rompecabezas*. Arma varios y luego los deja en la cama. Se dirige al armario, la puerta está cerrada. Sale *Mamá, llave por favor*. La mamá quiere ingresar. *No, mamá afuera*. La madre se queda en la puerta, y ante la imposibilidad de abrir el armario, ella se ofrece para ayudar. Esta situación se reitera en varios encuentros.

Esta situación generó cierta tensión entre Mateo y su mamá. Él reclama de diversos modos mayor autonomía. Las intervenciones de la profesional están destinadas a que sea "escuchada" la voz de este niño. Pero hay ciertas resistencias que se ponen en juego bajo la explicación de *no nos gusta que desordene todo en la habitación*.

Guadalupe (9 años) está dibujando mientras conversa lo que hizo el fin de semana. Se escucha a su mamá que le dice desde la otra habitación *Gorda, contale a Ely que fuimos a pasear a las sierras!* Ella sigue su relato y suma este último dato. Al rato vuelve a escucharse la voz materna *Me voy afuera a juntar la ropa!* Guada termina su dibujo y me muestra, mientras me cuenta lo realizado, su mamá entra a la habitación con ropa en sus brazos: *Permiso... Voy a dejar esto acá, ¡juy! Choqué la caja de las cartas y las desparramé. Vos a estas cartas las usás todavía? O las podemos regalar? Bueno, después me decís así no interrumpo más.*

En este caso, la madre le muestra a la terapeuta que es una "madre presente" para contradecir los dichos de su ex marido. Ella actúa en las sesiones de su hija todo aquello que manifestó en las primeras entrevistas, donde no entendía por qué el papá solicitó la consulta con la profesional.

En estas viñetas se muestran algunas de las dificultades que se presentan en la psicoterapia online. Se da una situación de reciprocidad donde pacientes y terapeutas ingresan a la intimidad de los hogares. Si bien,

por momentos esto puede generar obstáculos tales como los señalados en los ejemplos, también permite entender desde otro lugar ciertas vivencias de los pacientes. Las reglas deben readecuarse, así como se hace necesario demarcar ciertos límites e invitar a esos adultos referentes a pensar conjuntamente algunos aspectos de lo que acontece mientras sus hijos están en sesión.

Sin dudas, en los encuentros con los padres es necesario establecer y sostener un vínculo de confianza que les posibilite consentir subjetivamente el tratamiento, alojar los cambios en el niño y en ellos mismos. Para esto es importante que el profesional pueda habilitar espacios de escucha donde pueda ofrecerles una mirada diferente de ese hijo, favoreciendo el surgimiento de ciertas preguntas que los lleve a un cambio de posición, a la vez que los acompañe y sostenga para que puedan cumplir sus funciones.

Si se tiene en cuenta que "la realidad psíquica de los padres modela la realidad psíquica de los hijos", el encuentro de esa familia con la escucha atenta del analista puede producir efectos en cada uno. Escucha a los padres es también escuchar hechos que marcan, que dejan huellas en las historias de cada uno. "Cuando se sienten escuchados se da lugar a la formación de un vínculo con el analista, entonces pueden conectarse con lo que les pasa, con el sufrimiento presente en ellos. Es así como luego, a su vez, podrán escuchar" (Kahansky, Rodríguez Ponte & Silver, 2005, p. 54).

En este modo de intervenir, se trata de establecer un "encuadre humano" (Steckler, 2004). Es decir, acompañar la necesidad de no deformar el devenir de los sucesos llevados por la angustia o por la propia necesidad del analista de tener éxito. Sino de dirigir las intervenciones escuchando, mirando y hablando. Al mismo tiempo, siendo consciente de los efectos de su propia historia personal y profesional (producto de sus experiencias, su formación, su supervisión y su análisis personal).

Algunas puntualizaciones finales sobre el rol del analista

El trabajo con padres enfrenta al analista con la consideración de que esas personas pueden evocar sentimientos, historias pasadas y personajes de la trayectoria de vida singular del profesional. Sin embargo, se reconoce que son semejantes diferentes, que hablan de sus sufrimientos con las palabras y los gestos que encuentran en sus modos particulares de expresión. Incluso cuando le recuerden, al terapeuta, a otros pacientes, a otras consultas, siempre constituyen personas diferentes, con historias a explorar, develar, construir.

El profesional se compromete a estar disponible con esos adultos referentes y con sus hijos por los que inician la consulta. En ese compromiso, hay disponibilidad para escuchar e intervenir con quienes sea necesario, para que se produzcan efectos (aunque no siempre pueden predecirse esos efectos). Las intervenciones serán desde la neutralidad analítica. Esto quiere decir que el profesional no pondrá en juego sus deseos. Sino, que se compromete a que ese paciente deje de sufrir y que pueda realizar transformaciones donde lo que se repite (a veces de modo compulsivo) pueda dar el paso a nuevas creaciones, más creativas. Esto es algo que se mantiene de modo invariante más allá de las formas que adopte la consulta, es decir, sea presencial o virtual-

Santiago y Mirta son los papás de Euge (doce años). En los primeros encuentros comentan cómo fue enterarse del *proceso de transición* que está haciendo. *Cuando ella, perdón, cuando él nos contó que se siente más cómodo así, decidimos acompañarlo, no queremos que sufra. Pero tenemos muchas dudas, por eso te consultamos. Queremos saber si vos ya tuviste casos así, si es la primera vez o tuviste casos parecidos al de ella, digo, de él. ¿Te especializaste en estos temas, en casos como el de Euge?*

Las preguntas de estos padres sirvieron como invitación a indagar aquello que sentían y pensaban con esta situación que los tomó por sorpresa. Sus interrogantes iban más allá de que la terapeuta pudiera responder

desde su curriculum o experiencia. Servían, por el contrario, para habilitar la palabra de eso que les acontecía "casi en soledad". Es necesario resaltar que, cuando trabajamos con adultos referentes, hablamos fundamentalmente de ellos, y las referencias que hacemos a ese hijo por el que consultan, son considerando los conflictos de ellos, pero entramado a lo que le sucede a su hijo.

Otro punto a considerar en el resguardo de la neutralidad es lo que muestra el analista a través de la pantalla. Existe coincidencias entre diferentes profesionales al mencionar que debe ser cuidadoso de no mostrar por la cámara demasiado de su espacio personal. Esto permitirá resguardar en lo posible la neutralidad y que pueda desplegarse la situación de transferencia sin demasiadas resistencias. Asimismo, se acuerda que en la medida que sea posible, se conecte siempre desde el mismo lugar y tenga a disposición materiales con los que contaba en el espacio del consultorio (lo cual es fundamental para aquellos pacientes y familias que iniciaron el proceso de modo presencial).

En algunas ocasiones, los padres requieren pensar o aclarar con la profesional ciertas intervenciones. Especialmente en aquellos adultos que escuchan algo de lo que acontece en la sesión con sus hijos.

La mamá de una adolescente expresa en una entrevista parental: El otro día escuché que Romi te comentaba que él (refiriéndose al marido) reacciona mal, que grita cuando se enoja y después no le habla. Vos le preguntaste sobre si estoya había sucedido otras veces, cómo era mi reacción, cómo se sentía ella, y otras cosas más que ahora no me acuerdo. Yo le comenté a él que te lo queríamos aclarar, porque si no vos te vas a hacer una idea equivocada de cómo somos como familia. Encima justo ese día vos escuchabas de fondo unos gritos míos, porque tuve un mal día.

En la intervención con los padres se busca sostener y contener desde la escucha, la palabra y la mirada. Alojar esta versión que traen de lo que allí acontece, así como habilitar el espacio para repensar y preguntarse sobre aquello que moviliza el discurso de esta hija en la sesión. ¿Qué sienten que devela de esa dinámica familiar junto a la terapeuta? ¿Qué imágenes de cada uno se transmiten en ese relato? ¿Están dadas las condiciones para el respeto de los espacios íntimos de cada uno de los integrantes?

La práctica clínica de hoy convoca, más que nunca, a ser creativos e invita a transitar nuevos caminos. Se trata de abrir preguntas, de plantear reflexiones sobre el rol profesional y el encuadre para realizar tanto los procesos diagnósticos como terapéuticos. De revisar en la singularidad de cada caso cómo definir o redefinir contratos con los adultos referentes, para sostener las alianzas necesarias que posibiliten iniciar o continuar los espacios terapéuticos.

La intención del trabajo fue plantear algunos ejes que inviten al intercambio con los colegas, sobre aquellas situaciones que se presentaron en las consultas online y que promovieron interrogantes sobre diferentes aspectos de la labor profesional con los padres de los pacientes. No intenta dejar conclusiones acabadas, sino hacer algunas puntualizaciones para continuar pensando conjuntamente.

Referencias bibliográficas

- Alizade, M. (2002). El rigor y el encuadre interno. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 96, 13-16.
- Catz, H. (2020). (Comp.). *Psicoanálisis de Niños y Adolescentes. Trabajando en cuarentena en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: Ricardo Vergara Ediciones.
- Gamsie, S. (2017). *Jugadora de niños. Avatares de la clínica*. Buenos Aires: Ediciones Del Seminario.
- Jorge, E. (2020, a). Juego, Psicoanálisis y Virtualidad. *Memorias del Primer Encuentro de las Sociedades Psicoanalíticas de la Región Norte "La virtualidad en psicoanálisis"*. (pp. 21-30). Federación Colombiana de Psicoanálisis.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

- Jorge, E. (2020, b). Posibilidades de la terapia online en las infancias y adolescencias. Revista de Cordobapsi. Disponible en <http://www.cordobapsi.com/wp-content/uploads/2020/07/LA-PANDEMIA-COMO-PREGUNTA-Cordobapsi-6.pdf>
- Kahansky, E.; Rodríguez Ponte, M & Silver, R. N. (2005). Trabajo con padres en el psicoanálisis con niños. Revista Cuestiones de Infancia, 51-59.
- Rizzuto, A. M. (2012). La vigencia del psicoanálisis y la comunicación hablada. Primer Encuentro de Psicoanalistas de Lengua castellana "Vigencia y actualidad del método psicoanalítico", Asociación Psicoanalítica de Madrid. 3 al 5 de Febrero.
- Viñar, M. (2002). Sobre encuadre y proceso analítico en la actualidad. Revista Uruguayade Psicoanálisis, 96, 31-36.

Relato de experiencia: Niños y niñas, hijos del personal de salud

Rita Capua

Cuidando a los que cuidan fue un servicio de contención e intervención psicológica para el personal y equipos de salud del SIPROSA, promovido por el Ministerio de salud pública, y la Dirección general de salud mental y adicciones del gobierno de Tucumán. También un programa en conjunto con la facultad de Psicología de Córdoba. Servicio telefónico.

Desde el ejercicio de esta actividad, se dispara en mí el interés particular sobre los niños, niñas y adolescentes, hijos del personal de salud en esta crisis sanitaria.

Veamos cómo. Comienzo a recibir esas demandas desde el servicio "Cuidando a los que cuidan", demandas de alivio por parte de adultos, de un espacio para hablar y contar lo que estaban viviendo y sintiendo, enfermeros/as, de la ciudad y también de alta montaña, médicos de hospitales públicos, jefe de centros de atención primaria y de una identificadora de bebés de la maternidad.

Creo particularmente que este contexto de crisis, de emergencia mundial, agrega un plus en quienes trabajan en contacto con los usuarios de salud.

Este plus hace referencia a impactos de diversa índole, gran monto de angustia por el riesgo de contagio, derivaciones somáticas, insomnios, alto estrés, problemas gastrointestinales, a lo que se suma la incertidumbre laboral y social en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Agotamiento por la carga horaria "Uno

entra a trabajar, pero no sabe a qué hora sale", dice Mario. "Mi celular nunca se apaga" refiere Daniela. "Estamos en contacto continuo con la soledad de los pacientes.

Rezábamos en la vereda del hospital antes de entrar". Contingencias de la exposición laboral a situaciones de riesgo de contagio de un virus desconocido.

Se manifiestan también, dificultades en el entorno familiar propias y las que se derivan de la alta exposición. "No doy más", "No puedo descansar, parece un sueño esta situación". También escucho: "Mi marido me busca a la salida del hospital y me sientan en las butacas de atrás del auto, y con mascarilla puesta. "¡Me siento pésima!" "Tenía que desvestirme afuera y con frío".

Y aquí comienza lo que llama mi atención de manera singular y escucho: "Mis hijos no querían acercarse a mí" "los chicos en casa, me miran raro". Luego otra persona expresa: "Mi nena de 3 años, cuando yo llegaba, corría a abrazarme y ahora la detienen, porque ahora yo soy un riesgo. Ella rompe en llanto y yo también!

Otras expresiones de estos efectos fueron: "Paso muchas horas trabajando, ya perdimos a dos compañeros del equipo. Llego y quiero dormir por el agotamiento". "No puedo relajarme" dice un papá de dos niños de 3 y 5 años, niños...que buscan solo jugar!

Francesco Tonucci, pensador y psicopedagogo italiano, dijo que los niños y niñas en pandemia pasan más tiempo con los padres, y yo adhiero. Pero los niños de este recorte al cual me refiero, hijos de los trabajadores de la salud, no. Ni cantidad, ni calidad de tiempo.

Un médico enojado decía: "No nos contagiamos en reuniones sociales, nos contagiamos dando salud a los tucumanos". El hijo de este médico en franca identificación con su padre, también estaba enojado y no quería acercarse a su padre y le pedía que renunciara.

A modo de hipótesis planteo que los niños y niñas, hijos de trabajadores que desarrollan labores vinculadas al cuidado de personas en directa relación con los servicios sanitarios, vivieron durante la pandemia, situaciones que tienen una inscripción propia.

Y no se hicieron esperar...

Algunos de estos niños y niñas, llegaron a la clínica. Los motivos de consulta fueron, miedos, poca atención, enojos frecuentes, tristezas, aislamientos, regresiones, alteraciones en la alimentación. Y comienzo a escuchar: "Pasaba todo el tiempo buscando información sobre el virus y pensaba si le iba a tocar a mi mamá" dice Julián de 7 años, que está muy inquieto y no puede estudiar en estos momentos.

"Mi papá ya no juega conmigo, me dice que lo deje descansar" Felicitas de 4 años. Motivo de consulta: temores, muy demandante y regresiones en el modo de hablar. "Yo le digo a mi papá que tiene que quedarse en casa como dice mi señorita del jardín: que nos quedemos en casa" Emma de 4 años.

Durante la primera infancia no se halla el sujeto realmente en situación de dominar psíquicamente grandes magnitudes de excitación que le llegan del interior o del exterior. En cierto período de la vida es verdaderamente de supremo interés para el sujeto el que las personas de las cuales depende no le retiren sus tiernos cuidados. Freud, 1926.

Inhibición, síntoma y angustia, p. 2878.

Me dispongo a comprender esas tristezas, esos enojos para poder alojar eso que no se toca; el dolor más íntimo de estos niños y niñas, que incluso uno de ellos, ya está en proceso de duelo, por haber perdido a uno de sus progenitores.

En ese momento, ya un número significativo de médicos fallecidos, enfermeros, y agentes sanitarios.

Y me centro en lo siguiente. Los niños y niñas están en proceso de configuración de supsiquismo. Sabemos también que el psiquismo es producto de lo social. Es en ese campo de interacción con los Otros, que nos humanizamos. Esos Otros que hoy están atravesando condiciones de sufrimiento. Entonces me interrogo ¿Cuál es la disposición de esos Otros en estas épocas de pandemia?? ¿Cuál es el impacto producido por esta crisis global que tiene a los adultos cuidadores, sumergidos en la incertidumbre?

Los adultos en sus roles, en sus tareas de padres o madres influyen en ese proceso de estructuración psíquica por el que están atravesando estos niños. ¿Cuáles serán los efectos que generan estas tareas que están siendo llevadas a cabo por sujetos sometidos a intensas cargas de ansiedad, de angustias y hasta de culpa, por el hecho potencial de poder contagiar a su familia? ¿Cuál es el resultado de este funcionamiento en estos niños y niñas?

El que hecha luz al tema de la influencia del entorno en estos primeros tiempos de constitución de la subjetividad es Donald Winnicott, pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés. Nos dice que el primer entorno de un niño está representado por la madre y lo nombra como "ambiente facilitador". Integrado por adultos suficientemente buenos y que pueden adaptarse a las necesidades del niño, para facilitar y favorecer las potencialidades. Aquellos que brindan contención para que logren la confianza en el ambiente. ¿Qué pasa ahora que a mamá la veo como una amenaza? ¿Por qué mamá ya no me hace cariños?

Winnicott también refiere en relación a la importancia de la función del padre, dentro de las pautas de crianza, como el representante del mundo externo, es la persona que amplía el mundo infantil, más allá de la relación con la madre. Este padre, este enfermero, este médico, ya no cuenta con esa disponibilidad, no porque no quiera, sino porque está agotado y por la conciencia de "puedo llevar el virus y contagiar a mi familia", "Tengo un peso tremendo en el cuerpo" decía Carlos de 41 años. Padres y madres que no pueden amortiguar las presiones del medio para sus hijos e hijas.

Esto es percibido por los niños. Lo dice Emma: "mi papá ya no juega conmigo. Antes nos abrazábamos un poquito más". El sentimiento de protección necesario hoy, ellos lo sienten endeble, poco sólido.

Y nos cuestionamos sobre cómo alojar ese malestar, ¿es posible a través de la virtualidad? Virtual, palabra que deriva del latín "virtus" y alude a fuerza, poder, facultad, a virtud, y virtud refiere a contar con disposición para hacer el bien. En tiempos complejos, estar disponible guía mi profesión. Si uno se sostiene en la posición de analista, puede sostener a otros. Y nos tuvimos que reinventar y crear modos en nuestra práctica para facilitar la palabra de estos niños y niñas. Sin cajón de juegos. Con videollamadas, meets, llamadas, y todo lo que posibilite acompañar a estos niños.

¿Es posible hacer intervenciones de manera virtual? ¿O solo en la presencialidad podemos lograr eficacia?

Escuché que el silencio es conveniente en los primeros encuentros, cierta actitud distante. Sin embargo, el desconcierto y el desamparo en que se encuentran los niños me llevan a estar más disponible que nunca, desde la prudencia y no desde el heroísmo. Bleger propone la disociación instrumental, fundamental para no confundirse con el paciente. Manteniendo una distancia óptima para poder hacer intervenciones que den lugar a las distintas versiones del malestar. Sus formas de expresarlo, sus llamados de auxilio, me convencen en este tiempo, que se requiere de cercanía y calidez en todos los encuentros.

Martu, hija de una médica del hospital público, cuyo motivo de consulta fue: irritabilidad, alteraciones del sueño y de alimentación. Ya no tenía ganas de videollamadas. ¿Cómo seguir? ¿Es necesario mirarnos para continuar? Como psicóloga de niños sé que se puede jugar en cualquier lugar, de diversos modos, siempre apostando a escuchar al niño y no solo al cuerpo enfermo.

Reinventarme nuevamente para facilitar su palabra, era mi nuevo desafío, para encender en ella, posibilidades de expresión. Y se me ocurrió el juego de, las audio/ adivinanzas. Yo le digo: "abre tu puerta, si no lo haces, soplaré, soplaré y tu casa derrumbaré! Ella, tímida ese día me dice en otro audio, los tres cerditos. Era su turno. ¿Por qué tienes esa boca tan grande? le digo: el lobo de caperucita! Y así continuamos por un momento y luego jugamos con onomatopeyas. En un momento me manda un sollozo y me dice: mimamá ya no me hace cariño, parece que estuviera enojada todo el tiempo.

Pedro, 8 años, hijo de médico, no quería mirar a su padre, estaba muy enojado con él. Le pedía que renunciara. Un día me invita al concierto virtual de graduación de guitarra.

¿Qué hago? ¿Acompaño? Si acompañar es estar ahí para el miedo o tristeza de un niño, si es estar al lado y no dirigirlo, entonces acompaño. Sin sumergirme en el furor curandis ni en la indiferencia ante el pedido de Pedro. Trabajamos y estuvimos en el concierto, mamá, papá desde el hospital, vía meet y por supuesto yo. ¡Habilitamos su sonrisa!

Apuesto a que, en estos tiempos de pandemia, inciertos y hostiles, no se trata del binomio internet si, o internet no. Las nuevas tecnologías no son nuestras enemigas. Debemos pensar que esta idea es de adultos, porque se teme y provoca angustia lo desconocido, es temor por lo que no dominamos. Las nuevas tecnologías no aumentan la fractura social. Hay niños y niñas que juegan solos y otros que juegan en soledad, es necesario advertir en qué lugar están. Durante la cuarentena y el distanciamiento, con internet ellos arma-

ron otros espacios, otros tiempos para mantenerse en contacto con los pares y con sus familiares. Muchas veces el encapsulamiento se produce en la mesa, en el almuerzo cotidiano, verdadero desierto afectivo, donde faltan las palabras.

Sabemos que la infancia es una experiencia singular, que se vigoriza, que se nutre de los otros significativos. La gran enseñanza que nos deja la pandemia, es que nadie se salva solo. Apostemos como psicólogos y psicólogas a sostener, a habilitar la palabra, a jugar a dialogar utilizando la virtualidad, hasta que esta pandemia llegue a su fin, posibilitando que los niños y niñas pongan en palabras su malestar y demos espacio al dolor.

Recuerdo una frase dicha por ahí que quedó grabada en mi memoria, "los niños no son vasijas que llenar, sino antorchas que encender". Propongo que nuestro trabajo encienda nuevas esperanzas de un futuro mejor para las infancias. ¡Que encendamos en ellos las ganas de jugar, las ilusiones y los proyectos!

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1926) Inhibición, síntoma y angustia. En S. Freud, Obras Completas, Tomo III, Biblioteca Nueva.
- Winnicott, D. (1957). Conozca a su niño. Barcelona: Paidós. 1999.
- Winnicott, D. (1958). Escritos de pediatría y psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós. 1999.
- Winnicott, D. (1965). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires: Paidós. 2015.

Clínica de los cuerpos afectados y el fenómeno psicossomático. Una formalización desde la clínica borromea.

Franco Pozzobon

Resumen

El presente trabajo es una comunicación de una Tesis Doctoral de la Universidad de Buenos Aires. En el mismo se realiza un intento de formalización por medio de la clínica borromea de Lacan acerca de los cuerpos afectados y el fenómeno psicossomático. Para ello, se realizó un breve recorrido teórico de nociones fundamentales acerca de los campos psicossomáticos y las bases de la clínica borromea, para en un segundo momento proponer algunas formalizaciones posibles. Para las conclusiones de han reservado preguntas y problematizaciones para la clínica psicoanalítica de estos fenómenos.

Palabras Clave: Clínica – Cuerpos afectados – Fenómeno Psicossomático – Clínica Borromea

Introducción

El presente trabajo se constituye como una comunicación de una Tesis de Doctorado en Psicología de la UBA, y posee como antecedente, una Tesis de Maestría en Psicoanálisis, de la misma universidad. Hemos decidido hacer un recorrido en lo que respecta al cuerpo afectado en primer lugar, para luego articularlo con el fenómeno psicossomático en la infancia, y algunas lecturas desde la función materna. Intentaremos formalizar para mostrar este último con algunas nociones que Jacques Lacan ha transmitido en los seminarios "...O peor", "Aun", "*Les non dupes errent*", "RSI" y "El sinthome". Damos cuenta que es una propuesta ambiciosa, por lo que rogamos al lector sea indulgente acerca de las pequeñas articulaciones que intentaremos realizar.

Acerca del Cuerpo Afectado según Freud

Desde la teoría freudiana, conocemos que el efecto de la represión (Freud, 1915) en la neurosis, es deslindar la carga psíquica de la representación inconciliable con la conciencia, la cual se reprime y es ubicada en el Inconsciente. Es la tesis de Freud acerca de un inconsciente de representaciones reprimidas, a partir de la cual, habrán representantes representativos de la pulsión. Habrá diferentes "destinos" según el tipo clínico que se haya elegido la neurosis: en el caso de las histerias, el afecto enervará el cuerpo causando el síntoma conversivo; en las neurosis obsesivas, el mismo quedará ligado al nexo entre representaciones causando así al síntoma obsesivo; y en la neurosis fóbica, el afecto se desplazará al significante fóbico que causa la angustia por lo que es evitado en las conductas.

Es a partir del encuentro con los síntomas conversivos que Freud comienza a observar que hay una "Otra escena psíquica" (Freud, 1900), términos que toma de Fechner, para postular su idea de un inconsciente, que luego de quince años podrá manifestar por medio de su metapsicología en los puntos de vista dinámico, tópico y económico. No obstante, luego de haber propuesto en un comienzo los procesos primario y secundario, Freud percibe que la presencia del cuerpo en relación (¿o querella?) con lo psíquico no es de menor importancia. Tal es así, que realiza el "*Estudio comparativo de las parálisis motrices, orgánicas e histéricas*" desde 1888 a 1893 con el objetivo de deslindar las diferencias de las causas que las propician. También en su texto "*Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de 'neurosis de angustia'*" de 1895, demarcando la diferencia sobre la neurastenia como "fatiga mental" y relacionándola a la práctica masturbatoria, y por otro lado a la neurosis de angustia en cuanto tal, ya cercana a la

fobia. También en los *"Estudios sobre la histeria"* en colaboración con Breuer, también de 1895. Entonces el primer encuentro de Freud con el Inconsciente "sintomático" es a partir de un cuerpo que se presenta con algo que "no funciona". Generalmente, eso que no funciona es, valga el uso de la palabra, a nivel funcional, ya que el inconsciente se vale de la "vulgata corporal" y no de los conceptos aceptados por convenciones médicas para delimitar y denominar secciones del cuerpo humano.

Freud, con respecto a la pulsión, siguió sosteniendo al "concepto límite entre lo psíquico y lo somático", en el estilo de una exigencia de trabajo que proviene del interior del cuerpo y llega al alma (Freud, 1915). Nos encontramos frente a un litoral que relaciona lo psíquico y lo somático, no como una unidad (como lo proponían analistas como Georg Groddeck y Wilhelm Reich), sino como terreno de complicaciones, nada armoniosas, pero es sabido que las pulsiones se satisfacen. A ello se le suman cuatro destinos: la represión o "esfuerzo de desalojo" (desarrollada más arriba), la sublimación, el trastorno en cuanto al contenido y la vuelta contra la persona propia (Freud, 1915).

Acerca del Cuerpo Afectado según Lacan

Para realizar esta aproximación, hemos elegido las nociones de Lacan, que se encuentran en el seminario "Aun", en el que el psicoanalista francés postula "pero no sabemos qué es estar vivo a no ser por esto, que un cuerpo es algo que se goza" (Lacan, 1972-1973, p.32), y por otro lado, que "El otro finalmente, no lo han aún adivinado, es el cuerpo" (Lacan, 1966-1967), del Seminario "La lógica del fantasma". En cuanto a la primera, tomamos la línea de que necesariamente si hay satisfacción de las pulsiones se llevan a cabo en un cuerpo, del serhablante, y si fuera posible, un cuerpo hace metáfora del goce de otro cuerpo. En esto tomamos las ideas de Leibson (2018), quien refiere que el goce del cuerpo del otro puede acontecer en el cuerpo del partenaire. Entonces el cuerpo adquiere el estatuto, desarrollado por Lacan en "Aun" de la sustancia gozante.

Por otro lado, si "el cuerpo es Otro", nos encontramos el desconocimiento total ante ese cuerpo que creemos o suponemos tener. El cuerpo es dispuesto a la misma noción de la "Otraescena" (Freud, 1900), de la cual nada conocemos conscientemente, pero que posee efectos por acción de los afectos. El ser hablante que ha atravesado la constitución subjetiva ha delimitado, un cuerpo real, simbólico e imaginario. Si se ha realizado, desde el esquema óptico, la negativización de menos fi (-φ), lograra habitar un cuerpo subjetivado como propio o habitable, a diferencia del cuerpo en la psicosis, que se atestigua fragmentado, perseguido, desmembrado.

Ahora bien, la cuestión que nos convoca, es como ocurre, cuando sobre ese cuerpo que ha atravesado la experiencia especular, que fue erogenizado por la función materna, que ha atravesado o no la metáfora paterna, aparecen o toman "terreno" fenómenos psicósomáticos. Trataremos de formalizarlos.

Del Fenómeno Psicósomático y los "Neuróticos Irreventables"

Pocas fueron las menciones acerca del fenómeno psicósomático en los seminarios orales de Lacan. No obstante son claras en tanto que lo relaciona constantemente a los tres registros. En *"El Yo en la Teoría de Freud"* de 1954-1955, deja al FPS (fenómeno psicósomático de aquí en más) en el ámbito de lo real, de "relaciones con lo real". Hacia 1964, durante el dictado de *"Los Cuatro Conceptos..."* lo pone en línea con la debilidad mental y algunas psicosis, en tanto hay falla afanisiaca del sujeto, y aparece la holofrase sinintervalo entre los significantes.

Finalmente, la tercera mención, Lacan la realiza al responder interrogantes en Ginebra (1975), durante su conocida *"Conferencia sobre el Síntoma"*. En esta oportunidad, denomina "goce congelado" al del FPS, y explica

que la manera de abordarlo es por medio de la "invención del inconsciente". Es decir, presuponer que hay un sujeto del inconsciente, posición ética del psicoanalista, y lograr confeccionar una intervención transfe-rencial que inaugure una política del inconsciente en la táctica y estrategia analítica.

La casuística de numerosos analistas que han atendido a pacientes con fenómenos psicossomáticos como Donald. W. Winnicott, Joyce Mc Dougall, André Green entre los postfreudianos, y Liliana Szapiro y Vera Go-rali dentro de la orientación lacaniana, encuentran algunas similitudes en las presentaciones de los pacien-tes. La llegada a consulta siendo derivados por el saber médico, la complicación para la instalación de la transferencia, debido a que no se realizan preguntas por el fenómeno psicossomático, sino que lo portan como "marbete" (Lacan, 1975). En otras palabras, parecerían continuar su vida, aquejados, pero "apren-diendo a convivir" con estos padecimientos, hasta que se hacen tan insoportables para los otros (como las caracteropatías), en concreto ante la mirada y el deseo del Otro, que consultan. Relacionamos aquí a los "neuróticos irremediables", aquellos de los cuales Lacan se expidió:

...los neuróticos son irremediables. Las únicas personas a las que vi comportarse de manera admi-rable durante la última guerra -Dios sabe que no me causa especial agrado evocarla- son mis neu-róticos, aquellos a quienes aún no había curado. Eran absolutamente sublimes. Nada los afecta-ba. Así les faltara lo real, lo imaginario o lo simbólico, ellos aguantaban. (Lacan 1973-74, 11-12-73)

Todo parece indicar o que algunos pacientes con estas características funcionan de igual manera casi alie-nados al discurso capitalista con mandato superyoico de "¡consume!", o funcionan aunque porten una le-sión, o al discurso del amo, que quiere que las "cosas funcionen" (Lacan, 1969-1970).

Lacan establece "relaciones con lo real" (1954-1955) en cuanto al FPS. Acerca de estas relaciones con lo real, nos preguntamos, ¿Hacen referencia al primer cuerpo "perdido" por el baño signifiante, o se refiere a lo real del cuerpo, en tanto no negativizado en la experiencia especular? Son ambas posibilidades del mis-mo proceso de la conformación del cuerpo durante la infancia.

Podemos decir desde el "Proyecto..." (Freud, 1895) es necesaria la acción específica del agente externo ante el desvalimiento del cachorro humano. Las vivencias de dolor dejan huellas en el aparato psíquico (al no ser "socorridas" por las vivencias calmantes) dando lugar a puntos de fijación para la posterior aparición de los FPS, como una suerte de predisposición, que también dejara como saldo conflictos entre la división yo/ no-yo. Autores como Winnicott (1979) proponen que el mecanismo de la disociación se hace presente entre el psiquismo y un cuerpo que padece de un trastorno psicossomático (sus términos), por lo que ambos van en carreteras paralelas.

Otra pregunta que nos realizamos también es acerca del orden de hierro que realiza la función materna. Si existen estas dificultades en que el agente externo pueda realizar la acción específica (debido a que quien "ejerza" la función materna no se encontraba psíquicamente disponible: duelos, patologías, etc.), ¿También se daría lugar a que el decir paterno (que es un decir amoroso y habilitante) quede relegado ante el "orden de hierro" que puede imprimir sobre ese cuerpo la madre? Y dejamos en claro que no tomamos una posición de culpabilizar a la madre, sino que "la insondable decisión del ser" (Lacan, 1946) es tomada por el ser ha-blante (o el ser hablante tomada por ella), en consonancia lo originario.

Posible formalización del Fenómeno Psicossomático

Schejtman explica que la teorización de Lacan no evoluciona, sino que avanza como bucles de un rizo, por lo que en un análisis se hace necesario el pasar por el bucle varias veces (Schejtman, 2013). En su obra, acerca de la clínica psicoanalítica nodal, marca que lo propuesto por el psicoanalista francés varía en un primer

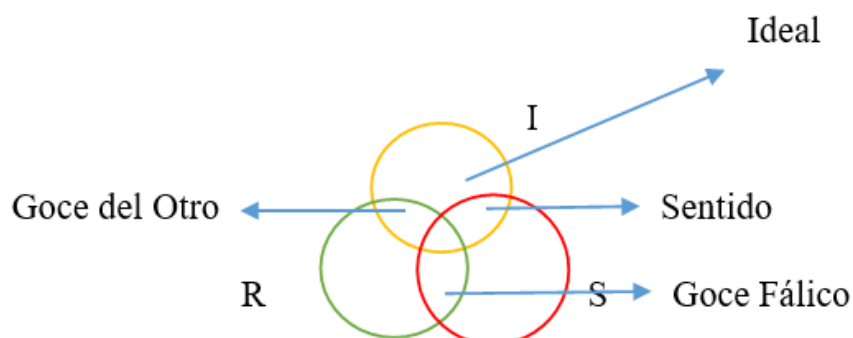
momento de pensar el nudo borromeo en relación con la cadena significativa y las psicosis (periodo entre 1972 y 1973) aun segundo momento en el cual, el nudo borromeo ya constituido por cuatro eslabones (integrado el *sinthome*) es propiedad de las neurosis, sin que los anillos de lo real, simbólico e imaginario se interpenetren. Este periodo se extiende desde 1974 a 1975, e implica que el "nudo es real" (Lacan, 1974-1975) y el desencadenamiento no será un "reventón" como lo era en el periodo anterior, sino un lapsus del nudo.

El *Sinthome* posee carácter de ser un cuarto integrante "religioso y dormilón", que estabiliza al nudo, ante la posibilidad de la suelta de alguno de sus anillos. De igual manera, no da el mismo resultado que la reparación se lleve a cabo en el cruce donde sucedió el lapsus en otro lugar. Así también, hay anudamientos que son soluciones, como anudamientos- problemas, que dificultan la vida del ser hablante, y los cuales el analista tendrá que accionar, según su juicio íntimo (Lacan, 1958), si conviene que sean desamarrados.

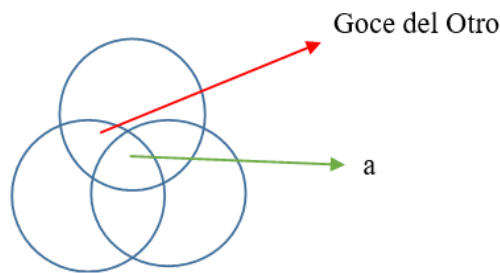
Lacan pone en línea al *Sinthome* con el Nombre del Padre, el Complejo de Edipo o la realidad psíquica, que poseen la potestad para estabilizar o "adormecer" al nudo. El mismo puede estar entre cada registro y reducir alguno, bajo la forma de una nominación imaginaria (inhibición), una nominación simbólica (síntoma) o una nominación real (angustia). Queda retomada entonces la triada freudiana de 1925.

Creemos poder delimitar a lo psicósomático como algo que no tiene que ver con algo simbólico, y mucho menos con alguna nominación. Estamos más cercanos a pensar al FPS como "interviniendo" entre los registros de lo imaginario (consistencia) donde Lacan ubica al cuerpo (Lacan, 1974; Aramburu, 1999) y lo real, donde ubica la vida (Lacan, 1974). No creemos que se ponga en juego lo simbólico, (la muerte en esta oportunidad), debido a que el FPS demuestra el fracaso de lo mortificante del significante sobre el organismo primitivo.

Esta "vicisitud" del orden simbólico que ocasiona el fenómeno psicósomático poseedos consecuencias (Lacan, 1964): en primer lugar, una necesidad queda retenida en la función del deseo; y en segundo, que a pesar de ello y de que el sujeto no se pueda representar en el intervalo de los significantes, conserva cierto estatuto del deseo (Fuentes, 1992). El ideal del Yo, leído como Rasgo Unario, tendría como función limitar al Goce del Otro, que frente al fenómeno psicósomático, queda sin efecto. El fracaso entonces de las primeras marcas del Ideal permite una irrupción de goce que surge particularmente el cuerpo, al estilo de un número, cercano a lo real: "trazo que es Uno" (Lacan, 1975). Ese Uno psicósomático, aparece al fracasar el Uno simbólico del Ideal. Es diferente del Uno de la repetición que tiene que ver con una incidencia de lo simbólico sobre lo real, el Uno psicósomático se origina por la intrusión del significante que afecta al cuerpo en tanto imaginario. No se constituye como marca del Otro, sino como una laceración del Otro.



Si sostenemos que es corrimiento de lo real sobre lo imaginario, una intrusión, que indica el predominio de lo real sobre lo imaginario frente a lo simbólico que ha sido infructuoso en su función. Los tres registros, son presentados por Lacan como tres redondeles que, en su aplastamiento (que conlleva la formalización), se constituyen siete puntos, de los calces de segmentos.



Lacan, en "RSI" explica que el sujeto no está representado en el nudo, sin embargo este se condiciona en los calces del nudo (Lacan, 1974-1975). Entonces, lo psicosomático es el fracaso de uno de los tres segmentos, donde situamos al Goce del Otro, el cual en vez de estar constituido por tres segmentos, está únicamente reducido a una lúnula de dos, al fracasar el ideal.



Hemos elegido el término intrusión, porque el mismo hace referencia al predominio del algo sobre algo, en relación con un tercer dominio que ha fracasado. Al no haber un borde simbólico, lo real se entromete sobre lo imaginario, y lo devastador del Goce del Otro toma al cuerpo imaginario echando "raíces" en él. No hay tampoco una "reacción fantasmática" que logre velar, y el cuerpo aparece como real lesionado ante la marca psicosomática.

El goce específico que se ha fijado en el "psicosomático", aun siendo enigmático el mismo, es decir no cediendo o dialectizándose como un síntoma ante la interpretación, es la vía para abordarlo (Lacan, 1975). Seguimos preguntándonos cómo afecta al fantasma, ya que el deseo está presente en algún punto.

Conclusiones

Hemos realizado un recorrido partiendo de la noción de cuerpo afectado desde Freud, hasta arribar en el fenómeno psicosomático con intentos de escritura nodal. También una articulación de las presentaciones clínicas de los pacientes con fenómenos psicosomáticos con los "neuróticos irreventables" que mencionó Lacan. Tomamos en cuenta algunas nociones propuestas por analistas postfreudianos, y analistas de orientación lacaniana contemporáneos con todo respeto, para luego exponer nuestra opinión clínica al respecto. Pretendimos realizar una escritura o formalización nodal. Logramos ubicarlo en una lúnula determinada, no con ansias de generalizar, sino con la advertencia de observar cada caso por único, con su singularidad del goce encriptado enigmático que conlleva. Finalmente, terminamos con algunos interrogantes, en los que se inserta las funciones de los primeros Otros.

Referencias Bibliográficas

Lacan, J. (1966-1967): *El Seminario, Libro 14: La Lógica del Fantasma*. Clase del 10 de mayo de 1967. Inédito.

Lacan, J. (1972-1973): *El seminario. Libro 20: "Aun"*. Ed. Paidós. Bs.As. 2012.

Lacan, J. (1973-1974): *El seminario. Libro 21: "Les non dupes errent"*. Clase del 11 de diciembre de 1973. Inédito.

Bibliografía

- Freud, S. (1893). "Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas". En *Obras Completas. Volumen I*. Amorrortu Editores. Bs.As. 2010.
- Freud, S. (1895). "Estudios sobre la histeria. (En colaboración con Breuer)". En *Obras Completas. Volumen II*. Amorrortu Editores. Bs.As. 2010.
- Freud, S. (1895). "Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de 'neurosis de angustia'". En *Obras Completas. Volumen III*. Amorrortu Editores. Bs.As. 2010.
- Freud, S. (1899). "La interpretación de los sueños". En *Obras Completas. Volumen IV y V*. Amorrortu Editores. Bs.As. 2010.
- Freud, S. (1914). "Introducción del narcisismo". En *Obras Completas. Volumen XIV*. Amorrortu Editores. Bs.As. 2010.
- Freud, S. (1915). "Pulsiones y destinos de pulsión". En *Obras Completas. Volumen XIV*. Amorrortu Editores. Bs.As. 2010.
- Freud, S. (1915). "La represión". En *Obras Completas. Volumen XIV*. Amorrortu Editores. Bs.As. 2010.
- Lacan J. (1946). "Acerca de la causalidad psíquica". En *Escritos II*. Ed. Siglo XXI. Bs As. 2008.
- Lacan, J. (1949). "El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica". En *Escritos I*. Siglo veintiuno editores. Bs.As. 2008.
- Lacan, J. (1958). "La dirección de la cura y los principios de su poder". En *Escritos 2*. Siglo veintiuno editores. Bs.As. 2008.
- Lacan, J. (1954-1955). El Seminario, Libro 2. El Yo en la Teoría de Freud. Ed. Paidós, Bs.As.2010.
- Lacan, J. (1964). El Seminario, Libro 11. Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis. Ed. Paidós, Bs. As. 2010.
- Lacan, J. (1969-1970). El Seminario, Libro 17. El Reverso del Psicoanálisis. Ed. Paidós, Bs.As. 2012.
- Lacan, J. (1974-1975). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 22. R.S.I. Versión Crítica- Edición Completa*. Traducción de M. Chollet y notas de traducción de Ricardo E. RodríguezPonte para circulación interna en E.F.B.A. Bs.As. 2012.
- Lacan, J. (1974). "La Tercera". En *Intervenciones y Textos 2*. Ed. Manantial. Bs.As.2010. Lacan, J. (1975-1976). *El Seminario, Libro 23. El Sinthome*. Ed. Paidós, Bs.As. 2012.
- Lacan, J. (1975). "Conferencia en Ginebra sobre el Síntoma". En *Intervenciones y Textos 1*. Ed. Manantial. 2010.
- Leibson, L. (2018). La máquina imperfecta. Ensayos del cuerpo en psicoanálisis. Ed. LetraViva. Bs.As.
- Schejtman, F. (2013). *Sinthome. Ensayos de Clínica Psicoanalítica Nodal*. Ed Grama. Bs.As. Gorali, V. (1995). *Estudios de Psicósomática*. Volumen 3. Atuel-Cap. Bs.As.
- Gorali, V. (1999). *Estudios de Psicósomática*. Volumen 4. Atuel-Cap. Bs.As. Winnicott, D.(1979). *Escritos de psicoanálisis y pediatría*. Ed. Laia. Barcelona.

CAPITULO III

CICLO VITAL: LAS DIFERENTES ETAPAS Y SUS CLÍNICAS

La Terapia de Parejas desde un Modelo Sistémico Relacional

Florencia Padilla, María Victoria Hernández

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos compartir algunas herramientas clínicas de la terapia sistémica relacional para el trabajo con parejas. Partiremos de la definición del modelo sistémico relacional y del concepto de pareja, para luego enunciar cómo se constituyen las parejas y las problemáticas o demandas más frecuentes por las que deciden iniciar terapia. Explicaremos la importancia del encuadre y ciertos indicadores a tener en cuenta para elaborar el diagnóstico de la pareja (vínculo actual y familia de origen), concluyendo con algunas intervenciones posibles desde este modelo teórico. La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica y el relato de experiencias clínicas. Como conclusión podemos enunciar que la terapia de parejas es parte de la terapia sistémica relacional. Sin embargo, tiene aspectos especiales que hacen que el abordaje tenga aristas particulares que invita a una particular conformación del sistema terapéutico y una especial forma de resonar con los pacientes que estimulan permanentemente la creatividad del terapeuta.

Palabras clave: Terapia Sistémica, Pareja, Diagnóstico, Intervención.

Andolfi (1977) refiere que la diferencia sustancial que existe entre un modelo psicoterapéutico tradicional y el **modelo sistémico relacional**, es que en este último pierde importancia la estructura interna de cada persona y adquiere relieve lo que ocurre entre las personas. De este modo la atención no se centra en la persona sino en los sistemas relacionales de los que participa: al pasar de lo individual a lo colectivo el interés se traslada de la explicación del comportamiento individual, tomado aisladamente, a la observación de las interacciones que ocurren entre los diversos miembros de la familia y entre la familia entendida como unidad y los otros sistemas que interactúan con ella.

Desde esta perspectiva, entendemos a la **pareja** como un sistema abierto en constante evolución, un sistema conformado por dos personas y una multiplicidad de fantasmas (que tienen que ver con los mitos, mandatos, reglas, valores, tradiciones, etc.) que cada uno trae a esa relación. Podríamos decir que una pareja nace de la conjunción de dos universos totalmente distintos que encuentran algún punto en común. Se constituye por afinidades, gustos, pensamientos, emociones, etc.

Serebrinsky y Rodríguez (2014) proponen que es importante definir el **momento vital sistémico** de un sistema familiar en dos sentidos: por un lado como un período de tiempo en el que se encuentra la familia en una de las etapas del ciclo vital familiar (en relación al desarrollo biológico, psicológico y social de sus integrantes); y por otro lado, como la presencia de un hecho o evento significativo (entendido como toda situación con connotación relevante para cada familia, tanto en sentido positivo o negativo, que genere cambios en el sistema).

Por su parte, Ceberio (2017) postula que cada pareja atravesará también su propio ciclo vital, dentro del cual algunos autores sitúan como primera etapa la que se inicia al construir un vínculo estable de noviazgo siendo este de vital importancia ya que es el comienzo de la elaboración de proyectos comunes; es también donde comienzan a realizar contratos que pueden ser explícitos o no. Culmina generalmente con algún ritual significativo (legal, social, etc.) o con la convivencia trayendo aparejado la construcción de un nuevo sistema que se desvincula de las familias de origen, pero a su vez cada miembro trae consigo las costumbres, tradiciones y códigos de las mismas.

Con la llegada de hijos, la pareja se inclina hacia nuevas funciones parentales produciéndose un retiro de otras funciones conyugales. Este nuevo período lleva a plantear nuevos acuerdos (tener o no hijos, la cantidad, el momento, la acomodación de nuevas funciones, etc.). Con el crecimiento de los hijos, estos se vuelven más partícipes en la relación familiar además de muchas veces ser incluidos en los juegos disfuncionales de la pareja. Cuando los hijos se van de la casa, el llamado nido vacío, conduce a los miembros de la pareja a una etapa madura del ciclo, reingresando a la conyugalidad plena; es un momento de acomodación y renegociación, tanto del vínculo como de los proyectos. La vejez cierra el ciclo vital de la pareja con una etapa de progresiva longevidad, acompañada por pérdidas valiosas (jubilación, muerte de figuras significativas o de algún cónyuge, enfermedades, etc.).

Ceberio resalta como lo interesante que resulta ver cómo una pareja establece una coreografía relacional que va de la estabilidad al cambio y del cambio a la estabilidad, en donde cada etapa va acompañada de la acomodación y reelaboración de acuerdos y pactos que necesitan ser reafirmados o modificados. Todo esto puede generar conflictos y resistencia en los miembros de la pareja, deviniendo en una crisis del vínculo, donde la separación puede ser una salida en cualquier momento del ciclo. A partir de estas situaciones problemáticas puede ser que la pareja realice un pedido de terapia de pareja. Según lo expuesto por Marcoff (2009), la **terapia de pareja**, es una terapia de dos personas que consultan por su relación amorosa de pareja. Muchas veces dicha relación viene en un estado de agonía y puede morir en nuestros brazos, lo cual para nosotros como terapeutas es una responsabilidad enorme. Es por ello que, siguiendo sus ideas, consideramos que, para poder iniciar este tipo de tratamiento, la pareja, debe cumplir ciertas condiciones:

- Ambos miembros tienen que estar dispuestos a cuestionar sus propias certezas.
- Abrirse a la posibilidad de hablar de sí, de repensarse y cuestionar sus actitudes frente al otro.
- Permeabilidad y aceptación de la palabra del terapeuta, dando apertura a interrogarse sobre las lecturas que ellos traen de la realidad y que les produce sufrimiento.
- Respetar el encuadre, para mantener un lugar de confianza, respeto, reflexión y descubrimiento.
- Lo que se hable en sesión no sea utilizado en contra del otro fuera o dentro de ella.

En la actualidad recibimos diferentes **demandas** o motivos de consulta en relación a la terapia de parejas, pero en su mayoría tienen como denominador común el sentirse impotentes frente al otro, disconformes en relación a su identidad en la pareja o porque no alcanzan a conformar las necesidades del otro. Dentro de este denominador común podemos enunciar múltiples problemáticas que, como terapeutas de parejas, escuchamos en los inicios de las sesiones: pérdida del lugar esperado frente al otro, intercambios verbales y no verbales que producen sufrimiento, presencia de síntomas físicos o psíquicos que aquejan a uno y preocupan o desorganizan al otro, sentirse impotente frente al otro, no conformar las necesidades del otro, sentirse en un lugar incierto o limitado en su autonomía, crisis vital, infidelidad real o supuesta, pérdida de deseo, sobrecarga de tareas de algún miembro, infertilidad, incorporación de terceros a la relación, problemas laborales, falta de comunicación, distribución de roles, desencuentros en la pareja a raíz del nacimiento de los hijos, discrepancia en las pautas de crianza, entre otras.

La terapia de pareja es un trabajo duro, no siempre con un final feliz en cuanto a su eficacia. Mihanovich (2004) sostiene que las dificultades de la terapia de pareja se encuentran promovidas por ser un locus de tan solo tres personas, por lo que las redes emocionales son mucho más resistentes al cambio y el terapeuta se ve mucho más involucrado en ellas. Las pasiones suelen ser mucho más intensas, las certezas mucho más inmodificables y la apelación a un juez que dictamine mucho más exigente.

Lo peculiar, en esta terapia, es que la pareja supone un contexto de dos. Sus miembros han formado un contexto de intimidad, una noción de ser dos, que ha sido creada, mantenida y defendida por los miembros de la pareja que se mueven dentro de este contexto dual. Y de pronto la terapia de pareja propone ampliar ese contexto a tres integrantes; por lo que, si la pareja va a proponer un contrato similar al que mantienen entre ellos, van a esperar un contexto de dos, con el tercero excluido también en la terapia (Mihanovich, 2004).

Lo antes enunciado, conlleva variadas consecuencias: a- un miembro de la pareja se resista al proceso porque desea solucionar los problemas solo con su pareja, b- cada miembro de la pareja se propone como aliado del terapeuta y coloca al otro por fuera de la relación, c- el terapeuta estudia comportamientos individuales perdiendo de vista los juegos relacionales. Este último punto, consideramos que es uno de los riesgos que tenemos como terapeutas, caer en explicaciones lineales de las conductas y problemáticas de la pareja, tomando partido o identificándose con algún miembro de la pareja y perdiendo de vista la circularidad y la mirada relacional del comportamiento humano.

Para evitar estos riesgos, antes enunciados, los terapeutas sistémicos relacionales nos apoyamos en los 3 principios terapéuticos propuestos por la Escuela de Milán: neutralidad, hipótesis sistémica y circularidad. Dichos principios nos llevan a conectarnos con los miembros de la pareja sin hacer alianzas con ninguno en particular y sin emitir juicios morales (neutralidad), al mismo tiempo iremos organizando los datos vinculados con el motivo de consulta, de manera que adquieran sentido en el marco de las relaciones de pareja actual y en sus familias de origen (hipótesis sistémica). Para ello será clave la capacidad nuestra, como terapeutas, de conducir la investigación basándonos en las retroalimentaciones de la pareja respecto de las informaciones solicitadas en términos de relaciones, de diferencia y mutación (circularidad).

Según Marcoff (s/a), cuando una pareja viene a terapia, se obliga a un esfuerzo de pensamiento sobre sus acciones, pensamientos y emociones; lo cual será promovido por el terapeuta a través de las preguntas. Dichas preguntas irán posibilitando abrir nuevos sentidos y significados sobre su malestar y su relación, al mismo tiempo que, posibilitará ir construyendo (junto con la pareja) un **diagnóstico relacional** de la misma. Por lo general, este proceso diagnóstico se inicia con cuatro o cinco entrevistas en las que evaluamos: disponibilidad de los miembros de la pareja para el trabajo conjunto, capacidad de cada miembro para verse implicado en el motivo de consulta, momento vital sistémico (ciclo vital de la pareja y eventos significativos), necesidad posible de entrevistas individuales, interconsultas o incorporación de otros miembros de la familia, posibilidades y límites del terapeuta para trabajar con esa pareja.

Desde el paradigma sistémico se supone que el ser humano busca lo que falta en él y/o a su familia de origen; por lo que, en el enamoramiento y el pacto de amor, se tiende a llenar esa falta y la disfunción se establece a partir de la reacción ante la desilusión por no cumplir ese objetivo (Loketek, 1991). Es por ello que el diagnóstico se irá construyendo a partir de dos ejes interrelacionados: por un lado, la **familia de origen** de cada uno de los miembros, es decir los mandatos, valores, reglas, mitos, creencias, etc. También las experiencias, las carencias emocionales y las demandas emocionales de cada cual en su grupo familiar de origen. El otro eje es del **vínculo de la pareja**, es decir cómo se conocieron, que los atrajo uno del otro, motivos de cada uno para formar pareja, aspectos que enamoran y desenamoran, áreas en conflictos, sexualidad, comunicación, crianza de los hijos, etc.

En este sentido, Rubano (en Ceberio y Serebrinsky, 2011) nos aporta que la disfunción de la relación, debe leerse también en el mapa vincular trigeneracional; indagar qué se trae de la familia de origen para poder entender que se está buscando en la relación. Es una oportunidad para ambos de explicitar antiguas formas de vínculo internalizadas y modificar el estilo relacional en el presente, construyendo una identidad más auténtica, teniendo la oportunidad de diferenciarse y elegir. Para el terapeuta, esta tarea de reconstruir la

trama de la familia de origen permite ampliar los recursos terapéuticos y posibilita releer el viejo texto, para empezar el nuevo y evitar el pre-texto invalidante que ingresa como un obstáculo silencioso en la vincularidad de la pareja.

Hace un tiempo, una de las autoras, trabajó con una pareja joven, conviviente, que tenía serios problemas de comunicación y escaladas simétricas recurrentes. Al comienzo de las sesiones todo indicaba que él era víctima de violencia por parte de ella (verbal y física) al punto que el hombre había desarrollado fantasías suicidas para escapar de dicha situación, motivo por el cual deciden consultar. Durante las primeras entrevistas, la terapeuta, decidió realizar 2 entrevistas con la pareja y un encuentro con cada uno de los miembros (a fin de conocer más sobre sus familia de origen); lo cual le permitió poder tener mayor claridad acerca de la modalidad relacional de dicha pareja. Pudo registrar, entre otras cosas, que la joven había sido víctima de violencia por parte de su padre, la cual se manifestaba por destituciones, desvalorizaciones y privaciones afectivas recurrentes. Por su parte él, era el menor de 3 hermanos, muy apegado a su mamá (en especial luego de la muerte de su padre) y ubicado en el rol de hijo cumplidor de los deseos maternos.

Los primeros tiempos del noviazgo fueron para los dos muy satisfactorios, él y su familia se habían convertido en el refugio de ella (ante tanto sufrimiento familiar) lo que fue llevando a una excesiva dependencia de la joven hacia él. Al tiempo deciden irse a vivir juntos, como un modo de escapar de su padre, porque la situación familiar era insoportable (según el decir de ella); luego ella queda embarazada y empiezan a intensificarse los conflictos. La joven empieza a demandar más ayuda, atención, reconocimiento y cuidado; por su parte, él empieza a sentirse desbordado frente a tanta demanda y vuelve a refugiarse al lado de su madre, lo que lleva a ella a insistir y demandar más... él se vuelve más frío y se encierra en sí mismo. Este circuito antes enunciado, no tiene un comienzo sino que es circular, es decir cuanto más demanda ella, él más se aleja, lo que aumenta la necesidad de ella y él se retrae, iniciándose de nuevo el circuito. Desde nuestra mirada relacional entendemos esto como una pauta relacional que se repite, que deja a los miembros en situación de jaque y sin posibilidad de pensar o reflexionar acerca de su posición allí.

Loketek (1991) sostiene que las parejas disfuncionales mantienen relaciones excesivamente íntimas con sus familias de origen, es decir que, existen dificultades en el proceso de separación-individuación, proceso evolutivo necesario para crear una nueva familia. Esta dependencia se pone de manifiesto a través del sometimiento a creencias, mitos, reglas, ritos que van definiendo qué conductas o creencias han de ser aceptadas y cuáles serán vividas como perturbaciones destructivas o muy alejadas del equilibrio familiar. Al terapeuta le es necesario el conocimiento de todas estas estructuras, en la medida en que le dan algún sentido o persistencia a la disfunción por la que consulta la pareja. La indagación circular, siempre ampliada a más miembros, permite complejizar la historia. Historia que para ser creíble tiene que ser vivida como real, y para ser factor de cambio tiene que ser compartida por la pareja.

La herramienta básica para la construcción de un diagnóstico es la pregunta, la indagación que permita la inclusión del síntoma de la pareja en un circuito relacional, evitando, como ya mencionamos, explicaciones lineales que tiendan a patologizar a algún miembro del sistema. Si bien, entendemos el diagnóstico como un proceso nunca acabado y flexible a lo largo de todo el proceso terapéutico, luego de las entrevistas iniciales, deberíamos estar en condiciones de hacer una lectura relacional del padecimiento de cada uno en la relación.

A partir de esta lectura, podremos ir pensando las indicaciones para la pareja; por ejemplo, continuar con sesiones quincenales de la pareja, alternancia con encuentros individuales, derivación a algunos o ambos miembros a terapia individual, interconsulta con psiquiatría cuando se considere, etc. En este punto nos parece importante destacar que el terapeuta no decide unilateralmente, sino que dichas decisiones se van

construyendo con la pareja, sin que el profesional pierda de vista la especificidad de su rol ahí y el poder que los pacientes depositan en él (Marcoff, s/a).

En todo momento, es necesario la buena disposición de la pareja a trabajar juntos; lo cual posibilitará al terapeuta realizar diversas intervenciones. Marcoff (2009) enuncia 3 tipos de intervenciones que puede llevar a cabo un terapeuta: intervenciones de acople, intervenciones provocadores e intervenciones destructivas. A continuación explicaremos estos 3 tipos de intervenciones con ejemplos de las intervenciones que realizó la terapeuta, en el caso clínico antes enunciado.

Las intervenciones de **acople** son aquellas que van generando disponibilidad y que permiten al terapeuta indagar diferentes áreas de la pareja; en este caso algunas preguntas que se hicieron a la pareja fueron: ¿cómo se conocieron? ¿qué te enamoró de él/ella? ¿por qué decidieron vivir juntos? ¿cuál creen que es su problema principal?

¿qué estrategias intentaron para resolverlo? etc. Las intervenciones **perturbadoras** son aquellas que cuestionan la historia oficial y producen un movimiento emocional que favorece el pensarse de otro modo, como por ejemplo: "¿puede ser que esto que vos le exigis a él en la relación va dirigido a tu padre?"; "me da la sensación que cuanto más le exigis a él, él más se aleja", "tu distancia posiblemente a ella la desestabiliza y le generamuchos enojo", etc. Por último, las intervenciones **destructivas** son aquellas que impiden la reflexión y que perturban aún más el vínculo, por ejemplo aquellas intervenciones que sitúan en uno de los miembros la responsabilidad o que se realizan sin el contacto emocional con los pacientes. Una intervención de este tipo podría haber sido decirle a ella "debes dejar de tratarlo a él de ese modo porque eso es violencia", por ejemplo; apoyándose el terapeuta en una lectura lineal de la problemática de la pareja sin tener en cuenta la circularidad del síntoma.

Podemos concluir que la terapia de parejas es parte de la terapia sistémica relacional, sin embargo tiene aspectos especiales que hacen que su abordaje tenga particularidades, sobre todo en la conformación del sistema terapéutico y la manera de resonar del terapeuta, manteniendo su neutralidad. La construcción del diagnóstico de este sistema estará marcado por la mirada relacional; este se irá construyendo a través de herramientas de la terapia sistémica, entre ellas las preguntas circulares, prestando especial atención a la demanda inicial, momento vital sistémico, trama relacional de la familia de origen y vínculo de la pareja. Una vez esbozado el diagnóstico, el que no es acabado sino flexible, tendrán lugar intervenciones de distinto tipo en pos de generar efectos en el sistema de la pareja, lo que posibilitará nuevas lecturas que enriquezcan el mismo.

Referencias bibliográficas

- Andolfi, M. (1994) *Terapia de Familia. Una Mirada Interaccional*. Ed. Paidós. México- Buenos Aires- Barcelona.
- Ceberio, M. (2017). *Los juegos del mal amor. El amor, la comunicación y las interacciones que destruyen parejas*. Ediciones B. Buenos Aires.
- Ceberio M. y Serebrinsky, H. (2011). *Dentro y fuera de la caja negra. Desarrollos del modelo sistémico en psicoterapia*. Psicolibro ediciones. Buenos Aires.
- Loketek, A. (1991). *Algunas consideraciones acerca de los pactos de amor, de alianza y de sangre*. Fundación de Familias y Parejas. Buenos Aires. Congreso de ASIBA.
- Marcoff, M. (s/a). *Posibilidades e incertidumbres en la construcción de la pareja actual*. Fundación de Familias y Parejas. Ficha N° 402.
- Marcoff, M. (2009). *Algunos conceptos orientadores para la primera entrevista de pareja*. Fundación Familias y Parejas. Buenos Aires.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Mihanovich, M. (2003). Programa para primera etapa diagnóstica. FundacionFamilias y Parejas. Buenos Aires.

Mihanovich, M. (2004). Del duro oficio del terapeuta de parejas. Fundacion deFamilias y Parejas, Buenos Aires.

Serebrinsky, H. y Rodriguez, S. (2014). Diagnóstico de los sistemas humanos.PsicolibroEdiciones. Buenos Aires.

¿Envejecer bailando? Nuevos modos de significar la vejez

Agustín Ezequiel Argibay

Resumen

Esta investigación permite un acercamiento a la experiencia del envejecer de once adultos/as mayores pertenecientes a un centro de jubilados de Santiago del Estero que acuden a las clases de danzas en dicha institución. El estudio tuvo como objetivos relevar los significados que los/as adultos/as mayores atribuyen a la vejez y al envejecimiento y caracterizar sus vivencias respecto a la danza. Se trata de un trabajo con una lógica cualitativa, que adopta una estrategia fenomenológica. Se recabaron datos a través de entrevistas, grupos focales y una técnica narrativa. Para analizar los mismos se siguieron algunos pasos del método propuesto por Colaizzi (citado en Morrow, Rodríguez y King, 2015). Se evidencia una diversidad de vivencias, que ponen en cuestión ciertas nociones sostenidas hasta el momento. Se da cuenta de modos más saludables de significar la vejez y el envejecimiento desde una mirada procesual. Asimismo, las vivencias relacionadas con la danza transmiten la presencia del deseo aún vivo y muestran la posibilidad de asumir nuevas perspectivas en torno a numerosos aspectos del proceso de envejecimiento, lo cual constituyó un encuentro con una vejez diferente.

Palabras clave: Envejecimiento – Vejez – Danza

Introducción

“Existen diversas maneras de representar a la vejez y a los adultos mayores que producen lecturas reduccionistas, falsas o equívocas. Dichas perspectivas suelen limitar los espacios sociales e individuales generando procesos de desempoderamiento” (Iacub, 2012, p.21). Estas palabras llevan a reflexionar sobre la importancia de revisar y cuestionar estas lecturas basadas en prejuicios y estereotipos que, de diversas maneras - incluso a veces impensables-, afectan a los/as adultos/as mayores.

Cuando se piensa en el imaginario social alrededor de la concepción de vejez, es inevitable pensar en los prejuicios que se fueron configurando y manteniendo en la sociedad. Al respecto, Ander-Egg (2011) estudia sobre esta temática, mostrando los tabúes y estereotipos que han condicionado la percepción y significación de la vejez.

En este punto es que se considera importante conocer las vivencias en primera persona del propio proceso de envejecimiento de los/as adultos/as mayores, de modo tal que se pueda continuar aportando a la comprensión de la experiencia del envejecer.

En principio se considera importante promover la producción de conocimiento científico sobre la temática desde perspectivas distintas a las teorías tradicionales, para luego pensar en intervenciones que propicien la concienciación sobre el estado actual de la situación con los/as adultos/as mayores. Así también es importante pensar en diversas estrategias que apunten a un mejor estar en esta etapa del curso vital, privilegiando los abordajes desde la psicología clínica y los dispositivos grupales.

Metodológicamente hablando, se abordó el estudio desde una estrategia fenomenológica, lo cual permitió recuperar el discurso de los/as adultos/as mayores y evidenciar los modos en que significan su propio proceso de envejecimiento y la danza, una práctica que ya permite poner en cuestión ciertas nociones sostenidas hasta el momento sobre este momento del curso vital.

Marco teórico

El paradigma del curso de la vida y la psicogerontología

El encuadre teórico conceptual que guio este trabajo fue construido desde los aportes del Paradigma del Curso de la Vida y de la Psicogerontología, los cuales permitieron dar una aproximación a los conceptos de envejecimiento y vejez.

Con relación al Paradigma del Curso de la Vida, Lalive d'Épinay, Bickel, Cavalli y Spini (2011) conciben al desarrollo humano como un fenómeno multidimensional (bio- psico-social), que comprende las diferentes esferas en que se despliega la existencia, por lo cual su estudio conlleva un abordaje multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario que busque una comprensión de las interrelaciones existentes entre sus dimensiones y saberes.

Desde el enfoque del curso vital, el desarrollo humano conlleva diversos procesos que se ponen en acción a lo largo de toda la existencia, es decir, desde que el sujeto nace hasta que muere, considerando la presencia de ganancias y pérdidas que se reequilibran constantemente (Lalive d'Épinay et al., 2011). Desde esta perspectiva, la vejez, cuyo estudio fue limitado durante muchos años, pareciera tener su lugar desde este discurso.

Como bien se acaba de mencionar, uno de los momentos del curso vital es la vejez o la tercera edad, de la cual se ocupa la gerontología. Esta última es definida, según Zarebski (2005), como el "(...) conjunto de disciplinas que abarcan las cuestiones concernientes al abordaje bio-psico-social del envejecimiento (...)" (p.165). Es así como se comienza a estructurar una disciplina más organizada que estudia la vejez desde sus diferentes aspectos y especificidades.

Desde este punto de vista, la disciplina que se ocupa específicamente de la dimensión psíquica de la vejez es la psicogerontología. Según Zarebski (2005), esta disciplina puede ser definida como el estudio y abordaje de la vejez normal y patológica, utilizando estrategias para la prevención, asistencia y rehabilitación, desde una concepción compartida acerca del envejecer psíquico de un sujeto. Así, lo específico de este campo es que aporta la dimensión subjetiva en el estudio de la vejez, es decir, poder sostener que el adulto mayor es un sujeto deseante.

Envejecimiento y vejez

En cuanto al envejecimiento, Salvarezza (1993) lo define "(...) desde su aspecto de desarrollo, de proceso, de transición del ser humano hacia la vejez (...)" (p.40), situándolo desde el comienzo de la mediana edad, poniendo el foco en las interacciones psicológicas, biológicas y sociales que acaecen en este momento de la vida.

Algunas de las características de este momento, vinculadas a la dimensión psíquica, son el incremento de la interioridad, el cambio en la percepción del tiempo y la personalización de la muerte (Salvarezza, 1993). Asimismo, este autor cita a Erikson, quien alude a que el conflicto principal del envejecimiento se plantea entre generatividad y estancamiento, lo que puede desembocar en la integridad o en la desesperación.

Por otra parte, Griffa y Moreno (2019) proponen los principales factores que condicionan de manera negativa el envejecimiento: la jubilación; las molestias físicas y el debilitamiento del cuerpo; el entrecimiento de las funciones psíquicas; la disminución de las actividades que generan placer y el temor por la cercanía de la muerte. Desde la legalidad, también es posible recuperar algunos aportes para definir al envejecimiento. Por ejemplo, la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, lo entiende como un "proceso gradual que se desarrolla durante el curso de vida y que conlleva cambios biológicos, fisiológicos, psico-sociales y funcionales de variadas consecuencias, las cuales se asocian con interacciones dinámicas y permanentes entre el sujeto y su medio" (Cap.1, Art.2).

Por otro lado, cabe destacar que, en la literatura disponible sobre la temática, se hace mención del término vejez, pero no queda definido manifiestamente. Siempre se alude a su carácter de proceso (envejecimiento) o a los sujetos que viven esta etapa (adultos mayores o sujetos envejecientes). No obstante, es posible encontrar algunas mínimas referencias; la convención antes citada define a la vejez como la "construcción social de la última etapa del curso de vida" (Cap.1, Art.2).

También cabe destacar que muchos autores la denominan de distintos modos, por ejemplo, ancianidad, tercera edad, senectud, entre otras. Por su parte, Fairman y Fairman (2014) definen la ancianidad como: "una experiencia única y personal" (p.21) donde pueden acontecer ciertas afecciones relacionadas a diversas dimensiones y aspectos de la existencia del sujeto. No obstante, siguiendo los postulados de la psicogerontología, estos autores proponen que: "definir la vejez en base a las disminuciones intelectuales y físicas no reconocer los recursos y capacidades del anciano" (p. 21).

Estrategia metodológica

Se trata de un trabajo con una lógica cualitativa, que adopta una estrategia fenomenológica. Se recabaron los datos a través de entrevistas, grupos focales y una técnica narrativa que consiste en una producción escrita por parte de los/as adultos/as mayores.

La unidad de análisis estuvo constituida por los/as adultos/as mayores que asisten a las clases de danzas folklóricas del centro de jubilados de un barrio de la provincia de Santiago del Estero.

Se utilizó un muestreo intencional, no probabilístico, y la muestra quedó conformada por once adultos mayores que participaron de manera voluntaria y anónima.

Análisis de datos y resultados

Para el análisis de datos, se siguieron algunos pasos del método propuesto por Colaizzi (citado en Morrow, Rodríguez y King, 2015), el cual, según los autores, a pesar de ser poco conocido dentro del campo de la psicología, tiene un considerable potencial para dicha disciplina en lo que respecta a estudios fenomenológicos, ya que promete un análisis riguroso manteniéndose cerca de los datos.

El primer y segundo paso consistieron en la familiarización con los datos, lo cual implicó la transcripción de las entrevistas, grupos focales y producciones escritas, seguida de varias lecturas de dicho material. De esta manera se obtuvo el sentido de cada transcripción y se pudo identificar las declaraciones significativas relevantes para el fenómeno en investigación. En los pasos tres y cuatro, se fueron formulando significados relevantes para el fenómeno en estudio, los cuales surgen de un cuidadoso examen de las declaraciones significativas, para luego ser agrupados por temas comunes a todos los relatos.

Seguidamente, se realizó una descripción exhaustiva de todos los significados formulados hasta poder expresar la estructura fundamental del fenómeno bajo estudio (Colaizzi, citado en Morrow et al., 2015), lo que posteriormente permitió una articulación y discusión con los aportes de otros autores.

De las entrevistas se obtuvieron dos agrupamientos de significados formulados: uno llamado "Vivencias y actitudes con relación a la vejez", constituido por seis significados formulados; y, el otro, "Vivencias en relación con la danza", constituido por cinco significados formulados.

De los grupos focales, se obtuvo un agrupamiento denominado "Caracterización del proceso de envejecimiento y la vejez", formado por nueve significados formulados, y otro al que se llamó "Vivencias en relación con la danza", formado por seis significados formulados.

Por último, de la técnica narrativa, se obtuvieron dos agrupamientos: "Caracterización del proceso de envejecimiento", donde se incluyeron diez significados formulados, y "Vivencias en relación con la danza", conformado por tres significados.

Conclusiones y discusión

Al analizar las conceptualizaciones de vejez y envejecimiento que proporcionan los/as adultos/as mayores desde su propia experiencia, es posible advertir una diversidad de perspectivas que, en general, giran en torno a los aspectos positivos de este momento del curso vital.

Podría concebirse a la vejez como un momento dinámico del curso vital, privilegiando una visión procesual con sus propias características, distintas a las de otras etapas, lo cual no es expresado en términos de juicios de valor (que sea mejor o peor, malo o bueno), sino que, se ponen en juego una multiplicidad de aspectos a tenerse en cuenta: además del declive, existen también potencialidades. La invitación para quienes atraviesan la vejez sería atreverse a vivir aceptando estas diferencias.

Desde el discurso de los/as adultos/as mayores de la muestra, vivir este momento conlleva limitaciones y pérdidas, pero adquieren mayor preponderancia aquellas perspectivas que implican ganancias, surgimiento de nuevos valores, experiencias gratificantes, continuidad de la propia existencia, adaptación en base a las posibilidades, la preferencia por mantenerse en actividad, las cualidades positivas que adjudican a su propia vejez y el espíritu juvenil que pronuncian e irradian.

Es muy común en el discurso colectivo el "se envejece como se vive". Sin embargo, la experiencia ha mostrado que, en algunos casos, aún en la vejez existen posibilidades de continuar transformando la historia revirtiendo algunas perspectivas, adquiriendo nuevas posiciones con respecto a los otros y a uno mismo, dando lugar a nuevas definiciones que denotan la búsqueda de bienestar, tranquilidad, disfrute, felicidad, y la consideran incluso como una de las mejores etapas del curso vital.

Por otro lado, los/as adultos/as mayores no niegan la existencia de sucesos críticos ante los cuales se ven en la necesidad de superarlos, lo cual pone de relieve la importancia de considerar a la vejez como un continuum, es decir, un proceso dinámico que supone un interjuego entre ganancias y pérdidas, vida y muerte, salud y enfermedad, equilibrio y desequilibrio, satisfacción y crisis.

Por otro lado, en algunos casos los/as adultos/as mayores refieren a su propia vejez como una etapa vista a futuro. Esto podría estar relacionado con la presencia del deseo aún vivo en estos sujetos, lo cual pone de manifiesto la existencia de una sintonía diferente a aquellos discursos que suelen representar lo viejo como lo que se descarta, una sintonía sujeta a la vida. Estas experiencias promueven la idea de vejez diferentes a las comúnmente conocidas en los libros o en el discurso social imperante, vejez donde reina la dimensión subjetiva por sobre la objetualización del adulto mayor.

Lalivé d'Épinay et al. (2011) traen a colación la teoría de la estratificación según la edad, propuesta por Riley, Johnson, Foner y Waring, donde uno de sus aportes atañe al impacto de la historia de la sociedad sobre las vidas individuales. En este sentido es importante considerar que en los/as adultos/as mayores no se advierte una correspondencia entre la definición oral que brindan de la vejez, el envejecimiento y la vivencia de su propio proceso: a nivel discursivo se vislumbran concepciones sociales muy arraigadas sobre la experiencia del envejecer, pero cuando se profundiza en lo vivencial se advierten formas más saludables de vivir esta etapa y menos cargadas de concepciones negativas y reduccionistas.

Por otra parte, resulta interesante considerar el cuestionamiento que surge en un grupo focal en torno al término envejecimiento y quizá se enlace con los planteos de Zarebski (2005), quien sostiene que al llamar-

los viejos la representación que surge es que son concebidos desde lo biológico y lo social y no desde la dimensión subjetiva. Y es esto último justamente lo que se intenta rescatar, ya que dentro de la psicología es importante considerar al sujeto como tal, dado que de la perspectiva biológica y sociológica se encargan otras disciplinas.

Como se pudo observar a lo largo de este trabajo, existen múltiples formas de vivir la vejez. Sin embargo, desde esta perspectiva no se desconoce la existencia de otras realidades que viven los/as viejos/as (soledad, privación de la libertad en sus propias casas, institucionalización, maltrato, falta de afecto, etc.). Lo que se pretende destacar en este trabajo es la importancia de que las teorizaciones dentro de la psicogerontología puedan captar este fenómeno desde una perspectiva global, es decir, no solo apuntando a la vejez atravesada por la patología o por otras connotaciones negativas.

En este punto resulta importante poner en cuestión la promoción de ciertas ideas como teorías generales, en la medida en que continúan sosteniendo una definición que no se aplica a la totalidad de adultos mayores. Esto no cancela el hecho de que son aportes que suman al conocimiento general de la vejez, pero sí debe reconocerse que no es un fenómeno que acontece en todos los casos, dado que existen realidades distintas que luego quedan teñidas de un imaginario que se continúa promoviendo.

En cuanto a los significados atribuidos a la danza, esta constituye una práctica muy especial que les permite transportarse, tranquilizarse, socializar, es una fuente de alegría, liberación y satisfacción, y trae numerosos cambios positivos a sus vidas.

Al recuperar el discurso de los/as adultos/as mayores, la danza aparece como posibilitadora de la asunción de perspectivas diferentes acerca de numerosos aspectos que hacen al proceso de envejecimiento, donde quizá lo más importante sea que los significados que logran construir acerca de la vejez cobran un sentido distinto que los vuelve a colocar en la posición de sujetos.

Reflexiones finales

A partir de lo expuesto, resulta relevante promover dispositivos de contención y circulación de la palabra entre los/as adultos/as mayores, como así también campañas de sensibilización destinadas a la sociedad en su conjunto y a las familias en particular, ya que los mismos adultos mayores manifiestan necesitar de estos espacios donde puedan experimentar diferentes sensaciones, emociones y sentimientos.

Por último, hay que rescatar la importancia de complementar estos dispositivos, con otros espacios que permitan a los/as adultos/as mayores practicar aquellas actividades que generan bienestar y cooperan, desde diversas perspectivas, a su salud integral.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2011). *Cómo envejecer sin ser viejo*. Córdoba, Argentina: Brujas. Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. (15 de junio de 2015). Obtenido de http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_A70_derechos_humanos_personas_mayores.pdf
- Fairman, S., & Fairman, E. (2014). *Elogio de la vejez: Relatos de Vida - Emociones - Proyectos - Miedos - Relaciones con los hijos*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2019). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Adolescencia. Adulterez. Vejez. Volumen II*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Iacub, R. (2012). El poder en la vejez. Entre el empoderamiento y el desempoderamiento. Buenos Aires: Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados.
- Lalive d'Epinay, C., Bickel, J.-F., Cavalli, S., & Spini, D. (2011). El curso de la vida, emergencia de un paradigma interdisciplinario. En J. A. Yuni, La vejez en el curso de la vida (págs. 20-21). Córdoba: Colección Con-textos Humanos. Coedición Grupo Editorial Encuentro-Facultad de Humanidades, UNCa.
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist* 28 (8), 643-644.
- Salvarezza, L. (1993). Psicogeriatría. Teoría y clínica. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Zarebski, G. (2005). Hacia un buen envejecer. Buenos Aires: Biblioteca Universidad Maimónides.

Psicoanálisis y cuerpo

María José Francia

Resumen

A partir de la experiencia clínica, se abre una pregunta en torno al concepto del cuerpo para el psicoanálisis y para el discurso médico. También aquellas presentaciones clínicas donde el acontecer del cuerpo está en dilema: los avatares de la constitución, cuyas fallas podemos observar y escuchar en nuestras consultas. Lacan va a postular por un lado que la *mentalidad* es quien tiene fallas y por otro la sobredeterminación del síntoma, cuestión que hace a la complejidad de significación que porta el decir de un paciente como para englobar su padecer en una cerrada entidad nosológica, significación cuyo soporte es el cuerpo. Es aquí donde el Psicoanálisis hace la diferencia ya que el discurso médico puede diagnosticar y atribuirse el conocimiento de la enfermedad, ¿pero si se deja de lado el discurso del paciente, estamos hablando del cuerpo en la complejidad discursiva que lo define? A partir del descubrimiento freudiano del Inconsciente y luego, con el agregado de Lacan respecto a que éste está estructurado como un lenguaje, ya nada es lo mismo alabardar el padecimiento humano. Es esta la pregunta que me trae hasta aquí, en pos de recorrer los diferentes momentos de constitución subjetiva desde el Psicoanálisis.

Palabras Clave: Cuerpo – Psicoanálisis – Identificación - Constitución Subjetiva – Lenguaje

“...La lengua nos afecta primero por todos los efectos que encierra y que son afectos. Si se puede decir que el Inconsciente está estructurado como un lenguaje es por el hecho mismo de que los efectos de la lengua, ya allí como saber, van mucho más allá de todo lo que el ser que habla es capaz de enunciar...”

(Lacan, 1973, p. 167/168)

“El Otro, finalmente, por si no lo han adivinado, es el cuerpo”

(Lacan, 1967. Clase 10/05/67)

Luego de leer el texto póstumo de Roberto Harari “Qué dice del *cuerpo* nuestro *psicoanálisis*” me resultó interesante rescatar de las muchas cuestiones que plantea, una línea en particular: qué hace singular al Psicoanálisis respecto a lo que define como enfermedad (mental!), sobre todo a diferencia de la Psiquiatría, en el abordaje de dicho concepto.

Harari nos llama la atención sobre lo que Lacan dice en el Seminario 19, en el cual plantea que la enfermedad del cuerpo se presentaría de no observarse las normas higiénicas “correspondientes”, pero haciendo la salvedad que a la enfermedad “...no la arreglamos con la higiene y que es algo enlazado al cuerpo...” (Lacan, 1972, p.219) Harari se pregunta con qué tenemos que ver los psicoanalistas, con la higiene o con la enfermedad, enfatizando que ambos términos nos vienen dados del discurso médico.

Siguiendo en esa dirección, Lacan nos advierte que se suponía que el médico conocía la enfermedad en el sentido del conocimiento, suponiendo que la enfermedad mental exista como entidad nosológica ... ¿pero eso nos habla del sujeto que hace soporte de ella? Es allí donde el psicoanalista puede “...tomar el relevo...” o sea nos indica que somos los psicoanalistas quienes sabemos de ella, advirtiéndonos acerca de la palabra mental que muchas veces se le agrega al término enfermedad, término que hace suponer que exista como tal dicha acepción y también que al adjuntar el adjetivo mental no hacemos más que incorporar una rama más a la medicina.

Lo que Lacan va a postular es por un lado que la *mentalidad* es quien tiene fallas y por otro la sobredeterminación del síntoma, cuestión que hace a la complejidad de significación que porta el decir de un paciente como para englobar su padecer en una cerrada entidad nosológica, significación cuyo soporte es el cuerpo.

Es aquí donde el Psicoanálisis hace la diferencia ya que el discurso médico puede diagnosticar y atribuirse el conocimiento de la enfermedad, ¿pero si se deja de lado el discurso del paciente, estamos hablando del cuerpo en la complejidad discursiva que lo define? A partir del descubrimiento freudiano del Inconciente y luego, con el agregado de Lacan respecto a que éste está estructurado como un lenguaje, ya nada es lo mismo al abordar el padecimiento humano.

A partir del concepto de Pulsión, ya no podemos pensar en el cuerpo como el soma, sino más bien como lo expresa Silvia Amigo, "... las nupcias del soma con el lenguaje...", concepto límite entre lo psíquico y lo somático por el que podemos decir que el inconciente está organizado como trazas de lenguaje producto de la interrelación entre el estado de indefensión del bebé y el otro auxiliador, la pulsión como bisagra entre el pensamiento o sea la demanda del Otro y el cuerpo del sujeto. Para que se transforme ese soma con el que nacemos en un cuerpo debe incorporar el lenguaje que lo rodea (ya que puede rodearnos el lenguaje y no ser incorporado) y que devenga simbólico. ¿Y cómo sucede esto? Bueno, la madre (aquella persona que ejerce la función) es quién debe convocar al niño como aquello que le falta, y así que se instaure la pulsión pulsionando al soma y transformándolo en cuerpo.

Dice Daniel Paola al respecto "... Lo incorpóreo es el lugar que genera la abstracción producida por el signo en función del lenguaje como herramienta. El cuerpo, en cambio, debe ser incorporado para existir. En la medida en que el cuerpo no sabe que es el lenguaje quien lo determina, su sentido es ingenuo. Como concepto es un elemento que queda aislado de lo simbólico y su referencia entonces invoca más la química y la física que el goce del que es la condición..." (Paola, 2000, p. 21)

Una madre definitivamente convoca como objeto de su goce a ese niño pero aún queriendo devorarlo puede desistir de ello. Es en ese juego donde ella goza y deja de gozar del niño, porque tampoco hace su trabajo si no quisiera tragar a su hijo: allí radica su función materna.

Ahora, si bien que nos rodee el lenguaje no implica que se incorpore, en el mejor de los casos que esto se produzca, tendremos también las particularidades en el cómo se hizo, como los agujeros que el soma trae se transforman en agujeros eróticos fuentes de la Pulsión. La pérdida de goce implicada en estas nupcias, es lo que fuerza continuamente a la Pulsión a buscar el goce perdido. Así se instala la operatoria pulsional que Lacan llama identificación a lo real del otro real.

La madre da el pecho ya significando un goce, proponiendo la palabra al hablarle al bebé aunque este no "entienda", apostando a que allí habrá un sujeto, siempre que esta madre pueda donar su falta, activando el córtex del niño para permitir la red de inscripciones psíquicas. Luego de estas derivas pulsionales, debe ocurrir una nueva operación para que ese niño perciba como uno a su cuerpo pulsional: un cuerpo narcisista a partir de la función de espejo plano para la que nuevamente debe prestarse la madre, produciéndose así la segunda identificación: identificación a lo simbólico del Otro real. Por lo tanto, lejos estamos de nacer con un cuerpo, y transitar esa constitución va a tener momentos particulares que van a dejar marcas en el sujeto por venir.

Paciente de 18 años que llega a consulta pesando 36 kilos dice: "... El martes fue un día horrible, me miré al espejo y no pude soportar mi imagen. No quería comer, mamá se puso mal. Me dijo: ¿sabés lo que es para una madre tener una hija así? Parecés un cadáver caminando por la casa. Ella ya no aguanta más verme flaca. Ella estaba muda, enojada conmigo. Yo comí sin hacer ningún escándalo. Me dio a entender que yo la

había hecho mierda. Necesito verte con otras actitudes, que empieces a mejorar me dijo. Yo le respondí voy a hacer una torta y ahí se tranquilizó. Cuando ella está tranquila yo me siento mejor...".

Para hacerle falta al Otro, el sujeto fantasea con su propia muerte, pero ¿qué lo hace ir hacia su propia desaparición para movilizar el deseo del Otro? La apuesta necesaria es vía transferencia en el acto analítico de la construcción, poniendo a disposición del paciente la falta, usando la palabra de modo que gire entre imaginario y real. "... En muchísimos tramos transferenciales se comprueba la pertinencia de aquello que Lacan llamó *discurso si palabras*, allí donde el analista se presta en la transferencia a la constitución de tramos escriturales faltantes..." (Amigo, 1999, p. 143)

Permanentemente estamos trabajando e interviniendo a través de la red significativa sobre el cuerpo, sus inscripciones psíquicas y sus modalidades de goce entre otras tantas cosas. Vemos como los efectos de nuestras intervenciones resignifican fijaciones, la imagen de los cuerpos que llegaron sufriendo síntomas que hoy nos permiten lecturas diferentes. Una paciente con sobrepeso mórbido, luego de un largo año de análisis dice: "... Me di cuenta que no soy gorda, estoy gorda..."

Creo que la apuesta continúa siendo, como en tiempos de Freud, escuchar más allá de la urgencia de un diagnóstico que cierra, apelando a maniobras clínicas entre los tres registros según la pertinencia del caso individual, siguiendo a Lacan cuando nos invita a recordar que la estructura tiene real, simbólico e imaginario y que en el acto

analítico lo que se intenta es volver a poner a disposición del sujeto la falta entrando por cualquiera de las tres cuerdas, según la necesidad que requiera cada sujeto que escuchamos en transferencia.

Referencias Bibliográficas

- Amigo, S. (1999). *Clínica de los Fracasos del Fantasma*. Buenos Aires: HomoSapiens, 1999.
- Amigo, S. (2003). *Paradojas clínicas de la vida y la muerte: ensayos sobre el concepto de originario en psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens, 2009
- Cruglak, C. (2017). *Clínica de la identificación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires, 2017.
- Harari, R. (2012). *¿Qué dice del cuerpo nuestro psicoanálisis?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Mayéutica, 2012.
- Paola, D. (2000). *Lo Incorpóreo*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2000.
- Lacan, J. (2012). *Seminario 19: ... O peor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2014.
- Sullivan, E. (2020). *El duelo del Otro (... O Peor)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Letra Viva, 2020

Caso Cristal: embarazo y adolescencias

Betina Castro, María Paula Santillán

Introducción

Nuestro tema de interés son las adolescencias, cómo éstas se despliegan y problematizan en los contextos diversos que ofrece la Provincia de Tucumán.

Aquí nos detendremos a reflexionar en torno a un caso, Cristal. Se trata de una joven de 15 años, embarazada. La temática que nos trae su caso puede ser enunciada como habitualmente en los ámbitos profesionales y/o académicos como "maternidad adolescente", modo de enunciación que encierra aspectos teóricos-conceptuales- ideológicos que en su universalización olvidan que: maternidad, género, etnia, nacionalidad, edad, clase social, posición económica, entre otras categorías, no son irrelevantes cuando se analiza la realidad. Cabe asimismo reflexionar en cómo las etiquetas edificadas desde lo patriarcal, adulto, heterosexual, occidental marcan un orden de sentidos y de efectos en la realidad de quienes las portan, generando efectos de silenciamiento de lo otro no-nombrado.

Los profesionales que nos desempeñamos en lo público, tenemos una creciente preocupación por las infancias y las adolescencias. Sin embargo, desde los distintos sistemas de intervención profesional se evidencian ciertas reproducciones de "sentidos" que dan cuenta de la falta de auto-crítica en cuanto a las dificultades cotidianas del ejercicio profesional en condiciones de inter-culturalidad: cultura urbana instruida (integrada al sistema, hegemónica) en relación a otras culturas (periférica, excluida). Por otro lado, a qué dispositivos de atención públicos se referencian les adolescentes, cuáles son los espacios destinados a su atención, contención, cuidados etc.

Los sistemas públicos de atención a la infancia y juventud en Tucumán tienen como población-objetivo en gran medida familias socialmente excluidas, que se presentan a los servicios con formas de comportamiento, con legalidades y sentidos claramente divergentes, inesperados, desconcertantes para los profesionales que los atienden y ¿los entienden?

El pensamiento social y la construcción del conocimiento ha estado en una tensión entre la búsqueda de especificidades y las miradas externas, estas últimas llamadas coloniales, hegemónicas, adulto-céntricas, patriarcales, capitalistas, etc.

Pensadores como De Sousa Santos¹ o Dussel², señalan el uso de conceptos y categorías que legitiman una mirada eurocéntrica de la realidad, lo que genera artificios epistémicos, que obstaculizan la construcción de pensamiento y conocimientos propios. En esta línea de sentidos se entiende por un lado el concepto de "adolescencia" y por otro el de "maternidad adolescente", dados como universales que promueven respuestas en un campo de ficciones de seguridad del conocimiento indiscutible.

Por lo antes expuesto consideramos que se han de revalorizar las preguntas en consonancia con lo que emerge de la práctica y de esos encuentros con "los otros" de las intervenciones. En el caso Cristal, ¿podemos hablar de maternidad?, que una mujer transite un embarazo, ¿la convierte en madre?. Consideramos que para abrir un camino de interrogación y de investigación en estas temáticas, no se ha de perder de vista los

1 De Sousa Santos, Boaventura. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Flacso Libros. 2006.

2 Dussel, E. Introducción a la filosofía de la liberación. 5ª Edición. Ed. América 1995.

aspectos relacionales entre el que investiga y el sujeto-objeto sobre el que se investiga, siendo relevante la cuestión del método. Es decir la situacionalidad del conocimiento debe ser explicitado y explorado.

La adolescencia de Cristal

A fin de analizar de qué manera operan los diferentes discursos institucionales en la definición del Ser Adolescente, se comparte una breve reseña sobre el Caso Cristal.

Cristal, es una adolescente de 15 años, madre de una bebé de 4 meses. Este "caso" ingresa por la vía de la denuncia por parte del padre de la adolescente, había iniciado presentaciones ante diferentes instituciones (comisaría del barrio, Servicio de Asistencia Socioeducativa, DNAYF) donde exponía su dificultad (la del propio adulto): la hija adolescente se había mudado a la casa de su novio con quien tuvo un bebé. *"Mi hija se me fue de las manos, está rebelde, no hace caso de nada, tiene que volver a estudiar, es buena alumna y hay cosas para hacer en la casa". "Yo soy responsable de ella si ella vive conmigo, sino que el chico se haga cargo". "Quiero que un juez me escuche y me garantice que realmente este chico se va a portar bien".*

Desde el dispositivo de atención se solicitó informes anteriores, donde la escuela denunciaba hace tiempo el ausentismo escolar, actas de entrevistas de SASE con el padre afirmando que "la hija se le va de las manos". También habían citado a la madre de Cristal, pero nunca acudió a la entrevista. Una docente hizo un acta manifestando que "Cristal las últimas veces que apareció en la escuela se negó a entrar a clases y solo le interesa conversar con las amigas".

En el informe que eleva el CAPS, resaltan que la situación es de riesgo ya que en una entrevista, la suegra manifestó que "Cristal es muy chica, muy inmadura para afrontar la maternidad". Los controles de crecimiento y desarrollo de la bebé estaban bien, y los controles pre natales durante el embarazo presentaban demoras en algunas fechas.

Adolescencias

Se suele llamar adolescencia a un período de la vida que transcurre entre la infancia y la adultez. Una de sus características fundamentales tiene que ver con lo "temporal y transitorio", se la describe como un tiempo de cambios, de preparación para adquirir mayor autonomía, independencia, responsabilidades, acceso al ámbito laboral, formación de una familia, emancipación de los padres. Su inicio está adjudicado a los cambios hormonales y corporales que se manifiestan en los caracteres secundarios de la sexualidad. Asimismo se adjudica su finalización a la inserción en el mundo de los adultos. Dicho tiempo se suele numerar desde los 13 a los 18 años, edad que delimita la admisión a los servicios públicos destinados a la adolescencia en Tucumán.

Alba Flesler se pregunta: "¿Qué alteración sufrieron las edades aceptadas para que estemos hablando de adolescencia tardía?³". Claramente su interrogación y reflexiones surgen de la mirada puesta en jóvenes que pertenecen a una clase social de Buenos Aires, que podríamos definir como clase media, o clase media alta.

Si miramos las jóvenes mujeres de entre 13 y 18 años de una Villa en Tucumán como la de Cristal, difícilmente diremos que las jóvenes retardan esas adquisiciones o que vivan en crisis permanentes o que "(...)sus conductas sean ruidosas, transgresivas más que creativas, que sigan viviendo con los padres pasadas varias décadas, que dependan económicamente de ellos para mantenerse, que cambien de una a otra carrera, que oscilen tambaleantes en sus preferencias, que las elecciones de pareja tarden en estabilizarse y alcanzar definiciones y

3 Flesler, Alba, La Adolescencia: Una Respuesta A La Pubertad, Escuela Freudiana de Psicoanálisis 2002. Pag. 1. Disponible en: http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_314.pdf

que posterguen la paternidad hasta edades avanzadas"⁴. La misma autora fundamenta una distinción entre la universalidad del concepto de pubertad y lo contingente del concepto de *adolescencia*, en cuanto entiende que "(...) pubertad es un tiempo de despertar y la adolescencia una respuesta del sujeto, pero no la única"⁵

Las jóvenes en situaciones de extrema vulneración de las "villas" de Tucumán, y más precisamente, aquellas que, como Cristal transitan un embarazo, presentan otras características, provienen de al menos tres generaciones de trabajadores precarios, "changuistas", sub-ocupados o desempleados. Es decir que aquí corresponde preguntar ¿qué efectos operan en esa confluencia entre lo histórico individual y lo histórico-social?, ¿Cómo observan, analizan, dan sentido esas niñas en su "transitar la pubertad" a la adultez a la que puede aspirar?

Es frecuente encontrarnos en los servicios de atención pública a jóvenes púberes sin proyectos, ni escolaridad, ni grandes convicciones, sin grupos de pertenencia ajena a la familia. Entonces ¿cuáles son las condiciones subjetivas de la feminidad de estas niñas? ¿Cómo se enlaza a esto el "ser madres"? ¿La maternidad se presenta como proyecto o como respuesta automática (automatismo) a lo que tampoco se concibe como problema (falta de proyecto)?

Ana María Fernández⁶, en clave foucaultiana, hace referencia a cómo las sociedades disciplinarias producen desmantelamientos psíquicos en los jóvenes, promoviendo las lógicas del instante, en cuanto imposibilidad de pensar el futuro. Dando como válido este supuesto: ¿la maternidad podría operar como instalación de futuro en algunas de estas adolescentes? ¿Es posible que la vivencia corporal de lo que crece dentro (embarazo) abra la posibilidad de pensar un cambio en la vida de esa joven, en su representación ante el mundo y en representación del mundo?

¿Maternidades de riesgo?

Desde la Academia suele aparecer un enfoque claramente sanitarista en relación a la maternidad en la adolescencia, es decir se tiende a considerar la maternidad temprana como una "epidemia-enfermedad" que es preciso prevenir, tiende a considerarse la maternidad como desfavorable-negativa en la vida de las jóvenes en cuanto dificulta sus posibilidades de desarrollo (estudios, trabajo, independencia, etc.)

Javier Pereira pone el acento en cómo los discursos adulto-céntricos ofrecen una mirada empobrecida de la parentalidad en la adolescencia, dejando fuera vivencias, experiencias y sentimientos de los jóvenes, lo que da por resultado la no captura de los significados más profundos que puedan tener la sexualidad y la reproducción en esta etapa de tránsito hacia la adultez. Desde estos discursos, según el autor, se refuerza el lugar pasivo-subordinado de los adolescentes, a quienes se define como personas incompletas e inmaduras. Desde las diferentes disciplinas se da un "(...) fuerte contenido normativo que presenta a la maternidad como una conducta no deseable, con consecuencias morales, psicológicas y sociales negativas"⁷.

Consideramos necesario favorecer la producción de conocimientos que actúen a modo de contra corriente al enfoque de riesgo, a fin de rescatar la importancia de otros saberes (los de las mismas adolescentes), para comprender los significados simbólicos de lo sexual y lo reproductivo en las adolescentes en sus diferentes contextos de existencia.

4 Op. Cit. Pag. 1

5 Op. Cit. Pag. 2

6 Fernández, A. M. Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas. Buenos Aires: Nueva Visión. 2013

7 Pereira, J. "Academia, Políticas e Instituciones. Problemas de las Miradas adultas sobre la maternidad y paternidad en la adolescencia" En Publicación Maternidades, Paternidades y adolescencias. Construirse hombre y mujer en el mundo. Relatos a viva vos. Peregalli y Sampietro (comp.). Noveduc. 2012. Cap. 4 Pág.103

Lutereau remarca la importancia de abandonar las reducciones de la adolescencia como la "edad del pavo" "(...) para poner en primer plano la función de 'elaboración' -operador fundamental de la experiencia del psicoanálisis (...)"⁸. Desde la especificidad de aquel dispositivo, se pudo dar lugar a la escucha de Cristal, las preguntas que se abrieron apuntaron a dar lugar a los relatos que no habían sido desplegados hasta entonces, los de sus propias vivencias, valoraciones y sentidos respecto a lo que estaba viviendo, incluida la experiencia de maternidad, dando la oportunidad a deconstruir lo ya establecido en el "deber ser madre", para dar lugar a otras posibilidades de pensarse siendo mujer, sin descuidar por ello las alternativas de protección que se deben desplegar para el bebé.

Tomando los aportes de B. de Sousa Santos, "Las Epistemología del Sur", podemos pensar en la "(...) valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimientos, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, alsexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad—económicos, políticos y culturales—que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas"⁹.

Siguiendo al mismo autor consideramos necesario trabajar en una "ecología de saberes" en cuanto "(...) el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de las poblaciones urbanas marginales (...)"¹⁰

Las realidades de las maternidades con las que nos encontramos en los ámbitos públicos de atención y tratamiento social de estas temáticas, nos interpelan en la urgencia de generar no sólo pensamiento crítico, sino también conocimiento propio, que no pierda de vista el preguntarnos ¿qué conocimientos producimos?, ¿cuál es su finalidad? ¿A quiénes está destinado?

Reflexiones finales

Estas situaciones son las que aparecen en la cotidianeidad del trabajo profesional en las instituciones: demandas de atención y de cuidado frente al desamparo material y al desamparo subjetivo.

Las adolescencias que circulan como "casos" dentro de estos espacios institucionales, provienen de la exclusión social, de aquello que queda por fuera de los ideales hegemónicamente promovidos: son objeto del patronato, alguien decide sobre sus vidas, sobre sus cuerpos, sobre su destino.

Advertimos en el Caso Cristal los distintos modos en que el discurso del Otro la ubica como objeto: la escuela denuncia su inasistencia (es mala alumna); el padre denuncia que si tiene un novio ya es propiedad de otro hombre (del juez, del novio); el CAPS no le otorga un lugar, sino que escucha lo que tiene para decir otro adulto (la suegra)

Es entonces que nos preguntamos: ¿cuál es la palabra de Cristal? ¿Le es propia esa palabra?, ¿De qué manera se ha de operar para hacer circular/valer/escuchar la voz de un/una adolescente?, ¿Cuándo pasamos a ser dueños de la propia voz, hay una edad para esto?.

Es por ello que resulta indispensable tener en cuenta en la práctica profesional la posibilidad de indagar acerca de las operaciones necesarias que atañen al cuidado, a la protección, identificando aquello que se

8 Lutereau L. "Esos Raros/Adolescentes Nuevos. Narcisistas, Desafiantes, Hiperconectados. Paidós. 2º reimpresión marzo 2021. Pag 33

9 De Sousa Santos, B. Introducción: Las epistemologías del sur. Pag.1

10 De Sousa Santos, Boaventura. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Flacso Libros. 2006. Pág 26

considera como "deber ser" del discurso institucional, y conocer los modos en que las prácticas sociales cotidianas llevadas a cabo por y con los agentes de intervención directa, imprimen en el psiquismo infantil, improntas, rasgos huellas, que lo identifican con el discurso de minoridad, desconociendo su singularidad.

Desde la práctica profesional psicológica en el ámbito de la Dir. de Niñez. Adolescencia y Familia se abordaban las problemáticas específicas referidas a la Filiación en Riesgo¹¹ en un Programa ya inexistente llamado Andamiaje¹². Desde dicho dispositivo se realizaban abordajes interdisciplinarios, con la implementación de procesos de evaluación-tratamiento e intervención, a través de un trabajo con las redes primarias (familia) y secundarias (servicios de salud locales, escuelas, ONGs, etc), en un intento de implementar medidas promocionales y proteccionales de los/as niños/as

de la familia que restituyan derechos vulnerados (Ley 26.061). Cabe destacar que el quehacer profesional en estos espacios depende en gran medida de las posibilidades de administración/distribución de recursos con las que opera la gestión de la institución, los cuales son habitualmente escasos, debiendo dar respuesta a un alto número de casos complejos. El desmantelamiento de los dispositivos específicos de abordaje, como estos, impide capitalizar los saberes acumulados por la experiencia misma de la práctica, obstaculizando a su vez, que dichos dispositivos (espacios y profesionales) se instalen como referentes a dónde acudir en caso de requerir una atención.

Las sociedades actuales han dejado de ofrecer artificios simbólicos, ritos que permitan hacer ese pasaje de la adolescencia a la adultez, ¿con qué herramientas cuentan estos/as jóvenes para darse cuenta que se han convertido en hombres o mujeres, que ya dejaron de ser infantes o adolescentes? En términos psicoanalíticos es posible decir que la pubertad tiene que ver con la irrupción de lo "real-sexual" que en muchos casos es vivido como un exceso. Asimismo es posible pensar esta etapa de pasaje como pérdida del cuerpo de la infancia. ¿Qué herramientas simbólicas e imaginarias ofrecemos los profesionales psi para ese despliegue subjetivo desde los dispositivos públicos de atención a los/as adolescentes?

Consideramos que intervenir, abordar, brindar tratamiento social a las situaciones referidas a las adolescencias en situaciones de extrema exclusión social, nos exige un desafío a la creatividad para adecuar estrategias y dispositivos pensados en el "caso a caso". Aunque siempre teniendo en cuenta que los dispositivos de abordaje institucional son una red de elementos que producen cierta subjetividad que implican la revisión de nuestras propias representaciones acerca de las adolescencias. Cuanto más inclusivos y diversos puedan ser estos dispositivos, mayores posibilidades de Ser Sujetos tendrán quienes hoy solo son atendidos en su imposibilidad.

Referencias bibliográficas

- Lutereau L. Esos Raros/Adolescentes Nuevos. Narcisistas, Desafiantes, Hiperconectados. Paidós. 2ª reimpresión marzo 2021.
- De Sousa Santos, Boaventura. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Flacso Libros. 2006.
- Dussel, E. Introducción a la filosofía de la liberación. 5ta Edición. Ed. América. 1995
- Flesler, Alba, La Adolescencia: Una Respuesta A La Pubertad, Escuela Freudiana de Psicoanálisis 2002.
- Fernández, A. M. Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas. Buenos Aires: Nueva Visión. 2013
- Pereira, J. Cap. 4 "Academia, Políticas e Instituciones. Problemas de las Miradas adultas sobre la maternidad y paternidad en la adolescencia" En Publicación Maternidades, Paternidades y adolescencias. Construirse hombre y mujer en el mundo. Relatos a vivavos. Peregalli y Sampietro (comp.). Noveduc. 2012.

11 Término acuñado por el Programa Andamiaje (DNAYF), que hace referencia a los vínculos mater-paterno/filiares que intervienen en los procesos filiatorios, suponiendo un riesgo en tanto posible quiebre en las acciones filiatorias y/o ausencia de agente de filiación primario.

12 Dicho programa fue disuelto en un cambio de gestión de la DNAYF en el año 2016. Actualmente no se atiende dicha problemática desde un dispositivo específico.

CAPÍTULO IV

CONSUMO PROBLEMÁTICOS, TOXICOMANÍAS Y ADICCIONES

El uso del concepto “paradigma” en los estudios sobre políticas de drogas en Argentina

Nicolás Guillermo González

Resumen

El presente trabajo parte de la identificación de un uso extendido del concepto de “paradigma” en la bibliografía sobre política de drogas en Argentina. Originalmente propuesto por Kuhn desde la disciplina de la historia de las ciencias, el concepto de “paradigma” ha “cobrado vida propia” -en palabras del autor- y se ha usado sin reparar los distintos significados que este puede tener. Para este fin se ha desarrollado un estudio exploratorio de carácter cualitativo mediante la revisión bibliográfica. El objetivo de este artículo es identificar los diversos sentidos que adquiere el concepto de “paradigma” en la bibliografía sobre política de drogas en Argentina, como así también proponer una definición del llamado “paradigma prohibicionista”.

Palabras clave: Adicciones – Política sobre drogas – Argentina – Paradigma

Presentación del problema y metodología.

Este trabajo surge de la identificación en la bibliografía sobre política de drogas y adicciones producida en Argentina un uso habitual del concepto de “paradigma”. Originalmente propuesto por Kuhn desde la disciplina de la historia de las ciencias, el concepto de “paradigma” ha “cobrado vida propia”, en el sentido que se ha popularizado un uso coloquial y perdido, por decir de algún modo, el uso dado por el autor. Esta ampliación tan extensa de su uso puede llevar, como sucede con otros conceptos, a vaciarlo de contenido.

El objetivo de este trabajo es identificar los diversos sentidos que adquiere el concepto de “paradigma” en la bibliografía sobre política de drogas en Argentina. Para esto hemos realizado una revisión bibliográfica basada en la búsqueda de las palabras clave “paradigma”, “política de drogas” y “Argentina” y comparando el uso del concepto que se emplea en estos trabajos. Para esto, en primer lugar, pasaremos a definir desde la obra de Kuhn los sentidos atribuidos a este.

Dos sentidos del concepto “paradigma”

El concepto de paradigma, el cual presenta una amplia difusión en las ciencias, fue desarrollado principalmente por Thomas Kuhn, en su obra *La estructura de las revoluciones científicas* de 1962. Allí definió, en un primer momento, a los paradigmas como “logros científicos universalmente aceptados que durante algún tiempo suministran modelos de problemas y soluciones a una comunidad de profesionales” (Kuhn, 2013, p. 94).

A pesar de la gran acogida que tuvo la obra de Kuhn, la noción de paradigma fue blanco de numerosas críticas por su ambigüedad y falta de precisión. Kuhn, a partir de una posdata de 1969, aclaró que el concepto de paradigma fue utilizado por él en dos sentidos distintos aunque relacionados. En primer lugar, en un “sentido amplio” como una “constelación de creencias, valores, técnicas, y demás, que comparten los miembros de una comunidad dada” (Kuhn, 2013, p. 346-347), como una “matriz disciplinaria” (ibíd., p. 357), compuesta al menos de cuatro elementos: generalizaciones simbólicas, compromisos ontológicos, valores metodológicos y casos ejemplares o ejemplos paradigmáticos.

Este último elemento, el de ejemplo paradigmático, es precisamente al que llamaremos paradigma en “sentido estricto”, referido a la instancia concreta donde se conecta lo teórico con la experiencia. En otras pala-

bras uno de los elementos de un paradigma en "sentido amplio" (o matriz disciplinar) es un paradigma en "sentido estricto" (u ejemplar): como caso concreto que demuestra la consistencia y validez de lamatriz. De esta manera ambas definiciones quedan implicadas entre sí.

El concepto de paradigma en los trabajos estudiados

En la bibliografía seleccionada identificamos el uso frecuente del concepto de "paradigma" asociado al adjetivo "prohibicionista" (*i.e.* Manzano, 2014, p. 24), "abstencionista" (*i.e.* Corbelle, 2018, p. 180), "represivo" (*i.e.* Vázquez, 2014, p. 833) y "punitivo" (*i.e.* Cunial, 2015, p. 186). Esto se refiere a un ordenamiento jurídico que prohíbe ciertas drogas "ilegales" y actúa mediante una ley penal, castigando con la privación de la libertad una amplia gama de actividades relacionadas con las drogas, desde la producción al consumo. De estas particularidades es que resulta apropiado referirse a estas políticas como "paradigma prohibicionista" (Sánchez Antelo, 2018; Manzano, 2014, entre otros) como identificación de unas políticas de drogas particulares.

En segundo lugar, identificamos el uso de "paradigma prohibicionista" (en adelante PP) al menos en 3 niveles, ya sea que hagan referencia al plano internacional, regional (*i.e.* América Latina) o nacional (en nuestro caso, Argentina). En el internacional, el PP se asocia al régimen internacional de control de drogas (en adelante RICD), sustentada en el ámbito normativo por los Tratados de Fiscalización Internacional de Drogas firmados en el marco de la ONU (Vázquez, 2014, p. 831; Llovera y Scialla, 2017, p. 80; Cunial, 2016, p. 226). El principio que guía a estos tratados es la coordinación internacional para limitar el uso de drogas a "fines médicos y científicos" (ONUDD, 2014, p.6), definiendo a cualquier otro tipo de uso como ilegal.

Otra particularidad de estos trabajos, sobre todo en Llovera y Scialla (2017), Manzano (2014) y en Sánchez Antelo (2012 y 2018) es su enfoque historiográfico, el cual permite historizar el surgimiento de las políticas de drogas en Argentina y a la vez vincular este desarrollo con fenómenos socioculturales más amplios. Ejemplo de esto es el papel de liderazgo de EEUU en la consolidación del PP, del RICD y su intervención en Latinoamérica durante la década de los 60 y 70 (Manzano, 2014, p. 59; Llovera y Scialla, 2017, p. 80). Del mismo modo, una expresión de este modelo se encarna en la estrategia internacional conocida como "guerra contra la droga" (Manzano, 2014, p. 60; Llovera y Scialla, 2017) basadas en la "doctrina de seguridad nacional" impartida en la región en el marco de la guerra fría (Manzano, 2014, p. 52).

El PP, además de ser asociado a los marcos jurídicos, es vinculado a disciplinas científicas que legitiman y refuerzan la prohibición en el plano normativo. Sánchez Antelo señala a inicios del siglo XX la importancia del desarrollo de la psicopatología y la criminología en la determinación de la "toxicomanía", tanto para su tratamiento como para su control social. Estos aportes se hicieron desde un enfoque "orgánico de dichas patologías" (2018, p. 324) y desde una lógica del "contagio" (*ibíd.* p. 328). Los demás trabajos analizados, si bien realizan alguna consideración sobre el papel de las disciplinas científicas en el desarrollo de las legislaciones prohibicionistas, ocupan un lugar secundario.

Otro aspecto que resaltan estos trabajos, son las consecuencias de este paradigma en los usuarios de drogas y en las representaciones sociales sobre las adicciones y las drogas. Varios de los trabajos estudiados hacen referencia a los fenómenos de "estigmatización", "criminalización" y "patologización" asociados al paradigma prohibicionista (*i.e.* Llovera y Scialla, 2017, p. 92). Ocurre así ya que estas normativas llevaron a diversos actores sociales a "ver" en aquellos que consumen drogas como delincuentes y criminales, o en todo caso como enfermos que necesitan atención.

El concepto de paradigma, en estos trabajos aparece asociado a su vez a la acción de la sociedad civil para debatir, modificar o consolidar las políticas de drogas en Argentina, ejemplos de este enfoque son los artícu-

los de Cunial (2016 y 2018), y el trabajo de tesis de Corbelle (2018), los cuales abordan las discusiones legislativas en torno a la despenalización de drogas y la participación activa de la sociedad civil.

Un último uso identificado con el concepto de "paradigma", es aquel asociado a la idea de "cambio de paradigma". Por ejemplo, Vázquez señala durante el 2008 y el 2010 en Argentina la "hipótesis del potencial surgimiento de un nuevo paradigma de pensamiento" (Vázquez, 2014, p. 834). En la misma línea Llovera y Scialla plantean la existencia de paradigmas alternativos a la prohibición, como el de "vivir con drogas" y el de "reducción de daños" (2017, p. 80). Podemos señalar entonces, que en el caso de Argentina, el PP convive junto a otros paradigmas, los cuales contemplan, por ejemplo, la despenalización y el respeto a los derechos humanos haciendo hincapié en la salud y no en la represión (Corbelle, 2018 p. 368).

Discusión: ¿Por qué la psicología debería interesarse en los "paradigmas" y en las políticas de drogas?

Puede ser momento de preguntarse porque un trabajo de este tipo puede ser útil para la psicología cómo disciplina. Sostengo que el principal aporte viene dado por el esclarecimiento de un concepto analítico para pensar el complejo campo de las adicciones, de las políticas de drogas y sus múltiples interacciones. Ya que aunque los psicólogos clínicos no participen activamente en la discusión al respecto de las políticas de drogas (aunque puedan hacerlo), sus intervenciones clínicas en las adicciones (su escucha, su mirada, su modo de abordar la temática, etc.) se encuentran determinadas ampliamente por la estructura sociocultural y política, al menos en dos maneras. Por un lado, por pertenecer a una determinada sociedad, lo que significa haber aprendido una serie de prácticas y discursos, situados históricamente, en expresiones tales como "la droga mata", el "flagelo de la droga", solo por mencionar algunos ejemplos. Por otro lado, por el hecho de que nuestras teorías (psicoanalíticas, cognitivas, gestálticas, etc.) se encuentran moldeadas por las disposiciones epistémicas y políticas de una época. Cabría preguntarse entonces qué papel juegan las diversas teorías desde las cuales intervenimos y pensamos el "problema de las drogas", en el sentido de cómo estas refuerzan (o no) al paradigma prohibicionista, o si en tal caso, nuestras prácticas se encuentran buscando (o ya han encontrado) nuevos paradigmas, como el mencionado paradigma de reducción de daños y la política de DDHH.

Pensemos en este caso recurrente y aparentemente trivial: Quienes trabajan en la clínica de adicciones puede que hayan recibido consultas de padres angustiados porque a su hijo/a menor (a veces ya mayores) le encontraron un "porro" y temen que se vuelva adicto (o que ya lo sea), o que esta sustancia sea una puerta hacia drogas más "duras", o que esconda un problema psicológico más profundo. Todas preguntas válidas. Lo curioso es que la mayoría de las veces, en este tipo de consultas los padres relatan episodios de ingesta de alcohol por parte de su hijo/a, las cuales no generaron una consulta por su posible adicción. Y esto sucede independientemente del hecho de que existan "pruebas" de un mayor riesgo a la salud asociado al alcohol. A esto los psicoanalistas lo saben bien, ya que tratan sobre la "realidad psíquica". Pero en este caso, al hablar del paradigma prohibicionista, me quiero referir a como esa "realidad psíquica" se encuentra ampliamente determinada por la realidad social circundante.

En otras palabras, con estos conceptos, la psicología puede tratar de pensar como la estigmatización, la criminalización y la patologización asociados al paradigma prohibicionista y las políticas de drogas vigente se "cuela", por así decir, en nuestras teorías y prácticas a la hora de abordar los consumos de drogas.

Conclusiones

Podemos extraer del análisis del concepto de "paradigma" en los trabajos seleccionados sobre políticas de drogas en Argentina una serie de conclusiones:

1. En estos trabajos no se usa el concepto de paradigma conceptualizado por Kuhn, ya que no refieren a una matriz disciplinar ni a un elemento de la misma. El concepto de paradigma en estos trabajos se refiere a una matriz o forma de pensamiento que organizalas políticas de drogas.⁵
2. Hacen referencia principalmente a un marco normativo "prohibicionista-punitivo" el cual se encuentra articulado en leyes internacionales e implementadas por diversas instituciones. Dependiendo del nivel de análisis, el PP puede ser identificado como una política de drogas internacional (el llamado RICD), regional, o nacional, como es en el caso de Argentina.
3. A su vez, se asocia a disciplinas científicas que fundamentan la prohibición de drogas, como por ejemplo la psiquiatría y la criminología de principios del S. XX.
4. Algunos estudios historiográficos vinculan al PP con fenómenos socioculturales globales y locales. Un ejemplo a nivel global es el proceso de hegemonía de EEUU luego de la segunda guerra mundial y su papel en el establecimiento del RICD, y en las estrategias de "guerra contra las drogas". Un ejemplo a nivel local en Argentina, puede ser la asociación entre las primeras leyes prohibicionistas en el inicio del S. XX y el control inmigratorio.
5. El PP también es identificado y criticado desde los resultados y consecuencias que produce en la sociedad civil, en tanto es vinculado a la estigmatización y la criminalización de los usuarios de drogas. Por otro lado, se asocia a la acción de la sociedad civil, o de comunidades que con su participación activa inciden, a favor o en contra, de ciertas políticas de drogas.
6. Los autores establecen la existencia de paradigmas alternativos al PP, como lo son las políticas de "reducción de daño" o aquellos centrados en los derechos humanos y en la salud. Alternativas que son movilizadas, pero también resistidas, por sectores de la sociedad civil.

En base a estas conclusiones podemos intentar ensayar una definición del PP, basado en la definición de "paradigma" en "sentido amplio" presente en la obra de Thomas Kuhn, es decir como una "constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada" (Kuhn, 2004, p. 269) aunque ampliado en una dimensión sociocultural. Se trata de una propuesta teórica y por lo tanto provisoria, que en todo caso pretende encontrar sus límites en el "campo".

Desde esta perspectiva definimos al PP como una formación sociocultural asociado a una "política de drogas" impulsado por la comunidad internacional (y las comunidades nacionales) que defiende un uso exclusivamente "médico y científico" de

ciertas drogas, eliminando su uso ilícito (entiéndase cualquier otro tipo de uso) mediante el control de la oferta, el castigo y la cooperación internacional. Se trata de una cosmovisión que identifica al mercado de "drogas ilícitas" como enemigo de la sociedad, y a sus usuarios como enfermos-delinquentes.

Referencias bibliográficas

- Corbelle, F. (2018): El activismo político de los usuarios de drogas: de la clandestinidad al Congreso Nacional Ed. Te-seopress Bs. As., Argentina.
- Cunial, S. (2015): El uso de drogas ilegales como asunto de política pública en Argentina Revista Perspectivas de Políticas Públicas Año 4 N° 8, p. 165-195.
- Cunial, S. (2016): Conflictos alrededor de cuestiones con poca saliencia política: el debate por la despenalización de drogas en Argentina (2009-2014) Revista SAAP Vol. 10, N° 2 p. 221-248.
- Cunial, S. (2018): Políticas públicas sobre cuestiones morales conflictivas: el caso de la despenalización del consumo de drogas en Argentina. Revista Española de Ciencia Política, 47, p. 123-149.
- Kuhn, T. (2013): La Estructura de las revoluciones científicas Ed. Fondo de la Cultura Económica, Bs. As., Argentina.

- Llovera M. S. y Scialla M. (2017): Políticas de drogas en Argentina (2003-2015). Reflexiones en torno a la puja entre lo heredado y lo reformulado. Revista Temas y Debates Nº 34 p. 77–99.
- Manzano V. (2014): Política, cultura y el “problema de las drogas” en la Argentina, 1960-1980s. Apuntes de investigación del CECYP 2014. Año XVII. Nº 24. p. 51-78.
- ONUDD (2014): Los Tratados de Fiscalización Internacional de Drogas, Ed. Naciones Unidas, Viena.
- Sánchez Antelo, V. (2012): Primeros debates sobre legislación del uso de drogas en Argentina a comienzos del Siglo XX: La propuesta del Dr. Leopoldo Bard y su contextosocio histórico. Revista Salud Colectiva p. 275-286.7
- Sánchez Antelo, V. (2018): Drogas: entre cuerpos regulados y morales desviadas. Argentina, 1880,1960 Anuario Colombiano de la Historia Social y de la Cultura p. 315-337.
- Vázquez A. (2014): Políticas Públicas en Materia de drogas en Argentina: políticas de estigmatización y sufrimiento Revista Saúde Debate, Rio de Janeiro, Brasil V. 38, N 103, p. 830–839.

Personalidad y factores cognitivos en diversos patrones de uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Emanuel Alberto Aramburu, Leticia Elizabeth Luque

Resumen

El uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) ha generado en algunas personas un comportamiento adictivo (Pedrero Perez, 2010; Kuss & Griffiths, 2011). Los rasgos de personalidad propuestos por Eysenck (Schmidt et al, 2010) y los determinantes cognitivos descritos por Ajzen (2005) no han sido estudiados sistemáticamente en adicciones tecnológicas (AT). De ello surgió el interés por analizar las dimensiones de personalidad y los determinantes cognitivos asociados a distintos patrones de uso de las TIC, en Argentina. Se realizó un estudio ex post facto, retrospectivo, transversal, con 669 participantes (argentinos, ambos sexos, 18-60 años de edad). Se administraron el EPQ-RA, una escala de AT y otra sobre determinantes cognitivos del uso de TIC. Un modelo de regresión lineal muestra que el 81% del patrón de uso *dependiente* puede explicarse/predecirse mediante: ansiedad tecnológica, neuroticismo/psicoticismo, control conductual, búsqueda de novedades y actitud. El análisis individual de cada tecnología muestra la importancia de considerar la hibridación actual de las TIC. Neuroticismo y psicoticismo, como rasgos de personalidad, se asocian a las AT en el mismo sentido que a las adicciones a sustancias. Actitud e intención conductual son los determinantes cognitivos más asociados a los patrones de uso de TIC.

Palabras claves: Adicciones – tecnologías – personalidad – factores cognitivos

Introducción

Actualmente aparece como esencial el acceso a computadoras, Internet, teléfonos móviles, y a diversos dispositivos que incorporan tecnología digital para un sinnúmero de actividades relacionadas con la vida cotidiana. Y esta incorporación masiva de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) no es privativa de un grupo etario. Desde 2011 se registra

un consumo de tecnologías, en el mercado argentino, similar al de los países del primer mundo (INDEC, 2012); aunque con diferencias por regiones geográficas, aumenta de forma sostenida el uso de la telefonía celular, con disminución del uso de computadoras (INDEC, 2019). El uso del teléfono celular supera al de otras tecnologías en todas las edades (88% población total), y el 86% de la población tiene acceso a internet (INDEC, 2021a, 2021b).

Esta fuerte presencia y extensión de las TIC es producto de factores como la disminución del costo de las comunicaciones, y la variedad de dispositivos, combinado con políticas que impulsan y obligan al uso masivo, por una parte, y por otra, factores personales y laborales. Debe reconocerse que el uso instrumental de TIC ha facilitado y/o automatizado muchas labores y procesos, lo cual contribuye a mejorar de diversas maneras la vida humana. No obstante, en algunas personas se han desarrollado hábitos y conductas autodestructivas asociadas al uso de aquellas (Pedrero Pérez, 2010; Kuss & Griffiths, 2011). Este tipo de hábitos y conductas autodestructivas, consideradas como parte de las adicciones comportamentales (Alonso Fernández, 2003; Becoña y Oblitas, 2002), son caracterizadas como **adicciones tecnológicas** (Griffiths, 1995) por la percepción de pérdida de control del comportamiento que experimenta la persona, la interferencia grave en la vida cotidiana, y el establecimiento de una relación de dependencia hacia las TIC.

El surgimiento y el mantenimiento en el tiempo de lo antes descrito puede pensarse desde una plural causalidad de factores, tanto internos como externos. La personalidad es sugerida como uno de tales factores.

Considerando a la personalidad una organización más o menos estable de los diferentes sistemas psicobiológicos de la persona, que permite modular la adaptación a la experiencia, se la puede entender como facilitadora para el inicio de una conducta de uso, o mantenerla y/o favorecer el comportamiento abusivo de un objeto u sustancia (Eysenck & Eysenck, 1985 [Schmidt et al, 2010]). Asimismo, entendiendo los rasgos caracterológicos de la personalidad como susceptibles de ser modificados, es importante tener en cuenta las funciones cognitivas que subyacen a la intención conductual que precede a todo comportamiento, en este caso, a los asociados a las TIC.

En las investigaciones sobre adicciones a sustancias es clara la existencia de diferencias de rasgos de personalidad entre adictos y no adictos (Fernández-Montalvo et al, 2003; Pedrero Perez et al, 2011; Luna Guerrero et al, 2017). En el caso de las adicciones tecnológicas, a nivel local no existen estudios previos sobre tales diferencias, siendo diversos los resultados reportados a nivel internacional, posiblemente por las diferencias entre los modelos teóricos utilizados (Aldaco et al, 2018; Cholán Valdez, 2020; Clavero Blanco et al, 2021; Espinoza, 2017; Franco Moreno et al, 2018; Hussain & Pontes, 2018).

En virtud de ello, a partir del planteo de Eysenck y de la propuesta teórica de Ajzen (2005, 2006), el objetivo de la investigación fue analizar dimensiones de la personalidad y factores cognitivos en asociación a los distintos patrones de uso de las TIC, en personas de 18 a 60 años de edad, de ambos sexos, de Córdoba-Argentina.

Metodología

Se efectuó un estudio de tipo **ex post facto**, ya que las limitaciones para el contraste de las relaciones causales vienen dadas por la imposibilidad de manipular la variable independiente. Es de **grupo simple** (todos usuarios de TIC), **retrospectivo** y **transversal** (Montero y León, 2007).

Se incluyeron hombres y mujeres de la provincia de Córdoba, de entre 18 y 60 años, usuarios de TIC. La investigación completa se realizó con 699 participantes; pero aquí se reportan datos sobre $n=575$ (57.6% de sexo femenino, $M_{\text{edad}}=34.91$, $d.s.=14.46$), luego de eliminar del análisis a las personas con bajo puntaje en la escala de Sinceridad.

Para operacionalizar los patrones de uso de las TIC, se aplicó la escala de adicción a la tecnología, construida y validada por los autores, en una fase previa de la investigación, y en base a la de Luque y Gómez (2010). Evalúa las adicciones tecnológicas, la tecnodependencia, la búsqueda de novedades (BN) y la ansiedad tecnológica (AT); incluye cinco factores de primer orden y uno de segundo orden; las propiedades psicométricas se determinaron con $N=1355$ personas de ambos sexos, de 16 a 60 años de edad. La información se complementa con autorreporte de horas de uso instrumental y totales, disponibilidad y accesibilidad tecnológica, actividades recreativas, y variables socio-demográficas (nivel educativo, ocupación, nivel de ingresos familiares). En base a los resultados del instrumento, es posible clasificar a los usuarios en: ocasionales, instrumentales, intensivos, abusadores, y patológicos. Para operacionalizar las dimensiones de personalidad se aplicó el EPQ-RA, que mide las tres dimensiones propuestas por la teoría de Eysenck (Extroversión, Neuroticismo, Psicosisismo), más la dimensión de Sinceridad, que permite saber qué tan confiable es la respuesta del individuo al responder. El cuestionario consta de 42 ítems, los cuales se responden dicotómicamente (SI o NO). Se observaron buenos índices de consistencia interna para cada sub-escala del test (Squillace et al, 2014).

Para operacionalizar los determinantes cognitivos del comportamiento se construyó y validó localmente una escala basada en los lineamientos propuestos por Ajzen (2006); está integrada por los factores Actitud, Creencias Normativas (CN), Creencia de Control (CC) e Intención Conductual (IC); la escala presenta buenos índices de confiabilidad y validez.

Resultados

En la muestra estudiada pudo observarse que un importante porcentaje realiza consumo problemático de las TIC. En videojuegos, el 18.26% es usuario abusador y 2.78% patológico; en uso de internet y computadoras, el 33.4% es abusador y el 4.86 patológico; en teléfono móvil, el 33.21% es usuario abusador y el 8% alcanza el nivel de usuario patológico; en cuanto a la televisión, el 20.1% es abusador, y el 4.52% patológico. En la muestra, el 21.21% realiza uso abusivo de las TIC en general, y el 1.39% es tecnodependiente.

En relación con la AT, el 29.04% de la muestra presenta niveles elevados y el 47.82%, moderados. La actitud hacia las TIC es positiva en el 59.13% del grupo y extremadamente positiva en el 24.70%. De acuerdo a los datos sobre CC, la ilusión de control es moderada para el 63.48% de la muestra. La IC (de uso de tecnologías) es alta en el 38.96% de la muestra, y moderada para el 52.52%.

El 9.22% de la muestra posee en alto grado el rasgo de BN y es moderado en el 24.87%. El 16% de la muestra posee elevado rasgo de neuroticismo y 59.13%, en forma moderada. El rasgo de psicoticismo predomina de forma elevada en el 7.48% de la muestra, y se presenta de forma moderada en el 51%. El rasgo de extroversión se presenta de forma elevada en el 48.35% de la muestra, y de forma moderada en el 37.91%.

Para observar en qué proporción se explican las variables dependientes (adicciones tecnológicas y tecnodependencia) a partir de otras variables estudiadas, y en particular en base a los rasgos de personalidad, se construyó un modelo de regresión lineal, con método de introducción de variables. De ello surge que la variabilidad del patrón de uso tecnodependiente **tecnodependencia** se explica en un 81.1% con 5 variables: AT, rasgo Neuroticismo, rasgo Psicoticismo, Actitud, y BN. La dependencia lineal es estadísticamente significativa. Se destaca que la Ansiedad tecnológica explica por sí sola el 76% del total de la varianza.

Referido al uso de **internet y computadoras** también hay 5 variables que explican el 71,3% de la variabilidad del patrón de uso: AT, BN, rasgo Neuroticismo, CC e IC. Es por medio de estas variables que se logra el mejor modelo explicativo ya que tienen una dependencia lineal estadísticamente significativa.

En relación con el patrón de uso de **videojuegos**, hay 5 variables que explican el 62,1% de su variabilidad: AT, Actitud, BN, rasgo Extroversión e IC; tienen una dependencia lineal estadísticamente significativa, por lo que sería el mejor modelo explicativo.

En lo que respecta al **teléfono móvil**, se observa que explican el 53,5% de la variabilidad del patrón de uso: AT, BN, rasgo Neuroticismo, CC e IC. Estas variables tienen una dependencia lineal estadísticamente significativa, por lo que constituyen el mejor modelo explicativo.

Dos variables explican el 52,8% de la variabilidad del patrón uso de **televisión**: AT e IC; ambas tienen una dependencia lineal estadísticamente significativa.

Discusión

Las adicciones tecnológicas no son una moda ni un fenómeno pasajero (Hussain & Pontes, 2018). Como se puede apreciar en los resultados reportados, hay un patrón de uso de TIC que requiere ser considerado como problemática de salud mental; si bien solo el 1.39% de la muestra es tecnodependiente, este número está dentro de lo esperable para este tipo de trastorno (Sussman, Lisha & Griffiths, 2011).

En cuanto a los rasgos de personalidad, los resultados son variados, y se asocian de distintos modos al uso de las TIC.

Si hacemos una analogía de la tecnodependencia como patrón conductual desadaptativo a las TIC (Luque, 2010), con el policonsumo a sustancias podríamos inferir que claramente el psicoticismo como rasgo de

personalidad tiene un valor predictivo en los patrones de uso, ya que en sustancias se han encontrado numerosas asociaciones (Fernández-Montalvo et al, 2003; Pedrero Perez et al, 2011; Luna Guerrero et al, 2017).

No obstante, en este estudio, también el neuroticismo se presenta como predictor de la tecnoddependencia, así como de los patrones de uso problemáticos de internet y de telefonía móvil. Por un lado, esta dimensión es del orden de lo emocional y se relaciona a características psicopatológicas como el pensamiento obsesivo o las reacciones ansiosas, siendo estos componentes recurrentes de las adicciones tecnológicas mencionadas (Clavero Blanco et al, 2019; Luque, 2010; Villafuente, 2005). Por otro lado, internet y telefonía móvil son las dos tecnologías de uso más intensivo en Argentina (INDEC, 2021a, 2021b), lo que exige revisar los criterios de usos instrumentales versus no instrumentales, ocio y recreación de TIC.

El rasgo de Extroversión aparece solo como predictor del uso patológico de videojuegos, lo que sería coincidente con estudios internacionales tanto sobre adicción a videojuegos como a ludo patía (Estallo Martí, 1994; Hussain & Pontes, 2018; Suescún, 2015).

Los resultados muestran que la Ansiedad tecnológica es predictora de las adicciones tecnológicas y de la tecnoddependencia, siendo una variable que contribuye tanto al aumento del uso de la tecnología como al desarrollo de una adicción, y tiene interrelación en los distintos estadios evolutivos de las adicciones tecnológicas (Luque et al, 2016; Przybylski et al, 2013; Rosen et al, 2017).

El rasgo Búsqueda de novedades es una variable predictiva de tecnoddependencia, adicción a videojuegos, a internet y a teléfono móvil, como en otros estudios (Agut et al., 2004; Luque et al, 2016; Ramos Barbero & Garrote, 2008), y explica el sesgo atencional hacia aquello que resulta novedoso, características que destaca en las tecnologías digitales.

Los determinantes cognitivos de los comportamientos (Ajzen, 2005) son múltiples. En este estudio destacan tres de ellos. La actitud (positiva) aparece como predictora de la tecnoddependencia, como ocurre en las adicciones a sustancias (López-Cisneros et al, 2013); también predice los usos problemáticos de videojuegos, pero aquí puede presumirse la intervención de variables como la edad, el sexo y el nivel educativo de los participantes. Que no se asocie con otros patrones de usos problemáticos puede deberse que la actitud positiva se podría relacionar con los usos recreativos de las TIC, sin que derive en usos abusivos o en adicciones (Rosen et al, 2017).

Cabe señalar que las Creencias normativas no aparecen como predictoras de los patrones de uso de TIC, lo que supone que la presión social para el uso de tecnología puede resultar excesivo al punto de generar ansiedad, pero no desencadenar adicción (Luque et al, 2016).

La Intención Conductual es la forma como se percibe la posibilidad de realizar un comportamiento (Ajzen, 2005), por ende, es un buen predictor del patrón de uso de toda TIC. En lo que respecta a las Creencias de control, se ha encontrado que tiene valor predictivo para el patrón de uso referido a Internet y computadoras y teléfono móvil. Esto resulta importante si consideramos que es una variable mediadora entre la intención y la conducta, y que operaría de forma directa e indirecta como regulador del comportamiento (Ajzen, 2005).

Podemos concluir que las dimensiones de personalidad y los factores cognitivos estudiados tienen un alto valor predictivo-explicativo sobre el patrón de uso de TIC, pero siendo el mismo una conducta multifactorial, solo se explica una parte de su ocurrencia, y requiere la inclusión de otras variables como las macrosociales (Luque & Fernández, 2017). La evolución constante de la tecnología impulsa a proponer nuevas investigaciones para conocer cómo las personas con distintos rasgos de personalidad y sus componentes cognitivos, se vuelven cada vez más dependientes a las TIC (Hussain & Pontes, 2018), sin olvidar la hipercomplejidad de la conducta adictiva en la que interactúa el individuo con su entorno.

Referencias bibliográficas

- Agut, M. M., Villate, I. M., & Pardo, E. B. (2004). Temperamento y carácter en adictos a cocaína y opiáceos. *Adicciones: Revista de psicología y drogas, 16*(4), 287-294.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd. Edition). Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw- Hill. Disponible en: <http://people.umass.edu/ajzen/bayesian.html>
- Ajzen, I. (2006). Constructing a theory of planned behavior questionnaire. Disponible en: <http://people.umass.edu/~ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Aldaco, A. D., Álvarez, A. A., Mondragón, S. A. & Ulloa, R. (2018). Cambios en el desarrollo de la personalidad a partir del uso excesivo de Redes Sociales. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas, 4*(7), 36-46.
- Alonso-Fernández, F. (2003). *Las nuevas adicciones*. Madrid: TEA ediciones.
- Becoña Iglesias, E., & Oblitas Guadalupe, L. (2002). Adicciones y salud. *Revista electrónica Psicología Científica.com*. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-76-1-adicciones-y-salud.html>
- Cholán Valdez, O. (2020). Adicción al celular y rasgos de personalidad en estudiantes universitarios de enfermería, Cajamarca. Tesis de Doctorado en Psicología, Escuela de Postgrado, Universidad Antonio Guillermo Hurello (Cajamarca, Perú).
- Clavero Blanco, C.; Gordillo León, F. & Pérez Nieto, M. (2019). Relación entre frecuencia y percepción de uso tecnológico, personalidad, afecto y variables neuropsicológicas en población adulta joven. *Escritos de Psicología, 12*(2), 69-80.
- Espinoza, L. (2018). Trastorno de personalidad y juego patológico en adolescentes y jóvenes con dependencia de las máquinas tragamonedas. *Persona 21*(2), 99-124. doi: 10.26439/persona2018.n021.3023
- Estallo Martí, J. A. (1994). Videojuegos, personalidad y conducta. *Psicothema, 6*(2), 181-190
- Fernández-Montalvo, J.; López Goñi, J.; Landa, N.; Illescas, C.; Lorea, I. & Zarzuela, A. (2003). Trastornos de personalidad y abandonos terapéuticos en pacientes adictos: resultados en una comunidad terapéutica. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 4*(2), 271-283.
- Franco, A. G., Martínez, E., Parra, C. A. y Ramos, V. (2018). Identificación de rasgos de la personalidad que probabilizan la adicción a Internet. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas, 4*(7), 30-35.
- Griffiths, M.D. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum, 76*, 14-19.
- Hussain, Z. & Pontes, H. (2018). Personality, Internet Addiction, and Other technological addictions: a psychological examination of personality traits and technological addictions. En B.Bozoglan (ed). *Psychological, social and cultural aspects of Internet addiction* (Cap.3). USA: IGI Global.
- INDEC (2012). Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Resultados del tercer trimestre de 2011. https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/entic_12_12.pdf INDEC (2019). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. Cuatro trimestre de 2019. *Ciencia y tecnología, 4*(1). https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/menusuperior/entic/modulo_tic_registro_T419.pdf
- INDEC (2021a). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. Cuatro trimestre de 2020. *Ciencia y tecnología, 5*(89). https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/menusuperior/entic/modulo_tic_registro_T420.pdf
- INDEC (2021b). Accesos a internet. Primer trimestre 2021. *Ciencia y tecnología, 5*(103). https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/internet_06_2134513C3A01.pdf
- Kuss, D. & Griffiths, M. (2011). Online Social Networking and Addiction. A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 8*, 3528-3552. doi: [10.3390/ijerph8093528](https://doi.org/10.3390/ijerph8093528)
- Luna Guerrero, C.; Castro-Martinez, J.; Castellanos Duque, L. & Trujillo Prieto, M. (2017). Consumo de sustancias psicoactivas y trastornos de personalidad: estudio en comunidad terapéutica. *Drugs and Addictive Behaviors, 2*(2), 236-254.
- Luque, L. (2010). Dependencia psicológica hacia las tecnologías de información y comunicación. En M.Barrón (Comp.) *Adicciones: ¿los nuevos paraísos artificiales?*. Córdoba: Grupo editorial Brujas. 115-127.
- Luque, L & Gómez, R. (2010). Versión preliminar de la escala de dependencia hacia la tecnología. *Revista Conexiones, 19*: 5-11.

- Luque, L., Cabral Aguirre, C., Tapias, M. & Theirs Villafañe, C. (2016). Relación entre ansiedad y dependencia tecnológicas. Pag. 225 – 227. En A.Trímboli, E.Grande, S.Raggi, J. Fantin, P. Fridman & G .Bertran (comp.) *Los Limites de la Clinica*. Serie Conexiones. Buenos Aires: AASM. ISBN: 978-987-45937-1-9.
- Luque, L. & Fernández, MV. (2017). Adicciones tecnológicas: factores sociales de riesgo. Monografía del I Congreso Virtual de Psicología.. Marzo 2017.Palma de Mallorca. España. ISBN: 978-84-939483-8-2.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology1. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Pedrero Pérez, E. (2010). Detección de adicciones comportamentales en adictos a sustancias en tratamiento. *Trastornos Adictivos*, 12(1), 13-18. doi: 10.1016/S1575-0973(10)70005-2
- Pedrero Perez, E.; Ruiz Sanchez de Leon, J.; Olivar Arroyo, A.; Rojo Mota, G.; Llanero Luque, M. & Puerta García, C. (2011). Diferencias de personalidad entre adictos al alcohol y controles emparejados: relación con sintomatología frontal y subtipos de adictos. *Psicothema*, 23(1), pp. 100-106
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in human behavior*, 29(4), 1841-1848.
- Ramos Barbero, Victoria; Garrote Pérez de Albéniz, Gloria LA VARIABLE DE PERSONALIDAD BÚSQUEDA DE SENSACIONES COMO FACTOR DE RIESGO EN EL CONSUMO DE DROGAS International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 4, núm. 1, 2008, pp. 169-178
- Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29, 948-958.
- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., Oliván, M. D. C., Casella, L., Cuenya, L., & Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología*, 11(02). 3-27
- Squillace, M., Janeiro, J. P., & Schmidt, V. (2014). Adaptación local del Cuestionario Revisado de Personalidad de Eysenck (Versión abreviada). *Revista Evaluar*, 13., 19-37
- Suescún, M. (2015). Adicciones tecnológicas: del móvil y los videojuegos a los juegos de azar. En.A.Lopera Jaramillo et al (comp.) *Prevención y tratamiento de las adicciones desde lo psicosocial* [recurso electrónico]. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Sussman, S., Lisha, N. & Griffiths, M. (2011). Prevalence of the Addictions: A problem of the Majority or the Minority? *Journal of Educational Evolution for Health Professions*, 34(1): 3–56.
- Villafuerte, L. M. A. (2005). Personalidad, hábitos de consumo y riesgo de adicción al Internet enestudiantes universitarios. *Revista de psicología*, 23(1), 65-112.

Juicio social sobre las adicciones en Córdoba, Argentina

Leticia Elizabeth Luque, Diego Ariel Zapata, Emanuel Alberto Aramburu

Resumen

El juicio social refiere a la estructura y la organización de las percepciones sobre un objeto específico (Haslam, 2003), y opera como teoría popular que condiciona actitudes y comportamientos hacia tal objeto. El objetivo del estudio fue analizar el juicio social sobre las adicciones, en población general cordobesa, incluyendo profesionales de salud mental (SM). Se reportan datos sobre un $n_1=164$ de población general (25-65 años de edad) y $n_2=42$ profesionales de SM. Se incluyeron personas con experiencia laboral o personal/familiar/amistad en materia de adicciones. Se recolectaron datos con cuestionario localmente desarrollado en base a las propuestas de Konkoly et al (2014) y Haslam (2005). Predomina el juicio social "psicologizante" ($n_1=78\%$, $n_2=58\%$). Comparando profesionales y población surge que el juicio social tiene más connotaciones patologizantes en los primeros; comparando profesiones, destaca el acuerdo sobre que las causas de toda adicción son inherentes a la persona. Las adicciones comportamentales más reconocidas son las tecnológicas y el juego de apuestas, en ambas muestras, con disparidad de reconocimiento sobre otras. Los resultados muestran que los juicios sociales podrían configurar un obstáculo insalvable para la prevención y el tratamiento de adicciones, así como un factor de riesgo para su desarrollo.

Palabras claves: Juicio social – Adicciones – Salud mental Social judgments – Adiccions – Mental Health

Introducción

El constructo "adicción" es controversial en distintos ámbitos, al igual que la referencia a adicciones comportamentales. En el contexto internacional, expertos como Griffiths (2017) y Sussman (2012) proponen no enfatizar en las diferencias entre tipos de adicciones, sino estudiar las similitudes, a fin de lograr descripciones generales, válidas para cualquier contexto, y de ese modo lograr un modelo teórico general que permita una comprensión cabal de las adicciones, y una conceptualización unívoca sobre adicción.

En el desarrollo de investigaciones locales, asociadas al modelo antes mencionado, se produjeron resultados erráticos que obligaron a concebir posibles explicaciones. En este marco surgió como relevante la noción de "juicio social", y siguiendo Konkoly et al. (2015) y Konkoly et al. (2016), se hipotetizó que, para lograr un modelo teórico general, primero deben considerarse los juicios sociales que aparecen en el contexto local.

El concepto de **juicio social** refiere a la estructura y la organización de las percepciones sobre un objeto específico (Haslam, 2003), que en este estudio son las adicciones en su conjunto, y se lo indaga en el sentido que lo propone su autor (Haslam, 2005). Los juicios sociales operan como una "teoría popular", que las personas en general utilizan para comprender (autoexplicarse) los trastornos mentales en general. Esta teoría supone el uso de cuatro dimensiones que dan lugar – alternativa y complementariamente – a juicios: patologizante, moralizador, medicalizador y psicologizante, según sean las causas postuladas para la comprensión/explicación de trastornos mentales (Haslam, 2003).

Los resultados de estudios del juicio social (Corrigan et al., 2009; Livingston et al., 2012; Lloyd, 2013; Konkoly et al., 2015; Konkoly, et al, 2016; Roncero et al, 2016) sugieren que: a) las adicciones a sustancias son percibidas como producto de elecciones personales y/o propias del fracaso moral, con poca probabilidad de ser asociada a la multifactorialidad; b) las adicciones comportamentales son percibidas como menos graves que las químicas; c) las adicciones que involucran sustancias socialmente aceptadas no deben ser consideradas como tales (ej: se aceptan la automedicación y el policonsumo de medicamentos como conductas norma-

les); d) las adicciones configuran un factor de causalidad hacia distintas patologías mentales, siendo poco probable la comorbilidad de trastornos. Sin embargo, los estudios sobre juicios sociales específicos de adicciones son limitados en número y en contexto geográfico, enfocándose en algunas conductas adictivas, o bien indagando comorbilidad entre dos de ellas.

En virtud de lo anterior, y considerando que el juicio social sobre las adicciones puede operar como factor condicionante de las investigaciones realizadas sobre la temática, el objetivo fue *analizar el juicio social sobre las adicciones presentes en la población cordobesa*, incluyendo profesionales de salud mental con experiencia laboral y/o formación sistemática en adicciones.

Metodología

Los resultados aquí expuestos son descriptivos y corresponden a un estudio más amplio, de carácter instrumental, denominado *Especificidad conceptual y juicio social sobre las adicciones*, que cuenta con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (proyecto Consolidar II, 2018-2022).

Se reportan datos sobre un $n_1=164$ de población general (25-65 años de edad) y $n_2=42$ profesionales de Salud Mental (SM), todos cordobeses, de ambos sexos. Se incluyeron personas con experiencia laboral o personal/familiar/amistad en materia de adicciones, en ambos grupos. Se recolectaron datos con un cuestionario localmente desarrollado en base a las propuestas de Kônkoly et al (2014) y Haslam (2005), incluyendo las once adicciones enumeradas por Sussman, Lisha y Griffiths (2011); se agregaron tres preguntas sobre la experiencia personal, familiar o de amistad para cada una de las adicciones. Asimismo, se indagó la percepción de asociación entre cada objeto y el concepto de adicción, y se solicitó evaluar el potencial adictivo de cada uno de los objetos mencionados. En todas las preguntas el listado de objetos se presentó en orden alfabético.

Con fines expositivos se presentan descriptivamente datos cuantitativos y cualitativos, de forma acotada; se presentan medias (M) y desviaciones estándar (d.s.) para facilitar la comprensión del análisis. Cabe aclarar que la ampliación de ambas muestras no ha generado modificaciones significativas respecto a resultados previamente obtenidos.

Resultados

En relación con **drogas** consideradas como **ilícitas**, tanto la población en general ($M=4.8$, $d.s.=.265$), como los profesionales ($M=4.9$, $d.s.=.140$), las asocian con el concepto de adicción casi de forma absoluta, y sin diferencias significativas en ninguna variable analizada.

La población en general relaciona fuertemente el consumo de **alcohol** con el concepto de adicción ($M=4.7$, $d.s.=.501$), sin diferencias importantes en función de tener o no experiencias con consumos problemáticos de esta sustancia. En cambio, entre los profesionales hay diferencias hacia la población y entre profesiones; psicólogos y enfermeros asocian dicho consumo con adicciones mientras que esto es rechazado por médicos clínicos y psiquiatras ($M_m=1.0$, $d.s.=.144$, $M_p=4.8$, $d.s.=.244$, $M_e=3.9$, $d.s.=.286$ respectivamente).

En cuanto al **tabaco**, la población en general lo relaciona moderadamente con el concepto de adicción ($M=3.9$, $d.s.=.867$), con diferencias en función de experiencias, formación y actividad laboral. La heterogeneidad de respuestas se amplía entre los profesionales ($M=2.4$, $d.s.=1.30$). Además, en los tres casos, respecto al potencial adictivo aparecen apreciaciones como "el problema está en las personas y no en x (ej:cocaína)", "el alcohol solo causa problemas cuando no se lo consume apropiadamente", "la adicción depende del taba-

co que se consume", "toda sustancia se convierte en droga si la persona no sabe controlar el consumo", entre otras.

Los **juegos de apuestas** son fuertemente asociados al concepto de adicción tanto por la población general ($M=4.8$, $d.s.=.289$) como por los profesionales ($M=4.8$, $d.s.=.259$); no hay diferencias significativas según variables sociodemográficas y laborales, formativas o experticia.

De forma similar, los legos asocian fuertemente el sexo con el concepto de adicción ($M=4.7$, $d.s.=.452$), siendo esto levemente inferior en el grupo de profesionales ($M=4.5$, $d.s.=.544$), pero en ambos casos sin diferencias significativas en base a las variables analizadas.

Respecto a la **comida**, la población general la asocia más al concepto de adicción que los profesionales de salud mental ($M_{pg}=4.1$, $d.s.=.578$, y $M_{pr}=3.4$, $d.s.=.662$), pero todos señalan que el potencial adictivo de la comida es alto; experiencias directas y/o formación específica (ej: nutrición) marca algunas diferencias en las respuestas.

Los participantes de la población general ($M=3.2$, $d.s.=.910$) y los profesionales ($M=3.2$, $d.s.=.680$) asocian de forma relativa a las **compras** con el concepto de adicción. En relación con el "potencial adictivo", hay acuerdo en que depende de muchos factores, tales como el tipo de producto comprado o el poder adquisitivo.

En relación con la **actividad física**, en ambos grupos la asociación con el concepto de adicción es baja ($M_{pg}=1.2$, $d.s.=.462$; $M_{pr}=1.3$, $d.s.=.363$); solo psicólogos con formación sistemática y algunas personas de la población con experiencias directas indican que la actividad física (incluyendo el baile) puede concebirse con potencial adictivo. Son similares los resultados obtenidos en relación al **amor** (vínculos de pareja); es decir, los participantes en general no asocian estos vínculos con el concepto de adicción ($M=1.1$, $d.s.=.32$), al igual que la mayoría de los profesionales ($M=1.4$, $d.s.=.999$).

La mayor parte de la población consultada no asocia **trabajo** con el concepto de adicción ($M=2.1$, $d.s.=1.20$), mientras que esto se produce de forma relativa entre los profesionales ($M=3.8$, $d.s.=.667$) con diferencias según experiencia laboral y profesión. Situación similar se produce con las **tecnologías**; el reconocimiento de su relación con el concepto de adicción es muy heterogéneo en la población general ($M=3.1$, $d.s.= 1.80$), lo que marca una diferencia importante con los profesionales ($M=4.7$, $d.s.=.410$).

En resumida cuenta, la población general reconoce – en orden jerárquico – como objetos con mayor "potencial adictivo" a las drogas ilícitas, el alcohol, el juego, el sexo y la comida. En el grupo de profesionales de SM se incluyen el tabaco, el trabajo y las tecnologías, aunque con variaciones entre profesiones y según experiencia laboral con adicciones.

Respecto al juicio social, un $n_1=23\%$ y un $n_2=28\%$ efectúa predominantemente un juicio medicalizante, en tanto señala que "las personas que hacen consumos problemáticos o sufren de adicciones tienen trastornos físicos, genéticos o congénitos que los predisponen a ser así", es decir, se asume que las causas de las adicciones son biológicas o neurobiológicas.

Un $n_1=31\%$ y un $n_2=18\%$ realiza, prioritariamente, un juicio moralizante, en tanto afirma que "las personas que hacen consumos problemáticos o sufren de adicciones son moralmente responsables de sus acciones y eligieron esa forma de vida"; esto implica que los valores alterados y los problemas morales (personales, familiares o sociales) son consideradas como causa de las adicciones.

Hay un conjunto de personas ($n_1=54\%$ y un $n_2=48\%$) que presenta un juicio patologizante, ya que afirma que "las personas que hacen consumos problemáticos (o sufren de adicciones) son normales"; es decir, conside-

ran que las causas de las adicciones son, principalmente, patologías o trastornos que los desvían de lo que es normal o esperable.

Por último, predomina el juicio psicologizante; esto significa que el 78% de la población general y el 58% del grupo de profesionales considera que *"las personas que hacen consumos problemáticos (sufren de adicciones) tienen problemas psicológicos, ya sean trastornos de personalidad o emocionales"*, lo que supone postular que las causas de las adicciones son, principalmente, trastornos psicológicos y alteraciones de la vida emocional-personal.

Corresponde aclarar que hay un grupo que propone más de un tipo de causas, y un 5% que considera que las adicciones son producto de una conjugación de las causas mencionadas.

Dado que la cantidad de resultados hace imposible compartirlos en esta comunicación, en orden jerárquico, de mayor a menor, solo se señalan los objetos cuyos consumos/ usos son asociados al juicio social psicologizante: drogas ilícitas (M=4.05, d.s.=.74), tabaco (M=4.00, d.s.=.78), alcohol (M=3.87, d.s.=.72), sexo (M=3.79, d.s.=.75), trabajo (M=3.71, d.s.=.78), amor (M=3.66, d.s.=.77), comida (M=3.64, d.s.=.83), tecnologías (M=3.63, d.s.=.74), juego (M=3.61, d.s.=.79), compras (M=3.25, d.s.=1.04) y actividad física (M=2.85, d.s.=1.09).

Consideraciones finales

Como se observa, los datos indican un acuerdo generalizado en que las adicciones son ocasionadas, primordialmente, por factores psicológicos, ya sean rasgos o trastornos de personalidad, ya sean situaciones emocionales específicas o trastornos del estado del ánimo. Esto no sería coincidente con lo indicado en otros estudios (Konkolj et al, 2016; Roncero et al, 2016), donde parecen predominar los juicios patologizante y moralizador.

Sostener un juicio psicologizante, primordialmente, no implica la negación de otras causas, sino que son puestas en otro orden de importancia. Sin embargo, el bajo el número de participantes que percibe la conjugación de múltiples causas en las adicciones lleva a cuestionar la factibilidad de desarrollar y aplicar modelos teóricos basados en la pluralidad causal (Griffiths, 2017; Sussman, 2012).

En otro sentido, corresponde reconocer que hay variaciones en los juicios sociales en función de cada adicción considerada; por ejemplo, en relación a las compras y la comida, los juicios sociales varían según la experiencia personal o de persona significativa con consumos problemáticos, y son asociadas a cuestiones emocionales (juicio social psicologizante); en cambio, la actividad física y al amor son escasamente asociados a las adicciones, y los juicios sociales son variados, quizás por el desconocimiento generalizado sobre sus definiciones y sintomatología. Todo esto complejiza la posibilidad de discutir y proponer un modelo teórico integral.

Asimismo, esto se complejiza aún más cuando se consideran las diferencias entre los juicios de la población y los profesionales, y por las diferencias de los profesionales entre sí, que dificultan, por ejemplo, la aplicación eficaz de la ley nacional de Salud Mental.

Las respuestas asociadas a que la adicción depende de características externas a los objetos (ejemplo: el tipo de cultivo o armado del tabaco, o el poder adquisitivo elevado de la sociedad, o el trabajo neoliberalista) denotan el desconocimiento sobre el concepto de adicción y destacan los juicios sociales prejuiciosos que se imponen.

Estos resultados, consistentes con los planteos formulados por Sussman y Sussman (2011) y por Kardefelt-Whinter et al (2017), nos llaman a reflexión. Llevan a cuestionar la información y la formación que se brinda

sobre las adicciones, y al alcance que el concepto adicción tiene. Juicios sociales que configuran en realidad prejuicios socialmente difundidos pueden constituirse en factores de riesgo para el desarrollo o el encubrimiento de las adicciones, y además convertirse en obstáculos para su prevención y su tratamiento, especialmente cuando son los profesionales de salud mental lo que sostienen tales prejuicios.

Referencias bibliográficas

- Corrigan, P., Kuwabara, S. & O'Shaughnessy, J. (2009). The public stigma of mental illness and drug addiction: Findings from a stratified random sample. *Journal of Social Work, 9*(2), 139–147. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1468017308101818>.
- Griffiths, M. (2017). Behavioural addiction and substance addiction should be defined by their similarities not their dissimilarities. *Addictions, 112* (10), 1718-20. DOI: <https://doi.org/10.1111/add.13828>
- Haslam, N. (2003). Folk psychiatry: Lay thinking about mental disorder. *Social Research, 70*(2), 621–644. DOI: 10.2307/40971629
- Haslam, N. (2005). Dimensions of folk psychiatry. *Review of General Psychology, 9*(1), 35–47. DOI: 10.1037/1089-2680.9.1.35
- Kardefelt-Whinter, D., Heeren, A., Schimmenti, A., van Rooij, A., Maurage, P., Carras, M., et al. (2017). How can we conceptualize behavioural addiction without pathologizing common behaviours?. *Addictions, 112* (10), 1709-1715. DOI: 10.1111/add.13763
- Konkolý Thege, B., Colman, I., Hodgins, D., Patten, S., Schopflocher, D., Wolfe, J. & Wild, C. (2014). Substance- related and behavioural addiction problems: Two surveys of Canadian adults. *Addiction Research & Theory, 23*(1), 34-42. DOI: [10.3109/16066359.2014.923408](https://doi.org/10.3109/16066359.2014.923408)
- Konkolý Thege, B., Colman, I., Hodgins, D., Patten, S., Schopflocher, D., Wolfe, J. & Wild, C. (2015). Social judgments of behavioral versus substance-related addictions: a population-based study. *Addictive Behaviors 42*, 24–31. DOI: 10.1016/j.addbeh.2014.10.025
- Konkolý Thege, B., Hodgins, D & Wild, C. (2016). Co-occurring substance-related and behavioral addiction problems: A person-centered, lay epidemiology approach. *Journal of Behavioral Addictions 5*(4), pp. 614–622 (2016) DOI: 10.1556/2006.5.2016.079
- Livingston, J., Milne, T., Fang, M. & Amari, E. (2012). The effectiveness of interventions for reducing stigma related to substance use disorders: A systematic review. *Addiction, 107* (1), 39–50. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1360-0443.2011.03601.x>
- Lloyd, C. (2013). The stigmatization of problem drug users: A narrative literature review. *Drugs: Education, Prevention, and Policy, 20* (2), 85–95. <http://dx.doi.org/10.3109/09687637.2012.743506>.
- Roncero, C., Szerman, N., Terán, A., Pino, C., Vazquez, J., Velasco, E., García-Dorado, M. & Casas, M. (2016). Professional's perception on the management patients with dual disorders. *Patient Preference and Adherence, 10*, 1855-1868.
- Sussman, S. (2012). Substance and Behavioral Addictions: Co-Occurrence and Specificity. *International journal of Environmental Research on Public Health, 9*, 164-208. DOI: 10.3390/ijerph9010001.
- Sussman, S. & Sussman, A. (2011). Considering the definition of addiction. *International journal of Environmental Research on Public Health, 8*, 4025-4038. DOI: 10.3390/ijerph8104025.
- Sussman, S., Lisha, N. & Griffiths, M. (2011). Prevalence of the Addictions: A problem of the Majority or the Minority? *Journal of Educational Evolution for Health Professions, 34*(1): 3–56. DOI:10.1177/0163278710380124

El sentimiento de sí y la clínica de las adicciones

Vanessa Baur

Resumen

En el marco del proyecto de investigación denominado "El sentimiento de sí y sus perturbaciones en la clínica contemporánea. Estudio de casos", radicado en la UNMdP, avanzamos en la delimitación del término utilizado por Freud para caracterizar la perturbación característica de la melancolía y ponemos a prueba su valor para el estudio y abordaje terapéutico de las presentaciones sintomáticas contemporáneas, entre ellas las adicciones. En esta comunicación, presentamos la revisión bibliográfica que fundamenta la próxima etapa de nuestra investigación, en la que a través de la metodología de estudio de casos abordaremos las relaciones entre narcisismo y sentimiento de sí. Siendo este último un concepto dinámico, fundado en el narcisismo primitivo, sujeto a las satisfacciones libidinales y a las relaciones del yo con el ideal. Siguiendo esta línea, tomamos la idea de Sylvie Le Poulichet (1996) acerca del "engendramiento de cuerpos extraños" para cobrar cuerpo, que luego aplicaremos al estudio de casos, teniendo en cuenta la operación transferencial.

Palabras clave: sentimiento de sí – clínica – adicciones – transferencia

Introducción

Este trabajo se enmarca en el recorrido desarrollado en los proyectos de investigación vinculados con la asignatura Psicología Clínica (UNMdP), especialmente en el denominado "El *sentimiento de sí* y sus perturbaciones en la clínica contemporánea. Estudio de casos" (2021-2022). En proyectos anteriores abordamos las relaciones complejas entre transferencia y narcisismo, utilizando también la metodología de estudio de casos desde un marco teórico psicoanalítico freudo-lacaniano. La motivación de nuestras investigaciones nace en la clínica, en la búsqueda de operadores conceptuales que nos permitan abordar las peculiaridades que asumen las formas sintomáticas contemporáneas, especialmente las que se producen en el campo de las adicciones.

Nuestra investigación ha situado la cuestión del *sentimiento de sí* como un eje posible para abordar problemas clínicos. Más precisamente, nos abocamos a una delimitación de este con miras a precisar el funcionamiento del narcisismo en la clínica. El recorrido teórico se articula con la metodología estudio de casos con el fin de aproximarnos a los matices de este concepto y a su densidad conceptual; dado que la constitución del yo es un asunto con un gran espesor, que involucra al cuerpo, a la imagen, la pulsión, el goce.

En esta oportunidad presentamos el avance realizado en nuestro marco teórico, definiendo las dimensiones del sentimiento de sí. Esta circunscripción teórica nos resulta necesaria con miras a realizar un aporte en la lectura e intervención clínicas, que ejemplificamos a través de un fragmento clínico.

Justamente el *sentimiento de sí*, asunto poco mencionado por Freud, revela el carácter complejo, es un *compuesto* dice al presentarlo en "Introducción del narcisismo" (1914). El término llamó nuestra atención considerando que es el aspecto donde reside, para Freud, la perturbación esencial de la melancolía (*cf.* "Duelo y melancolía", 1916). Ubicamos su aparición en el texto de 1914 donde Freud lo describe "el sentimiento de sí se nos presenta en primer lugar como expresión del 'grandor del yo'" (p.94). Es un compuesto

que deriva del narcisismo infantil, de las relaciones con el ideal y de las satisfacciones de objeto¹. El yo no viene con un grandor asegurado y sería esta dinámica la que lo configura.

Este rasgo de exageración pareciera esencial al narcisismo. El narcisismo infantil porta la sobreestimación paterna y "su punto más espinoso, la inmortalidad del yo que la realidad asedia" (Freud, 1914, p. 88) se refugia en el niño, donde el narcisismo redivivo de los padres se transmuta en amor parental. A este narcisismo lo asedia la castración, que implica la introducción de la diferencia sexual. Así en el adulto vemos amortiguado el que Freud no duda en calificar como delirio de grandeza²; una vez que ha sido afectado por la represión y la formación del ideal sobre el que recae aquel amor de sí mismo.

El sentimiento de sí, agrega Freud, se incrementa cada vez que un resto del primitivo sentimiento de omnipotencia es corroborado por la experiencia (cfr. Freud, 1914, p.94) Se trata de restos de aquel primitivo sentimiento, no de su pervivencia intacta. El sentimiento de sí lo requiere como un suelo, un terreno, pero podríamos decir que no se reduce a él. Esta dinámica de inflación y deflación del sentimiento de sí nos interesa por el soporte que brinda para entender algunas variaciones que se manifiestan clínicamente.

El aspecto en cierta medida delirante que porta el sentimiento de sí, hunde sus raíces en el narcisismo primario. En una aprehensión inmediata, posibilita nada más ni nada menos que ubicar un "sí mismo", un punto de referencia que toca al cuerpo y las satisfacciones y lleva en sí el "grandor del yo". Esta referencia se arma en relación con el Otro, con la dialéctica de deseo y goce. Percibirse como un sí mismo requiere el armado en el pequeño delirio del Otro, que prolonga sobre cada quien sus aspiraciones en la forma de ideales. El término nos invita a articular la mismidad con algo más que la imagen. En el decir de Freud ese algo más porta el aspecto gozoso de las aspiraciones del narcisismo parental y también se conforma con las relaciones con el ideal (y allí podemos ubicar también las determinaciones simbólicas) y en el campo de las satisfacciones de objeto.

Superficie del acontecer

Una revisión del narcisismo primario y los tiempos constitutivos la encontramos en Amigo (2011) y en Soria, (2016) quienes brindan una articulación entre la conformación del yo en relación con el Otro y con el objeto. A ella nos abocamos en otros escritos. En esta oportunidad destacamos el trabajo de Sylvie Le Poulichet publicado como "El arte de vivir en peligro" (1996), en el cual encontramos un abordaje del que denomina "arte del peligro" con fuertes resonancias clínicas.

La autora, si bien no se refiere al sentimiento de sí, apuesta por una lectura dinámica respecto de la constitución narcisista. Tomando la expresión freudiana que se refiere al yo como "proyección de una superficie", entiende que el yo no se reduce a la superficie del cuerpo ni a la imagen especular, sino a la "superficie del acontecer". El engendramiento de un lugar psíquico que enlaza en tiempo y espacio secuencias de acontecimientos. Esta superficie puede hacerse visto afectada en el que denomina "tiempo del peligro", aquel ligado a la angustia de muerte que pone en juego la aniquilación del yo que requiere justamente un borde, una superficie corporal en la cual encontrar continuidad y bordear la experiencia de vacío. La autora lee retroactivamente estos procesos en su estudio de los que llama "artistas del peligro", quienes muestran en sus invenciones - llamadas por ella *cuerpos extraños* - lo que no se produjo en la instauración narcísica del yo. La constitución de un borde resulta crucial ya que "lo que aquí llamo borde representa un fragmento de realidad susceptible de investirse, que ancla la presencia del cuerpo en el mundo y organiza puntualmente

¹ "Una parte del sentimiento de sí es primaria, el residuo del narcisismo infantil; otra parte brota de la omnipotencia corroborada por la experiencia (el cumplimiento del ideal del yo), y una tercera, de la satisfacción de la libido de objeto" (Freud, 1914, p. 97)

² "La observación del adulto normal muestra amortiguado el delirio de grandeza que una vez tuvo, y borrados los caracteres psíquicos desde los cuales hemos discernido su narcisismo infantil" (Freud, 1914, p. 90)

la conjunción de un afuera y un adentro, así como la articulación de una plenitud y un vacío, y luego de una presencia y una ausencia" (Le Poulichet, 1996, p. 30). El arte del peligro justamente traza un borde "que delimite y erotice una pérdida en el momento mismo en que el cuerpo podríabascular hacia la autodestrucción" (Le Poulichet, 1996, p. 37). Así el arte del peligro protege al yo que se ha vivenciado como un cuerpo desamparado cuya permanencia posible no se sostiene en el lazo con el otro y la historización.

La apuesta de la autora es concebir "un yo que se diacronice, que se desplace en el tiempo, desde el momento en que asume la parte del vacío que lo constituye" (Le Poulichet, 1996, p. 66). Es esta superficie la que habilita la investidura del mundo y los objetos de un modo en que el yo encuentre permanencia, más allá de los movimientos entre omnipotencia y unidad propios de la inestabilidad yoica.

Avanza en su propuesta a través del estudio de las biografías de artistas en quienes la creación tiene el carácter de riesgo, de apuesta y ciertamente un carácter existencial en el sentido de que sostiene la existencia frágil de quienes han podido elaborar su falla narcísica originaria.

Esta propuesta es ocasión de valorizar los aspectos que hemos delimitado en la presentación del término por parte de Freud. La creación que supone la autora, sin llegar a darle un estatutopsicopatológico, puede ser una vía para la comprensión de las dinámicas psíquicas por las cuales un sujeto puede apoyarse en una creación que sostenga su frágil estar en el mundo; e incluso para situar la lógica de padecimientos que se presentan como estabilizaciones a partir de un cuerpo extraño al que el sujeto no ha engendrado (el tóxico) pero en cuya relación con él puede leerse un sostén existencial que va más allá de la lógica de la impulsión. En tanto un tóxico puede entrar en la economía psíquica como soporte de la existencia fallida de un yo.

Cómo sostener un ser, entre tóxico y delirio

El relato del tramo de un tratamiento nos permitirá poner en juego la hipótesis que destacamos. El paciente en cuestión atravesó un tiempo de su vida acompañado por la adicción a la cocaína. Analizamos dicho comportamiento en relación con el padecimiento del sujeto y las derivas que él mismo tuvo en relación con su acontecer narcisista.

Hace 6 años Adrián (hoy de 37) empezó su tratamiento, uno más de la serie que había iniciado a sus 20 años, derivado por un familiar con quien tiene una buena relación y que consideró que le haría bien la terapia, aún estando estabilizado de los síntomas que había presentado en otras oportunidades. A saber, episodios de excitación maniforme, megalomanía, inhibiciones generalizadas, pasajes al acto suicidas, consumo de cocaína.

Desde el inicio del tratamiento, Adrián era un ser torturado por sus pensamientos, síntoma fundamental que sigue padeciendo. No podía dejar de pensar, en cualquier situación (social, de relación) en la equivocación que había cometido y que entraba en una metonimia desesperante con escenas de su pasado cercano y remoto. La equivocación en juego era y es alguna palabra que él consideraba que pudo haber sido malentendida por su interlocutor, algún gesto propio, alguna señal en los otros con quienes interactuaba que le hacía dudar -siempre negativamente- de sus actos, movimientos y pensamientos. Cada una de estas ideas disparaba en él un desliz metonímico que podía durar desde horas hasta días. Desde ya, no es cuestión de argumentos porque él tiene una representación organizadora a la que finalmente arriba: me equivoqué.

Sumado al relato de la metonimia irrefrenable de su pensamiento, Adrián comenzó a contar culposamente acerca de los episodios de consumo (es el término que él usa). Tras la afirmación "tengo este problema, soy adicto", se refería a momentos en los que se subía al auto, se metía en situaciones de riesgo y compraba cocaína. Luego iba a su habitación y la consumía sin freno. Poco podía decir del impulso al consumo y del

efecto en él. El alivio o la satisfacción eran demasiado efímeros. Su mayor consistencia era la que otorgaba un nombre a su ser "al final soy un adicto".

El trabajo clínico permitió reconstruir diferentes aspectos de esta conducta. Por una parte, parecía una respuesta irónica a las intervenciones del psiquiatra y la analista, que relativizaban el personaje adicto que Alejo componía. Porque parecía ser parte de un personaje, un "yo adicto" con el que Adrián intentaba sostenerse. Esta hipótesis podría considerarse confirmada dado el efecto de su posterior internación en una Comunidad Terapéutica; de allí salió ex adicto, con una identidad para vestir su yo. A la vez, el consumo aparecía como una respuesta o una forma de restarse del trabajo que se le volvía fuente inagotable de malestar.

Antes, había sido internado en una clínica psiquiátrica con escasos resultados. Cada vez que se acercaba el final de la licencia laboral, los episodios compulsivos volvían a producirse. Finalmente, fue recibido en una Comunidad Terapéutica "para patologías duales". La internación fue prolongada, con escasas visitas de familiares. Al salir de la misma retomó el espacio de psicoterapia, cuidándose mucho de incurrir en "excesos" porque así lo aprendió en la CT. Ahora, él, ex-adicto, ha hecho de esa designación un vestido para su ser. Y al dejar la CT apareció una creación, un nuevo fenómeno clínico: un delirio de referencia que comenzó en la CT: él es sujeto de experimentación psicofarmacológica, al cual vive como irrealidad... de la cual no puede afirmar que no sea real. Este invento, este artefacto delirante cumple en él una función reconstitutiva, lo hace sentir bien y, más aún, es el territorio donde explorar "quién soy". El delirio no responde por completo a ese interrogante vital, puede pensarse más bien como el espacio donde puede sostener la pregunta, soportando como superficie asintótica la espera por la resolución imposible.

Adrián padece síntomas cuya lógica responde a la de las psicosis. El periodo adicto puede ser comprendido dentro de la serie de prácticas con las que intentó encontrar una superficie para su continuidad existencial. La caída del tóxico mostró, retroactivamente, la ausencia de bordes en los cuales pueda circular el pensamiento de un modo no automático, con puntos de corte. Ese padecimiento es correlativo de su vivencia de "no saber quién es", pero la creación delirante aporta el espacio, como superficie suplente, para soportar el narcisismo desfalleciente.

Conclusión

Presentamos una lectura de un aspecto del narcisismo que, entendemos, puede consistir en un aporte para la lectura clínica. El sentimiento de sí recoge la perspectiva constitutiva del narcisismo y también su dinámica. En términos de Le Poulichet, permite acercarse de otro modo a sus inflaciones y deflaciones y a sus dificultades que se escenifican directamente en el campo del lazo social y los semejantes. El caso que reseñamos funciona como ejemplo de su lectura, más allá de los creadores en base a los cuales la autora formula su tesis. Entendemos, siguiendo su argumentación, que la creación de un cuerpo extraño puede ser lograda y tener impacto en la cultura (tales son los sujetos que ella estudia) pero también pueden ser un modelo para la comprensión de funcionamientos bizarros, de difícil ubicación psicopatológica. Las relaciones con los semejantes se hacen posibles, vivibles quizás, en la medida en que se pueda contar con un narcisismo despegado de lo especular, con disponibilidad libidinal.

Además, en el sentimiento de sí encontramos una construcción que articula el narcisismo y el sí mismo a lo sentido en tanto afección (el término *sentimiento* propicia esta referencia), lo sensible, no sólo lo representacional o lo percibido en el campo de la imagen. Los elementos del compuesto admiten diferentes claves de lectura, que son las líneas de investigación dentro de nuestro proyecto. Una estructural, en la que el narcisismo primario engarza los otros elementos que no son sin él o que llevan las marcas de sus dificultades. Otra dinámica, en la cual el *sentimiento de sí* se modifica de acuerdo a las vicisitudes (o contingen-

cias) con las que se encuentra (o de las que se defiende). Y dentro de esta lectura, nos interesa situar la pregunta por la transferencia, dado que, en la medida en que actualiza el campo de las satisfacciones de objeto y las relaciones con el ideal, podría considerarse que impacta en el sentimiento de sí y sus perturbaciones. Es decir ¿podría haber incidencia sobre el sentimiento de sí a partir del campo de las satisfacciones de objeto o de las relaciones con el ideal, en la puesta en acto transferencial?

Referencias bibliográficas

- Amigo, S. (2017) Paradojas clínicas de la vida y la muerte. Ensayos sobre el concepto de "originario" en psicoanálisis. Buenos Aires: Editorial Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Freud, S. (1914) "Introducción del narcisismo" en Obras Completas vol. XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- Freud, S. (1916) "Duelo y melancolía" en Obras Completas vol. XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- Le Poulichet, S. (1946) El arte de vivir en peligro. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Soria, N. (2016) "Yo, cuerpo y realidad en las neurosis y psicosis" en Revista Universitaria de Psicoanálisis 2016, Nº16, pp. 33-42. ISSN 1515-3894. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.

CAPÍTULO V

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: REDEFINICIONES ANTE LAS PROBLEMÁTICAS ACTUALES EN EDUCACIÓN

APORTES A LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL

Los procesos de aprendizaje-enseñanza en el contexto de pandemia, ¿un camino posible?

L. Ferjancic, L. Agostina Rossi, M. Lucía Engel Martínez

Resumen

De acuerdo con el modelo ecológico planteado por Urie Bronfenbrenner (1971) cada persona es afectada significativamente por las interacciones de varios sistemas superpuestos, los cuales proveen el marco para el desarrollo. Los microsistemas tales como la familia, grupo de pares, vecinos, tienen una relación cercana y moldean de forma inmediata el desarrollo humano. En Argentina, el día 20 de marzo de 2020 se declaró el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) establecido por el DNU 297/2020, lo que implicó el cese de un gran número de actividades. Debido a esto, se prevé que haya niveles más altos en el estrés, ansiedad y depresión (Brooks, SK. *et al*, 2020). En el presente trabajo se realizará un recorrido sobre el desafío que presentaron los procesos de enseñanza, que se trasladaron del aula al hogar, en donde la interacción con pares y docentes se vio interrumpida y los tiempos de enseñanza sincrónica se redujeron. Se realizará un análisis de los datos estadísticos asociados con la modalidad de enseñanza-aprendizaje y las condiciones que posibilitaron o impidieron un aprendizaje significativo. Metodología: Revisión bibliográfica sobre los estudios realizados en el contexto de pandemia asociados con las metodologías de enseñanza. Resultados/Conclusión: En base al análisis realizado, se pudo observar cuáles fueron las principales modalidades de enseñanza durante el aislamiento y cómo estas afectaron de manera significativa los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras Clave: Pandemia – Enseñanza – Niños y Lectoescritura.

Introducción

Durante los últimos meses del 2019, los medios de comunicación informaron sobre el brote de un nuevo virus en la provincia china de Wuhan. Poco después, dicho virus, ahora llamado COVID-SARS 19, se propagó por todo el planeta obligando a los gobiernos a tomar medidas para evitar su proliferación. Con la aparición de los primeros casos en Argentina, el día 20 de marzo el gobierno decretó el DNU 297/2020 que consiste en un ASPO en todo el territorio. Como consecuencia, la mayoría de las actividades se vieron detenidas para prevenir el contagio a nivel comunitario del virus, esto incluyó la educación presencial en todos sus niveles.

Frente a esta situación, en casi todos los países del mundo se desarrollaron distintas estrategias para sostener lo que se ha llamado la continuidad pedagógica, es decir la continuidad del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas y los aprendizajes. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina; 2020).

La modalidad en que este proceso se llevó a cabo fue la de la virtualidad, lo que implicó ciertos requisitos a considerar en las distintas familias además del encierro, como ser: disponibilidad de dispositivos tecnológicos, tablets, computadoras o celulares para poder acceder a las clases por determinadas plataformas por un lado, y por el otro, algo imprescindible fue la conexión a internet que, como se pudo observar a lo largo del recorrido del presente trabajo, no todas las familias tuvieron las mismas posibilidades. Esta modalidad afectó directamente en la adquisición de la lectoescritura de los más chicos, pudiendo evidenciar que además de los y las docentes, la participación de los padres fue crucial para quienes tuvieron la posibilidad de acceder a este novedoso proceso de enseñanza con creativas propuestas pedagógicas.

De esta manera el propósito de esta exposición es darle una vuelta de tuerca a los alcances y límites que tuvo esta forma de adaptación de la enseñanza y para esto se partió desde lo más global hasta llegar al contexto de nuestro país y específicamente en la provincia de Tucumán.

Desarrollo

De acuerdo con el modelo ecológico que planteó el investigador del desarrollo Urie Bronfenbrenner (1971) cada persona es afectada significativamente por las interacciones de varios sistemas superpuestos, los cuales proveen el marco para el desarrollo. Los

microsistemas tales como la familia, grupo de pares, vecinos, tienen una relación cercana y moldean de forma inmediata el desarrollo humano. Los mesosistemas se refieren a las interacciones entre sistemas. Los exosistemas, rodean y sostienen a los microsistemas, están conformados por todas las redes externas, como las estructuras comunitarias, educativas, médicas, el empleo y sistemas de comunicación que ejercen influencia sobre los microsistemas. Los macrosistemas, que influyen a los dos sistemas anteriores, incluyen patrones culturales, filosofías políticas, políticas económicas y condiciones sociales.

En esta línea, dentro del microsistema, se destaca a la familia y a su rol en el proceso de aprendizaje de las niñas y niños en tiempos del ASPO.

Según la UNESCO (2020) en cuanto al seguimiento sobre la educación en el mundo se estimaba la existencia de 258 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no asistían a una escuela. El mismo informe dice que de 65 países de ingresos bajos y medianos la diferencia media en las tasas de asistencia era del 9% entre el 20% más pobre y el 20% más rico de los hogares para niños y niñas en edad de asistir a la escuela primaria, 13% para los adolescentes en edad de concurrir al primer ciclo de secundaria y 27% para los jóvenes en edad de asistir al segundo ciclo de secundaria.

Por otra parte en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura (USAID; 2018, p.9), se realizaron evaluaciones en algunos países del mundo, como en EE.UU., donde The National Literacy Panel o Panel Nacional de Lectoescritura advierten que un aproximado de 20% de los estudiantes manifiestan dificultades para la lectura y escritura antes del grado 3, que corresponde al nivel primario, entre los 7 y 8 años. Sosteniendo que esta dificultad se evidencia durante los primeros años del inicio de la escolaridad, entendiéndose que es desde el kindergarten o educación infantil. Asimismo, en los países de Latinoamérica revelan que un grupo considerable de niños en edad preescolar tienen dificultades para leer y escribir a pesar del desarrollo de múltiples estrategias para enseñarles desde edades tempranas.

En este contexto, las medidas tomadas en Argentina destacan la distribución de materiales y la puesta en marcha de un nodo de carga digital itinerante para la distribución de contenidos digitales, livianos y fáciles de ejecutar en netbooks, tablets y celulares con el objetivo de que los estudiantes puedan trabajar sin la necesidad de una conexión a Internet. Además, se realiza la difusión a través de señales locales, de horas diarias de contenido educativo televisivo y radial, provistos por el Gobierno Nacional así como también contenidos de producción local (Ministerio de Educación de la Nación; 2020).

Asimismo según los informes preliminares de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa sobre la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto del ASPO, el 95% de las escuelas llevaron adelante propuestas pedagógicas. A pesar de los esfuerzos realizados, las disparidades en las experiencias de educación remota que atravesaron los estudiantes está condicionada en gran medida, por los recursos disponibles en los hogares: menos de la mitad de los hogares cuenta con acceso fijo de buena calidad en la señal a Internet, 3 de cada 10 hogares no tienen acceso a fijo a Internet, 27% accede sólo por celular y 3% no tiene internet de ningún tipo. En hogares con Internet fija, la tercera parte tiene problemas en la señal. El 53% no cuenta con una computadora liberada para uso educativo.

En la Provincia de Tucumán el Ministerio de Educación de la provincia lanzó una plataforma denominada "Conectate con la Escuela" la cual tiene materiales audiovisuales, un canal de YouTube y otros tipos de re-

cursos con contenidos de diferentes espacios curriculares. Se puso a disposición una serie de sitios y páginas variadas para trabajar contenidos, entre los que se encuentran los de producción nacional. No obstante, para que se produzca un aprendizaje significativo, el proceso educativo debe considerar las condiciones concretas de existencia de la población en donde el acceso a internet en muchas oportunidades se encuentra limitado ya que la dotación de recursos tecnológicos para sostener la actividad educativa en los hogares es desigual según la condición económica y las regiones del país. (AMBA y Patagonia 62% mientras que NEA y NOA 41%).

Conclusión

En conclusión, se observó cómo los sistemas educativos tuvieron que adaptarse al cambio que impuso el aislamiento obligatorio. La educación virtual pudo ofrecer en cierta medida soporte al proceso educativo y generar espacios virtuales de encuentro entre docentes-alumnos y alumnos-alumnos.

El principal problema al que se enfrentó el sistema educativo en nuestro país fue la disponibilidad de los dispositivos electrónicos y/o el acceso a internet tanto de docentes como de alumnos, lo que dificultó el mantenimiento de la continuidad pedagógica.

La pandemia no solo evidenció la importancia de políticas públicas de educación para garantizar la continuidad pedagógica, el rol docente y la participación activa de alumnos, sino que puso en relieve la importancia que reside en el entorno familiar para garantizar y asegurar el proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Blanco, M. A., & Blanco, M. E. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *CIENCIA UNEMI*, 14(36), 21–33. Disponible en: <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/1243>
- Cáceres, Correa (2020). Educar para el aprendizaje. Una reflexión en tiempos de cuarentena. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. Vol. 25, núm. Esp.7. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27964362001>
- Cáceres, Correa (2020) Educación en el escenario actual de pandemia. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. Vol. 25, núm. Esp.5. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963984001>
- Flores, R., Fiorella, A. (2020). Lectoescritura en los estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 547 Jesús Poderoso. *Programa académico de maestría en problemas de aprendizaje*.
- Hoz, G., Wallace, Y., Heredia, E. (2021) Alfabetizar a distancia en el inicio de la escuela primaria. Un análisis de propuestas publicadas por la Provincia de Buenos Aires en Argentina. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Nro 28, 282-293.
- Lancheros, A., Stella, M. (2021) Proceso de aprendizaje en la pandemia. *Revista Panorama*, vol. 15, núm. 28. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146010>
- Mendoza C. (2020) Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. L, núm. Esp, pp. 343-352. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. México. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe Preliminar. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1o6d4OOINFGwL_rFBsfqWlt1xauCrQRA3/view
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020b, julio). *Ministerio de Educación de la Nación Informe preliminar : Encuesta a hogares*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogar_es.pdf

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Organización Mundial de la Salud. [sitio de internet]. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, Inc 2020. Fecha de consulta: 28 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.who.int/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>.

Pérez-Amezcu L. A., Macías Espinosa V. C., Campos Ceballos J. I., Alonzo González R. M. y Mendoza Camacho M. G. (2021). "Mundos ideales", un proyecto de investigación e incidencia en el contexto de la pandemia del COVID-19 en México. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 7(1), 76-96. Disponible en: <http://doi.org/10.29035/pai.7.1.76>

Vallejos Salazar, G. A., & Guevara Vallejos, C. A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 166-171.

Nuevos escenarios para la educación en pandemia: ¿qué pasó en el vínculo educativo?

Mónica Emilia Cuello, Mariana Labella, Gisela Martinez

Resumen

La llegada de la pandemia de covid 19 a nuestro país provocó múltiples cambios en distintos aspectos de lo que constituía "la vida cotidiana". Las instituciones, el trabajo, los vínculos sociales, se vieron afectados por las nuevas coordenadas que enmarcan la realidad de estos tiempos. Se produjo una pausa abrupta en lo considerado "la normalidad", la "agenda diaria". Una interrupción. Un alto. Una suspensión. Algo que nos detuvo. Un corte. La educación y las prácticas educativas no quedaron exentas a estos cambios y los sujetos que intervienen en ellas han debido adaptarse a una nueva realidad educativa. La pausa hizo explotar el sistema de lo seguro, de lo conocido, de lo sabido, de las paredes de la escuela, del "resguardo del aula". El encuentro entre docentes y estudiantes ha sido mediado por el uso de herramientas tecnológicas. Desde el proyecto de investigación Educación \diamond Psicoanálisis: Avatares del vínculo educativo, nos sentimos interpelados por este cambio de escenario en el encuentro entre docentes y estudiantes. Por eso, realizamos una encuesta a docentes de todos los niveles educativos, para indagar sobre los efectos acontecidos en relación a los ejes: Práctica docente, vínculo con los estudiantes, contenidos y su lugar de docente.

Palabras clave: vínculo educativo – educación – pandemia – docentes

Introducción

La llegada de la pandemia de COVID 19 a nuestro país provocó múltiples efectos en distintos aspectos: individuales, familiares, sociales y en los diversos ámbitos de la educación. La vida cotidiana, el trabajo, los vínculos sociales, entre otros se han visto afectados por las nuevas coordenadas que enmarcan la realidad de estos tiempos. Teniendo en cuenta que la educación y las prácticas educativas no se hallan exentas a un cambio estructural, que los sujetos que intervienen en ellas han debido adaptarse a una realidad educativa forzada, desde el proyecto de investigación Educación \diamond Psicoanálisis: Avatares del vínculo educativo, durante el año 2020, realizamos 61 encuestas a profesores de todos los niveles educativos para indagar sobre los efectos acontecidos en relación a los ejes: Práctica docente, vínculo con los estudiantes, contenidos y su lugar de docente.

A continuación, se presenta y detalla el análisis en función de lo que hemos ubicado como emergentes:

El encuentro con lo inesperado (en relación a la práctica docente)

Este Eje emerge a partir de las respuestas de docentes a la pregunta: "Frente a la situación de pandemia ¿QUE LE PASÓ CON SU PRÁCTICA DOCENTE?". Las respuestas encontradas son variadas: Algunas docentes pueden reconocer el impacto en ellas frente a lo inesperado "*Se vió afectada totalmente*", "*Quedó suspendida en el aire*", Se vio "*desafiada*", "*diezmada*", "*conmovida*" dando cuenta de un alto, una brusca interrupción que operó como corte.

Frente a ello, algunxs pudieron tomar distancia, pensar su práctica, advertir cómo se puso en tensión, en crisis frente a las nuevas coordenadas que la enmarcan, se advierte cómo ella lxs interpela en sus voces: "*sentí que debía reformular muchas cosas*", "*tuve que reflexionar sobre ella y adaptarla a la nueva situación*", "*ha requerido más tiempo para organizar la plataforma virtual*", "*deconstruir y volver a construir*", "*reinven-*

tar y actualizar mis conocimientos de herramientas digitales", dando evidencia del desafío asumido de situar sus prácticas en el nuevo contexto. Permitiendo así, un movimiento de búsqueda que podría ofrecer condiciones de cambio y/o transformación. Si bien se reconoce la ruptura frente a la pérdida de "lo conocido" hay una apertura a la tecnología, a acomodarse a las nuevas condiciones de ejercer el oficio docente.

Mientras que, otro grupo da cuenta de cómo el encuentro con lo inesperado se vive en carne propia, se siente lo abrupto en uno mismo. *"Mucha incertidumbre, desconcierto, ganas de salir corriendo", "Me sentí perdida", "me desestructuré".*

Estas respuestas nos permiten pensar hasta qué punto los docentes pueden sostener una integridad que les permita o los habilite a constituirse en el lugar de Otro y como señala Zelmanovich (2003), desde allí tejer una trama simbólica que vele, ampare la crudeza que puede adoptar para algunos estudiantes el contexto de pandemia. ¿Será posible sostener la asimetría haciendo lugar en primera instancia a la vulnerabilidad de los niños/jóvenes a los que educan? ¿Qué responsabilidad les toca a las Instituciones Educativas para alojar las inquietudes, interpelaciones, temores que cargan los docentes?

El lugar de los contenidos en el vínculo educativo

En las respuestas de los docentes a la pregunta ¿qué pasó con los contenidos?, se puede observar que la mayoría hablan del contenido en sí mismo, desconectado del agente y de los sujetos. Mencionan que se hicieron *"ajustes", "recortes", "adaptaciones", "ir a lo más prioritario", "se dio lo mínimo"* así como algunos mencionan haber trabajado los contenidos exactamente igual que en la presencialidad.

En general, las respuestas sobre el contenido están relacionadas a la cantidad y a las adaptaciones, pero se refieren a los contenidos en sí mismos como despegados o como si no tuvieran que ver con el vínculo educativo. Lo que nos lleva a preguntarnos ¿Qué pasó con el vínculo educativo si los contenidos no operaron como lugar de encuentro entre los agentes de la educación y los sujetos?

Si miramos las respuestas de los docentes ante la pregunta ¿qué le pasó en el vínculo con los estudiantes? apuntan a que el mismo cambió, refieren que *"fue nulo", "distante", "los perdí por completo", "se produjo un distanciamiento", "frío, complejo y distante", "me sentí distante, muy difícil percibir su gusto o disgusto".*

Para analizar qué pasó con los contenidos educativos en el nuevo escenario educativo de pandemia, es importante ubicar el lugar que tienen los mismos en el vínculo educativo.

Para pensar en esto, tomamos los aportes de Segundo Moyano (2013) cuando señala:

El vínculo educativo no viene dado, se ha de construir, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente y de un trabajo también, de apropiación, de adquisición por parte del sujeto de la educación. El par transmisión-adquisición da lugar a un encuentro, o mejor, posibilita un lugar de encuentro. (...) Ese lugar no es otro que la cultura, el patrimonio cultural, en definitiva, el mundo que acoge al que llega. (Moyano, 2013, p. 4-5)

Si pensamos en el vínculo educativo en términos de las relaciones que tanto el agente como el sujeto tienen con los contenidos culturales, podemos preguntarnos ¿qué pasó con los contenidos como lugar de encuentro entre docentes y estudiantes? Las respuestas de los docentes, no mencionan a los contenidos cuando se les pregunta por el vínculo con sus estudiantes. Es más, algunas refieren a que el vínculo estuvo en función *"al interés del alumno por participar", "poca predisposición"* o que el vínculo cambió: *"el alumno es más autónomo y el docente un facilitador".*

Con estas últimas respuestas, tenemos algunas pistas para pensar que algunos de los docentes consideran que lo que aconteció en el vínculo con sus estudiantes estuvo ligado al "interés", "participación", "predispoción", "autonomía" de estos, sin poder circunscribir al encuentro con los contenidos. Ahora bien, ¿qué les pasó a los docentes?

Se advierte en las respuestas cierta ambigüedad en torno a los contenidos, lo que nos orienta a preguntarnos ¿Qué pasa cuando los docentes no le otorgan valor a los contenidos para construir una narración donde haya lugar para esos estudiantes? ¿Qué pasa cuando la transmisión de los contenidos no invita, no convoca a un encuentro que haga posible que el deseo circule?

Un nuevo lugar docente

Desde el inicio de la pandemia los lugares y tiempos en la docencia han sido interpelados por encuadres diferentes a lo conocido en la práctica educativa. Los docentes hemos navegado por mares de incertidumbres, donde el lugar y la función sin lugar a duda también se ha tenido que repensar. En este nuevo escenario educativo que de alguna manera alteró las formas convencionales de pensar el encuentro con los estudiantes, nos preguntamos, ¿Qué le pasó al agente con su lugar como docente?

Docentes de educación obligatoria: inicial, primaria y secundaria; como así también docentes de educación superior, han realizado aportes significativos para poder colaborar en el análisis de sus lugares.

Entre las respuestas que más nos llamaron la atención se encuentran: "Rescatista del momento", "Volver a nacer en la docencia", "Lugar vulnerable" "Recitadora sin diálogos", "Desbordado de emociones" "Sentí más presión" "Le dedique más tiempo a la tarea que a la función pedagógica", "Cambió a un lugar de guía, un lugar más importante a mi parecer que el típico docente dictador de contenidos".

Podemos advertir cómo el lugar docente se ha vivenciado diferente y en algunos casos con gran intensidad dejando al agente conmovido frente a la realidad que se ha presentado como incierta. Se produjo una irrupción en algunos significada como la puerta de entrada a un nuevo lugar del docente.

Mientras que en algunos el contexto ha supuesto una refundación, una experiencia que convulsiona los cimientos, abriendo paso a una nueva posición, en otros constriñe, empobreciendo los modos de sostenerlo ¿Qué es aquello que debe rescatar el educador? ¿Se puede pensar que el rescate tiene que ver con su lugar docente? ¿Será que el educador tiene que salir al rescate del vínculo con los sujetos de la educación? ¿O aquello que se siente en ese rescatar es en referencia a los contenidos como mediadores culturales?

Escuchando las voces de los docentes podemos notar que el lugar y las prácticas pedagógicas conocidas y sostenidas por las rutinas institucionales se han modificado y pueden dejar al agente de la educación vulnerable. Perla Zelmanovich (2003) nos señala al respecto: (...) "A raíz de los riesgos mencionados estos tiempos convocan a una mayor responsabilidad de los adultos con respecto al cuidado de niños y jóvenes en las escuelas. La pregunta que cabe formularse es: ¿Cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven? Tal vez, se trate de sostener la apuesta de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacios de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez, esto requiere que encontremos cómo, y dónde sostenernos nosotros, entre adultos, en una suerte de "dependencia recíproca" que nos ampare frente a la inestabilidad del presente"

En cuanto a las expresiones "Me siento recitadora, no logro el diálogo", "La tarea docente se volvió muy demandante, dado que también debemos responder con actividades a nuestros superiores y llevar una casa adelante", "Si es en base a la autoridad, no pasó nada. Si es en base al desempeño, se vio forzado. Si es

en base a la emocionalidad, desbordada", "Se requiere mayor tiempo de trabajo y mayor desgaste sobre todo a la hora de la corrección". Se puede interpretar en estas voces cómo los docentes han vivenciado su lugar como una tarea vinculada a prácticas administrativas más que a prácticas pedagógicas que inviten a pensar el acto educativo desde lugar de encuentro con las palabras que interrogan, que anudan al mundo simbólico. Las voces de los docentes ponen de manifiesto tener que centrarse en tareas, corrección, actividades a superiores.

Lo que nuevamente nos invita a preguntarnos sobre ese lugar de encuentro que permite la oportunidad de enlazar al sujeto de la educación al legado cultural. ¿A quién se dirige ese "recitado"? ¿Dónde quedó el vínculo educativo? Dar clases a través de una pantalla ¿supone quedarse sola/o con los contenidos? ¿Qué lugar para los mismos cuando ya no son el motivo de un encuentro? ¿Se cae el lugar del estudiante al que no se espera en un diálogo? ¿Cambia la función de mediación? ¿Se cae el lugar del docente en tanto no puede sostener su función de mediar, de hacer puente entre los sujetos de la educación y los contenidos?

En este escenario de nuevas y variadas prácticas docentes, algunos profesores han visto un terreno fértil para poder pensar *"un volver a nacer en la docencia"*, respuestas como *" Me hizo correr de mis espacios de confort", " Hubo que reformular el rol y organizarlo de manera virtual", " Tuvimos que repensar y reflexionar mucho sobre la construcción del vínculo con el estudiante y sostenerlo", " Mi lugar se transformó por completo, configurando un nuevo espacio y adaptado a la nueva situación", "Fue interpelado desde lo didáctico, salí de la zona de confort que es el aula y el pizarrón", " Volver desde los inicios, comenzar como si fuera la primera vez".* Las diversas formas de pensar la función docente, el novedoso lugar que está emergiendo desde el cambio de contexto social supone otros modos y formas de vinculación, otras miradas de lo que acontece en el encuentro entre el agente y el sujeto de la educación.

Conclusiones

Iniciamos este trabajo al sentirnos como docentes e investigadoras universitarias interpeladas por los efectos que podían surgir en el acto educativo ante las nuevas coordenadas que marcó la pandemia. Así cómo ésta supuso una pausa abrupta en lo considerado "la normalidad", la educación y las prácticas educativas no quedaron exentas a este nuevo escenario.

De las respuestas dadas a la encuesta que elaboramos para investigar al respecto, podemos advertir cómo estas nuevas condiciones que atravesaron la escuela y la universidad fueron vivenciadas por algunos docentes como una irrupción, lo que denominamos un "encuentro con lo inesperado".

Teniendo en cuenta el mismo como eje de análisis podemos advertir en sus dichos cómo la práctica docente se "vio afectada totalmente", "quedó suspendida en el aire", "conmovida", poniendo de manifiesto el corte violento, la ruptura con los modos de sostener dicha práctica hasta ese momento. Lo que se vio correspondido en algunos docentes con la irrupción de la incertidumbre, el desconcierto en su propia subjetividad, dando lugar a sentirse perdidas, desestructuradas, conmovidas.

No podemos dejar de tener en cuenta otro grupo de docentes que pudieron tomar distancia, pensar su práctica, reconocer los puntos de tensión, reflexionar sobre ellos, insertándose en un movimiento de búsqueda, de recreación de su práctica frente a lo nuevo.

Del mismo modo el encuentro con lo inesperado produjo efectos en cómo sostienen su lugar docente. En sintonía con lo vivenciado en su práctica docente, encontramos respuestas que aportan sobre la dificultad de sostener la función de mediación. En sus relatos encontramos que el lugar se vio restringido a tareas ad-

ministrativas, como si la virtualidad los sacara de foco, perdiéndose en algunos casos el norte que significa establecer un vínculo con los estudiantes para acercarlos al conocimiento.

La dificultad para establecer el diálogo se presenta en la expresión de una docente como una recitadora, evidenciando con claridad la soledad e impotencia en la que puede quedar sin la presencia de los sujetos de la educación. Al respecto nos preguntamos ¿Dónde quedó el vínculo educativo?

Si tenemos en cuenta las respuestas de los docentes en relación con el mismo advertimos que en muchos casos fue caracterizado como nulo, distante, frío, complejo y hasta reconocido el hecho de que los estudiantes "fueron perdidos por completo", como si la falta de tenerlos en frente, de mirarlos a los ojos, hiciera mella en el lugar que es necesario que ocupen los estudiantes en el vínculo.

¿Es la virtualidad a través de sus soportes: *classroom*- aulas virtuales- *meeting*- lo que obstaculiza el encuentro? Nos llama la atención que, al preguntarles por el vínculo con los estudiantes, no hay referencia a los contenidos, sabiendo de la importancia de éstos en el vínculo educativo.

La ambigüedad del lugar en el que quedan ubicados los contenidos en muchas de las respuestas confirma que los mismos son tratados por separado, desconectados del agente y de los sujetos. Así los "ajustes" "recortes" "adaptaciones" no parecen pensados para el encuentro con los estudiantes sino determinados por lo inesperado; cediendo "eso" que justamente caracteriza, singulariza al vínculo educativo.

Finalmente, en el recorrido por los relatos de los docentes fuimos advirtiendo cómo la virtualidad puso en riesgo el sostenimiento del lugar de los profesores; cómo la función de educar, de hacer un lugar, de enlazar a los estudiantes a los bienes culturales -función simbólica por naturaleza-, vaciló, quedando en riesgo las prácticas, y el lugar; cayendo la función de mediación en algunos casos, mientras que en otras ha constituido una oportunidad para reinventar lugares, prácticas y vínculos educativos.

Referencias bibliográficas

- Zelmanovich, P. (2003). "Contra el desamparo", artículo publicado en "Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis". Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) Fondo de la cultura económica. Buenos Aires, Argentina.
- Moyano, Segundo (2013 [2010]) Clase N°11 (virtual) "Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social", en Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio – Educativas, Cohorte 7, FLACSO Argentina
- Frigerio, Graciela (2001) Educar... ofrecer a las nuevas generaciones un futuro. En Ensayos y experiencias. N° 22. Serie Novedades Educativas.

La institución educativa: el caso de un niño con trastorno del desarrollo del lenguaje

Ma. Josefina Álvarez, Cecilia Majorel, María Gabriela Rosconi

Resumen

Se expone una experiencia de un trabajo en una institución educativa con un niño con diagnóstico de TDL (Trastorno de Desarrollo del Lenguaje), y cómo a partir del trabajo conjunto entre profesionales tratantes externos (Fonoaudiólogo, Psicólogo, Psicopedagoga), profesionales del Centro de Orientación Educativa de la Institución (Psicóloga, Psicopedagoga y Fonoaudióloga), docentes de aula y autoridades de la institución; el niño fue avanzando notablemente. El objetivo fue conformar un solo equipo para lograr la autonomía del niño con respecto a su aprendizaje y favorecer el establecimiento de vínculos. El abordaje psicológico y fonoaudiológico estuvo orientado a estimular el lenguaje y las habilidades sociales, ya que se considera que el lenguaje es el principal agente del desarrollo cognitivo, social y emocional. Por su parte, el abordaje psicopedagógico hizo énfasis en el perfil cognitivo del alumno, lo que permitió favorecer su proceso de enseñanza aprendizaje, realizando adecuaciones pertinentes tanto de acceso como de contenido en momentos en los que fue necesario.

Palabras Clave: TDL – equipo – autonomía – aprendizaje

Desarrollo

La Psicología Educativa, es un campo que se organizó históricamente hacia principios de siglo XX, como resultado del intento de utilizar el conocimiento psicológico para fundamentar prácticas educativas, particularmente, las vinculadas a los aprendizajes escolares.

La misma tiene como objetivo promover un acercamiento al campo de la educación en tanto ámbito de acción de la psicología, construir conocimientos desde el análisis y comprensión de problemáticas educativas, como así también favorecer la construcción de estrategias metodológicas para la inserción del psicólogo en el ámbito educativo.

Otro objetivo de la psicología educativa es colaborar en el acceso al aprendizaje de todos los alumnos, es decir brindarles igualdad de condiciones dentro del sistema educativo. En consonancia con esto el abordaje de la diversidad del aprendizaje es uno de los grandes retos, ya que requiere del ajuste de la intervención educativa a las necesidades reales de los alumnos.

Para facilitar una educación más equitativa la atención a la diversidad es uno de los principios elementales ya que permite ajustar la respuesta educativa a los alumnos en lo que se refiere a su estilo de aprendizaje, a sus intereses y motivaciones. Atender a la diversidad es brindar una educación inclusiva.

Es menester citar a continuación la Ley Nacional de Educación N° 26.206, haciendo énfasis sobre todo a algunos artículos de gran importancia en este tema, mostrando un espíritu inclusivo. Nos parece necesario recordar el marco legal que nos regula y orienta en las instituciones educativas, para atender a nuestros alumnos en todas sus necesidades relacionadas con el aprendizaje.

ARTÍCULO 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la

capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

ARTÍCULO 44.- Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

ARTÍCULO 123.-

h) Realizar adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno.

Teniendo en cuenta, tanto el concepto de Psicología Educacional, como el espíritu de la Ley Nacional de Educación, se desarrollará un caso en una institución educativa con un niño con diagnóstico de TDL (Trastorno de Desarrollo del Lenguaje) y cómo a partir del trabajo conjunto entre profesionales tratantes externos (Fonoaudiólogo, Psicólogo, Psicopedagoga), profesionales del Centro de Orientación Educativa de la Institución (Psicóloga, Psicopedagoga y Fonoaudióloga), docentes de aula y autoridades de la institución; el niño fue avanzando notablemente.

Rapin y Allen, (1983, en Bakker, L; Rubiales, J (2019)) definen al Trastorno del Desarrollo del Lenguaje como "Inicio retrasado y todo desarrollo enlentecido del lenguaje que no puede ser puesto en relación con un déficit sensorial (auditivo) o motor, ni con deficiencia mental, ni con trastornos psicopatológicos, ni con privaciones socio afectivas ni con lesiones o disfunciones cerebrales evidentes". Un niño con este trastorno presenta afectado varios aspectos de su vida, como ser las relaciones con su entorno social y en el acceso al aprendizaje (debido a tener dificultad en el dominio de las estructuras lingüísticas por lo cual su capacidad para comunicarse se encuentra limitada), presentando además un vocabulario reducido.

El objetivo de transmitir este caso, es mostrar la importancia que tuvo, el poder conformar un solo equipo de abordaje y tratamiento (profesionales externos e internos a la institución, docentes y autoridades) para lograr la autonomía del niño con respecto a su aprendizaje y favorecer el establecimiento de vínculos.

Los abordajes psicológico, fonoaudiológico y psicopedagógico estuvieron orientados a estimular el lenguaje y las habilidades sociales, ya que se considera que el lenguaje es el principal agente del desarrollo cognitivo, social y emocional. Por su parte, el abordaje

psicopedagógico hizo énfasis en el perfil cognitivo del alumno, lo que permitió favorecer su proceso de enseñanza aprendizaje, realizando adecuaciones pertinentes tanto de acceso como de contenido en momentos en los que fue necesario.

"G ingresó a primer grado en el año 2014, donde no se comunicaba ni interactuaba con sus pares y se comunicaba de manera muy acotada con su docente. El acceso al aprendizaje fue mínimo a pesar de que su docente implementó variadas estrategias. La docente pidió la intervención del COE de la institución, el cual evaluó y solicitó una evaluación externa, integral al niño.

En el año 2015 el niño es evaluado por el equipo externo. En los informes expresa que la sintomatología predominante era la presencia de lenguaje perseverativo, procesos de simplificación fonológica, omisión de consonantes, reducción de grupos consonánticos, asimilación de consonantes, indiferenciación L-D-R. Su desarrollo fonemático era de un niño de 4 años. También presentaba Limitación en la programación Fonemática en habilidades Práxicas Orofaciales.

En ese mismo año comenzó a ser acompañado por una docente de apoyo dado el diagnóstico, en la misma institución, pero en un turno diferente al que había ido el año anterior. Durante ese año el niño, mediante las experiencias educativas que recibió, pudo adquirir una notable capacidad para aprender. En cuanto al área socio afectiva, avanzó en gran medida en las relaciones con sus pares, con respecto al año anterior, pudo también integrarse sin dificultad con niños de otros grados. En el horario escolar, su tiempo de atención fue mayor durante las dos primeras horas de clase, los horarios se fueron adecuando para lograr avances en las áreas que más lo necesitaban.

En el año 2016 "G" logró cumplir con los objetivos propuestos. El niño contó con gran potencial para una reciprocidad afectiva. Estableció muy buen vínculo con sus pares, lo que significó un marcado avance. Con respecto a la autonomía acorde a su edad, todavía evidenciaba gran dependencia de figuras adultas significativas. Con respecto a la atención, ésta continuó siendo dispersa. Presentó desinterés por algunas actividades lúdicas. Continuó presentando dificultades en la atención, a pesar de que la docente de grado utilizó diferentes estrategias para lograr que el niño pueda acceder a ese dispositivo básico del aprendizaje. Es menester destacar, como fortaleza, el aspecto conductual que el niño tuvo frente al aprendizaje, se mostraba muy participativo en clase. Por ejemplo, presentó una evolución paulatina y favorable en lo que respecta a las funciones cognitivas y nociones básicas para el aprendizaje.

En el área social, en el año 2017, mejoró notablemente la relación con su grupo de pares. En cuanto a la atención y la memoria de trabajo continuaron siendo sus mayores debilidades.

Con respecto al área social, en el año 2018, los avances fueron de gran importancia, logró exponer frente a sus compañeros una temática sugerida por la docente, participando de actividades grupales con sus compañeros. El alumno desarrolló un contacto más profundo con los mismos. A lo largo de ese año se pudo observar una evolución paulatina y positiva por parte del alumno en cuanto a su proceso de aprendizaje, pudiendo realizar las actividades propuestas con mayor autonomía y predisposición. En el año 2019, reforzó el vínculo con sus compañeros y su participación en actividades escolares, aunque por momentos resurgieron periodos de aislamiento. Cabe destacar que las relaciones que establecieron con su grupo de pares fueron armoniosas.

Con respecto al área cognitiva/ aprendizaje/lenguaje, "G" demostró preocupación frente a sus dificultades, pero logró pedir ayuda y detenerse cuando no entendía.

En el año 2020, logró significativos avances, los cuales se ven reflejados en su autonomía en las actividades de la vida diaria, en la responsabilidad frente a sus obligaciones, expresó el deseo de ser independiente y valerse por sí mismo. Durante este año se observó una evolución positiva al mostrar un comportamiento más autónomo y un posicionamiento más activo frente a las actividades escolares. La modalidad virtual lo favoreció en gran medida.

La mayoría de los avances en los aprendizajes, estuvieron sustentados en las adaptaciones metodológicas que se realizaron. Algunas de estas fueron:

- Favorecer un ambiente de trabajo en el aula, estructurado y organizado.
- Ubicar a "G" cerca del docente de grado, para favorecer la interacción y el vínculo con éste.
- Favorecer dos tipos de agrupamiento, uno con niños solidarios en su saber que faciliten la apropiación de contenidos en el niño, y otro tipo de grupo más heterogéneo para enriquecer la socialización y la motivación.
- Facilitar la participación en juegos grupales, juegos de roles y de intercambio de opiniones con sus compañeros.
- Proporcionar un clima de confianza en el que los errores puedan formar parte del aprendizaje y servir para reflexionar y mejorar.
- Motivar al alumno mediante ejemplos y/o demostraciones de modo que tenga intención de darle sentido a lo que aprende y relacionarlo con los significados ya construidos en su estructura de conocimientos.
- Recompensar los logros individuales, mostrando los logros obtenidos, tanto a él como a sus pares.
- Participar en las tareas de responsabilidad del aula: distribuir materiales, llevar control, etc.
- Facilitar el sentimiento de responsabilidad de la presentación de sus tareas y el cuidado de sus materiales.
- Favorecer el aprendizaje por descubrimiento.
- Simplificar instrucciones.
- Organizar las tareas por nivel de complejidad.
- Utilizar materiales y ejemplos que sean concretos.
- Insistir para que el niño realice la actividad designada.
- Favorecer, desde la oralidad, la ejecución de las consignas.
- Favorecer la autonomía del niño.
- Organizar el trabajo áulico: Si las consignas de trabajo son largas, es necesario fraccionar las mismas.
- Repetir en variadas oportunidades las consignas, conceptos y procedimientos, debido a la dificultad que presenta en el almacenamiento de la memoria de trabajo.
- Especificar claramente y con un tiempo prudencial los temas a evaluar y las fechas de las mismas.
- Repasar conceptos antes de cada evaluación. Dar un pre - ensayo de las evaluaciones.
- Anticipar a la docente de apoyo las evaluaciones para establecer, si fuera necesario, adecuaciones.
- Anticipar a la docente de apoyo los textos con los cuales se trabajará de manera que sean acordados y acompañados por gráficos que colaboren a un mejor rendimiento.
- Darle tiempo: para organizar sus pensamientos, para terminar su trabajo. Si no hay apremios de

tiempo estará menos nervioso y en mejores condiciones para mostrarle sus conocimientos. En las evaluaciones también es importante darle la posibilidad de contar con más tiempo.

- Evaluar de forma directa y permanente, destacando sus progresos. Complementar las evaluaciones escritas con evaluaciones orales.
- Incentivar la participación en el aula a través de actividades como: lectura, trabajo en el pizarrón, participación en clase, expresión de opiniones, pensamientos sentimientos, respetando sus tiempos y motivación para hacerlo.
- Proporcionar oportunidad para practicar alguna destreza.

En diferentes años tuvo adaptaciones curriculares en algunas materias, en algunos solo en lengua, inglés y matemática y en otros años se sumaron las ciencias sociales y naturales.

El niño si bien tuvo avances y retrocesos, en una visión global, "G" alcanzó muy bien los objetivos planteados en su proyecto pedagógico individual y en su trayectoria escolar, logró avances significativos en su autonomía, responsabilidad, comunicación con los demás y los aprendizajes obtenidos.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR VARELA, J.A. (2019) "Aplicación del enfoque neuro psicolingüístico en la evaluación, el diagnóstico y la intervención de las patologías del lenguaje: Antecedentes históricos y fundamentos metodológicos" Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology ISSN: 0718-4123 Vol. 13 No 1 Enero pp 84-98
- BAKKER, L; RUBIALES, J (2019) "Neuroeducación y diversidad. Herramientas para potenciar las diferentes maneras de aprender".
- FERRERES, A.; ABUSAMRA, V.; (2016) "Neurociencias y educación". Capítulo 1. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.
- FRESNEDA, E. MENDOZA (2005) Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación
- MOLINARI, C. (2000): Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje, Bs.As., Eudeba, Fac. de Psicología.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206.
- VILARDAGA MESEGUER "Trastorno Específico del Lenguaje. Características Neuropsicológicas" Disponible en: http://www.xtec.cat/serveis/creda/e3925251/docs_creda/TEL_CLC_gener11.pdf
- YADAROLA, M. *Construyendo caminos hacia la inclusión Escolar. Un esfuerzo cooperativo entre equipos de apoyo.* Revista de CANDI. Año VII N 6. 1999 Sunchales. Santa Fe. Ministerio de Cultura y Educación. Nuevas Perspectivas en Educación Especial.

Incidencia de la maternidad sobre el rendimiento académico en estudiantes madres de 18 a 24 años en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán

Lucía del Carmen Roncedo

Resumen

La incidencia de la maternidad sobre el rendimiento académico aporta datos significativos del nivel sociodemográfico y sobre el impacto que la maternidad tiene en la trayectoria académica y el estilo de vida de las estudiantes. Permite plantear estrategias de enseñanza para evitar repitencia y abandono en la población de estudiantes madres. **Objetivo:** analizar la incidencia de la maternidad sobre el rendimiento académico en estudiantes madres (18 a 24 años) en la carrera de Psicología de UNT. La metodología: enfoque cuanti- cualitativo, diseño exploratorio, descriptivo, de corte transversal. La muestra fueron estudiantes madres de 18 a 24 años cursantes de la carrera de Psicología en UNT en los períodos lectivos 2018-2019 que dieron su consentimiento para participar de forma voluntaria de la investigación N=60. Se analizaron los aspectos socio-demográficos, el establecimiento de vínculos con estudiantes pares y docentes, las expectativas y cumplimiento de las mismas, permitiendo identificar cómo era su situación de cursado anterior a la maternidad. Se observó, en un 95% de casos, valoraciones negativas respecto al rendimiento académico, su situación actual es de retraso en la Carrera y recursado. Sólo tres casos modificaron el tipo de cursado, optando por la modalidad de alumno en condición de libre.

Palabras Clave: Maternidad – Rendimiento académico.

Fundamentación

La incidencia de la maternidad sobre el rendimiento académico aporta datos significativos del nivel socio-demográfico y sobre el impacto que la maternidad tiene en la trayectoria académica y el estilo de vida de las estudiantes. Permite plantear estrategias de enseñanza para evitar repitencia y abandono en la población de estudiantes madres.

La franja etaria seleccionada para el presente trabajo se encuentra atravesando el momento evolutivo denominado juventud, término que deriva del vocablo latino *iuventus* y permite identificar al período que se ubica posterior a la adolescencia y anterior a la adultez. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha definido a la juventud como la etapa que comienza a los 15 y se prolonga hasta los 25 años de vida de todo ser humano, aunque no existan límites precisos al respecto.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) indica que, nunca antes había habido tantos jóvenes en el mundo: unos 1800 millones de personas tienen entre 10 y 24 años. La mayoría vive en países en desarrollo y a menudo constituye una gran proporción de la población. El rumbo que se fijen durante la adolescencia determinará no solo el devenir de sus propias vidas, sino también del mundo entero.

En base a datos aportados por censo de Población de Hogares y Viviendas (2016), en Argentina el 25% de la población tiene entre 15 a 29 años, y en la provincia de Tucumán casi el 27% pertenece a dicha franja etaria. Por otra parte, Estadísticas del Ministerio de Salud de la Nación, registran en el año 2016, 30.188 nacimientos. 7902 nacidos vivos de madres de 20 a 24 años en Tucumán. 1556 fueron madres encontrándose incompletos sus estudios universitarios.

En los últimos años la universidad pública ha crecido y se volvió más inclusiva al desarrollar estrategias para retener alumnos con dificultades económicas, laborales, de salud. Ante el aumento del número de estudiantes madres que plantean dificultades para continuar con sus estudios, el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Psicología dictó el *Reglamento de asistencia para alumnas embarazadas y madres de niños de hasta 1 año de edad* en el año 2007.

Chiroleu & Marquina (2008) plantean que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. En el ámbito educativo, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandas según sus propias necesidades, y avanzar hacia la consecución de prácticas inclusivas que, reconociendo los diferentes puntos de partida de los grupos demandantes, procuren orientarlos hacia la misma meta, sin resignar la calidad académica.

Rama (2006) considera que las universidades en América Latina y el Caribe se encuentran en una tercera reforma definida por, un shock que sufren hoy estos sistemas de Educación Superior, a causa de las nuevas tecnologías de comunicación e información, las nuevas demandas de acceso de la población y la presencia creciente de las sociedades del conocimiento. Este contexto de fuertes cambios, obliga a que las universidades se transformen, en algún punto se modernicen y necesiten un ente de regulación con los sistemas de aseguramiento de calidad basados en una autoevaluación mixta (interna, de pares y externa).

Dentro de la tercera reforma el autor menciona que la construcción de las universidades de la diversidad requiere un nuevo escenario de flexibilidades pedagógicas y nuevas tecnologías y procedimientos, muchas de ellas específicas para las personas excluidas: uso del lenguaje Braille para ciegos, amplitud de horarios para los que trabajan, rampas para discapacidades motrices y atención especial para mujeres embarazadas son algunas de las mencionadas por Rama.

Piffano (2005) señala que la universidad irrestricta o clientelista constituye un fenómeno moderno derivado de la apertura democrática de la universidad, que incorpora un segmento importante de población hasta entonces excluida por el modelo elitista, universidad cuyo objetivo primordial es la movilidad social de los individuos, y entre las limitaciones que presenta este modelo se encuentran dificultades de restricción presupuestaria, exclusión social de las clases sociales de bajo ingreso, al gravitar la extensión de la duración media de la carrera.

Es necesario indagar ¿Qué impacto tiene la maternidad en el proyecto de vida de estas jóvenes?; ¿Qué lugar le asignan a la maternidad?; ¿Cómo atraviesan la maternidad en su pasaje por la universidad?; ¿La maternidad incide en su trayectoria académica?

Objetivo

Analizar la incidencia de la maternidad sobre el rendimiento académico en estudiantes madres (18 a 24 años) en la carrera de Psicología de UNT

Metodología

Enfoque cuanti- cualitativo, diseño exploratorio, descriptivo, de corte transversal.

Muestra

Estudiantes madres de 18 a 24 años cursantes de la carrera de Psicología en UNT en los períodos lectivos 2018-2019 que dieron su consentimiento para participar de forma voluntaria de la investigación N=60.

Técnica de recolección de datos: encuesta estructurada y entrevista semidirigida.

Resultados

Población: El siguiente cuadro nos informa sobre la cantidad de estudiantes mujeres que ingresaron en el ciclo lectivo 2018-2019 a la carrera de psicología, y se encontraban cursando la primera asignatura (en el primer cursado).

Tabla 1

Distribución de estudiantes

Estudiantes	Frecuencia
Estudiantes madres	36
Estudiantes no madres	684
Total	720

Fuente: Elaboración propia

A nivel descriptivo en la tabla 1 se evidencia que el 5% de la población encuestada en los periodos 2018-2019 es madre.

Con respecto a la convocatoria se presentaron 24 estudiantes madres que ingresaron entre los ciclos lectivos 2013 a 2017.

Edad: esta variable hace referencia a la edad cronológica de las estudiantes que fueron encuestadas. Se trabajó con valores absolutos que se distribuyó entre los 18 a 24 años, según se observa en la Tabla 2.

Tabla 2

Edad de las estudiantes

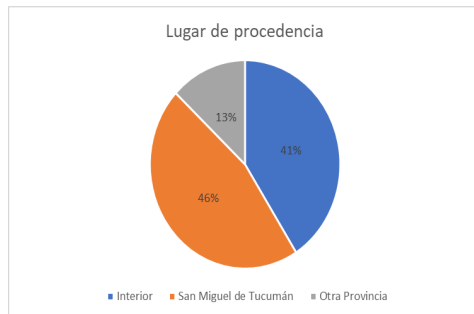
Edad	Cantidad de Estudiantes madres
18	4
19	4
20	4
21	12
23	18
24	18
Total	60

Fuente: Elaboración propia

Se observa como dato significativo que la mayor proporción está ubicada en el último tramo de la franja etaria.

Lugar de procedencia: refiere al lugar de origen de las participantes al momento de iniciar sus estudios en la carrera de Psicología, el mismo se distribuirá en residentes de Tucumán, Interior de Tucumán y otras provincias vecinas, como se observa en la figura 1.

Figura 1: Distribución porcentual de estudiantes madres según lugar de procedencia



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico un importante porcentaje de estudiantes son de San Miguel de Tucumán; otro grupo significativo proceden de localidades del interior siendo prevalente: Tafi Viejo, Yerba Buena y Concepción, en tanto las restantes respuestas se dispersan, distribuyéndose entre otras zonas: Lules, Burruyacu y Los Nogales. Se registra un pequeño grupo que viene de provincias vecinas (Salta, Jujuy y Catamarca). No se registró estudiantes de otro país.

Estado civil: se consideró tres categorías del estado civil de las participantes: soltera, en pareja y casada. Dos tercios de las participantes acentuaron que su situación civil es con los padres de sus hijos. En el caso de las participantes que se encuentran casadas, dicha unión civil fue posterior a la noticia del embarazo, pero previo al nacimiento de sus hijos.

Condiciones de cursado: en la mayoría de las respuestas aparece identificada la trayectoria académica, tomando como principales indicadores las variables: tiempo transcurrido desde el ingreso a la carrera, año actual de cursado, y discrepancia entre ingreso y situación actual de cursado. La mayoría de las entrevistadas se encuentran en el primer año de la carrera, ya sea como cursante o recursante. Tres estudiantes no vieron afectada su trayectoria, encontrándose cursando tercer y cuarto año de la carrera, pero afirman haber modificado su metodología de estudio y haber optado por no cursar sino hacer la carrera en condición de libre.

Organización de tiempo: un grupo de estudiantes combina el estudio con los quehaceres domésticos y siente la necesidad de planificar su tiempo de estudio. Otro grupo ubica su organización a partir del sueño de sus hijos.

Relación con los pares: todas las entrevistadas afirmaron que sus pares presentan dificultad para aceptar la maternidad. La mayoría señala que ese obstáculo se debe a prejuicios originados en sus compañeros, frente al conocimiento que se encuentra presente en el aula un par madre con quienes deben cursar. Algunas ubican esa dificultad en conciliar la idea de cursar con madres solteras. Un grupo hacen referencia a categorías que nacieron en las redes sociales pero que ingresaron en el pensamiento de la gente. Un grupo afirma que existen prejuicios por parte de sus pares debido a la edad de sus parejas, entre las entrevistadas se ubica una diferencia de entre cinco a quince años con sus parejas, lo que dificulta poder hablar con sus pares y compartir experiencias. Por último, un grupo ubica un prejuicio despertado en sus pares, debido a que sus hijos no son bebés.

Expectativas: esta variable hace alusión a logros planteados a corto o largo plazo para alcanzar objetivos. Todas las entrevistadas plantean como objetivo la culminación de estudios, en un lapso breve (cuatro años posteriores a la entrevista).

Modo de estudio: al indagar sobre metas las entrevistadas hacían referencia a la importancia de entender para aplicar lo que aprenden.

Apoyo familiar: las participantes para poder asistir a clases y estudiar indican que cuentan con el apoyo de sus mamás y en algunos casos de hermanos/as a los que apelan para cuidados al momento del cursado o al aproximarse los parciales. Algunas participantes hacen mención a que a pesar del fuerte apoyo que reciben por miembros de su familia, se les dificulta cursar todas las asignaturas que les corresponderían de acuerdo a lo que estipula el plan de estudios.

Conclusión

Se observa, en un gran porcentaje de casos, valoraciones negativas respecto al rendimiento académico, es decir que no lograron alcanzar a cumplirse las expectativas que tenían al momento de iniciar el cursado, y por lo tanto su situación actual es de retraso y recursado. Sólo en tres casos, modificaron el tipo de cursado, optando por la modalidad de alumno en condición de libre.

Sin embargo, ninguna de las estudiantes madres abandonó sus estudios, como tampoco se plantearon suspenderlos por un lapso determinado, o cambiar de unidad académica. Por el contrario, más allá de su bajo desempeño, todas continuaron reinscribiéndose a la carrera e intentando recursar las asignaturas de forma presencial en los horarios estipulados de clases prácticas. Es decir, su desempeño académico disminuyó, por lo que se puede inferir que la maternidad sí incide en la trayectoria académica de las estudiantes madres.

Se evidencia, como fenómeno educativo, la repitencia que no llega a afectar el promedio general de las participantes dado que se presenta en el cursado y no en mesas

de examen, no quedando asentado en el certificado parcial de estudios, lo que dificulta conocer el número exacto de estudiantes que habiéndose reinscripto a la carrera, son recursantes de asignaturas en forma reiterada por lo tanto no se registran datos cuantitativos que permitan conocer la magnitud del fenómeno.

Otro aspecto para destacar es que, a pesar de la importancia que la Facultad de Psicología otorga a los trabajos grupales y a la formulación de grupos, las entrevistadas mencionaron no sentirse integradas ni tenidas en cuenta por sus pares, dando como motivo su condición de madres para dicha segregación

Referencias bibliográficas

- Chiroleu, A. & Marquina, M (2008). "La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión" (compiladoras). Universidad Nacional General Sarmiento
- Censo de Población de Hogares y Viviendas (2010) Censo del bicentenario Disponible en https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf
- Estadísticas del Ministerio de Salud de la Nación (2016) Anuario 2016. Disponible en <http://www.deis.msal.gov.ar/index.php/tabulados-2/>
- Piffano, Horacio (2006) Microeconomía Aplicada a Educación Universitaria – Teoría y Práctica Comparada. Buenos Aires: 1era. Ed
- Rama, C. (2006), La tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina, Buenos Aires. FCE. Pp 139 a 220
- Reglamento de asistencia para alumnas embarazadas y madres de niños de hasta 1 (un) año de edad. Facultad de Psicología, UNT, 2007, Número de expte. 78.516-998
- UNFPA (2014) Datos sobre embarazo adolescente en la Argentina. http://www.unfpa.org.ar/sitio/index.php?option=com_content&view=article&id=202

Intervenciones del docente tutor para fortalecer trayectorias académicas de alumnos universitarios. Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Analia Pizarro, Cosme A. Rocchio

Resumen

Esta ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación PIUNT 20 "Función del Docente Tutor en la Universidad y su impacto en las Trayectorias Académicas discontinuas, interrumpidas o extendidas" **Fundamentación.** En esta última década se ha puesto énfasis en el valor de las funciones docentes de orientación educativa en la Universidad a raíz del alto *grado de deserción y desgranamiento, así como el alargamiento de las carreras y el bajo porcentaje de egresados.* Es por ello que las intervenciones diseñadas en los sistemas de tutoría, se desarrollan desde la línea de acompañar y favorecer mejores condiciones para que los sujetos "aprendan a ser estudiantes" y a "estar en la Universidad" (Larramendy y Pereyra, 2012). **Objetivos.** Fortalecer los espacios de prácticas de orientación y tutorías en la Facultad de Filosofía y Letras, UNT; Favorecer en los estudiantes el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. **Metodología.** Análisis cuali-cuantitativo de encuestas a estudiantes de la Cátedra Seminarios sobre Educación Universitaria (Cs de la Educación - FF y L). **Resultados.** Atendiendo a las problemáticas identificadas en el relevamiento se diseñarán propuestas de intervención pedagógico – didáctica. Asimismo se coordinarán acciones desde el Proyecto con las actividades del Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles.

Palabras clave: docente tutor – estrategias de aprendizaje – trayectorias académicas – deserción

Introducción

En la última década en la Facultad de Filosofía y Letras se reitera un diagnóstico sobre el bajo rendimiento académico determinando como consecuencia el desgranamiento y abandono temprano de los estudiantes, debido a la falta de adecuación a las exigencias curriculares y académicas, así como a problemáticas sociales, económicas y culturales. Otro fenómeno que se analizó es la baja relación entre número de ingresantes y graduados por cohorte dada la prolongada permanencia en la carrera hasta concretar el anhelo de finalizar la carrera.

A través del Proyecto de Investigación "Función del Docente Tutor en la Universidad y su impacto en las Trayectorias Académicas discontinuas, interrumpidas o extendida" se procura realizar aportes a las variadas demandas planteadas por los estudiantes acerca de la necesidad de ser acompañados en su trayectoria académica, en el manejo de estrategias que promuevan aprendizajes significativos, en el conocimiento de la estructura organizativa y funcional de la universidad, entre otros aspectos. No obstante siguiendo a Carlini (2003) señalamos la importancia de cuestionar no sólo los supuestos sobre la enseñanza y la educación superior sino también las acciones institucionales en la promoción de los conocimientos y aprendizajes de los alumnos. Entre las propuestas de solución frente a dichas problemáticas se plantean la implementación de distintos sistemas o programas de tutorías como una de las respuestas posibles en las instituciones universitarias y en particular en nuestra facultad.

2.-Fundamentación teórica. Conceptualizaciones

Las intervenciones diseñadas en los sistemas de tutoría se desarrollan desde la línea de acompañar y favorecer mejores condiciones para que los sujetos "aprendan a ser estudiantes universitarios y a "estar en la Universidad" (Larramendy y Pereyra, 2012)". La noción de **trayectoria académica en el Nivel Su-**

perior Universitario, involucra el desempeño de los alumnos, a lo largo de su proceso formativo en una carrera, desde su punto de partida como desde el registro de procesos y resultados del aprendizaje, contemplando sus discontinuidades y rupturas (Terigi, 2009).

La noción de **Acompañamiento** siguiendo a Nicastro y Greco (2012) remite a un camino que se recorre y se construye, es un proceso intencionado y orientado. Desde nuestra labor investigativa consideramos que se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado (docentes/estudiantes), hacia el desarrollo y fortalecimiento de competencias de aprendizaje de los estudiantes y hacia el proceso formativo de los profesionales de la docencia creando redes de interacción en un marco de horizontalidad.

- Acompañamiento desde la Perspectiva psicopedagógica: brindará a los estudiantes un apoyo tanto a nivel individual como de pequeños grupos, durante el transcurso de sus estudios a fines de maximizar el rendimiento y obtener sus logros académicos. Brindará *asesoramiento, orientación, seguimiento e información* a los alumnos sobre aquellos temas o cuestiones que inciden en el rendimiento académico adecuado tales como: organización del tiempo de estudio según propuesta curricular, metodologías de estudio pertinentes a las

disciplinas científicas, estrategias para preparar exámenes de carácter oral o escrito, problemas de concentración y apropiación del conocimiento, desajuste emocionales que esté atravesando el estudiante y lo pueda bloquear o desestabilizar, afectando sus logros de aprendizaje, también pueden consultar por la necesidad de reorientación hacia otras carreras de la misma facultad u otras opciones de nivel superior

Rol del Tutor

El estudio de las configuraciones que adopta el rol del tutor en el contexto universitario adquiere gran relevancia y significatividad en el marco de las transformaciones que atraviesa la Universidad actual. Esto implica un nuevo planteamiento de la enseñanza, concebida ya no como transmisión sino como transformación y construcción social de significados y sentidos a través de experiencias educativas compartidas, con un currículum flexible y la inclusión de herramientas tecnológicas y nuevas modalidades de evaluación. Estas transformaciones exigen una revisión de la misión y funciones asignadas a la universidad, así como una redefinición de los roles que en ella se desempeñan. En este marco, el rol del tutor se interroga y resignifica en distintos ámbitos educacionales, transformándose y/o emergiendo con relación a diversos formatos de prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Históricamente, el tutor aparece como actor institucional clave como figura que acompaña y guía a los alumnos, existe desde la etapa de institucionalización inicial de la universidad (Baudrit, 2000; Lázaro, 1997) sin embargo sus funciones han cambiado a lo largo de la historia: su presencia se sustenta en determinadas concepciones sobre el aprendizaje, el conocimiento, la enseñanza y la misión de la universidad, ancladas en contextos socioculturales e históricos específicos.

Metodología

Se administró un cuestionario on line - mediante formulario Google- a estudiantes del Ciclo Superior de la Carrera de Cs de la Educación de la Fac. de Filosofía y Letras (UNT). El formulario fue respondido por 14 alumnos que se encontraban cursando el Seminario sobre Educación Universitaria e hicieron referencia a la experiencia en dos asignaturas de dicho ciclo las que se visualizarán cuantitativamente en el gráfico 2, como Materia 1 y Materia 2.

La finalidad de la aplicación del mismo fue indagar sobre los procesos de tutoría que venían realizando los alumnos hasta el segundo cuatrimestre, de modo de establecer comparaciones

con resultados de los cuestionarios administrados por el equipo docente del Proyecto a estudiantes de Tercer Año de la carrera.

Las categorías de análisis son:

Actores institucionales referentes para realizar tutorías (Gráfico 1)

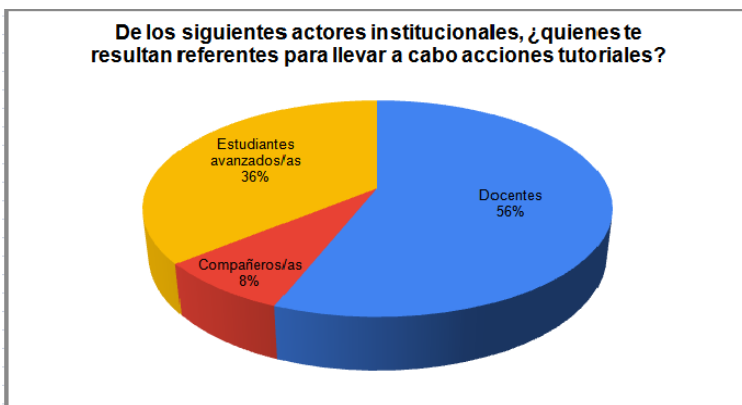
Participación de los estudiantes en tutorías virtuales (Gráfico 2.a y 2.b)

Modalidad de acompañamiento en las tutorías (Gráfico 3.a y 3.b)

Aspectos a mejorar en los procesos tutoriales (Gráfico 4)

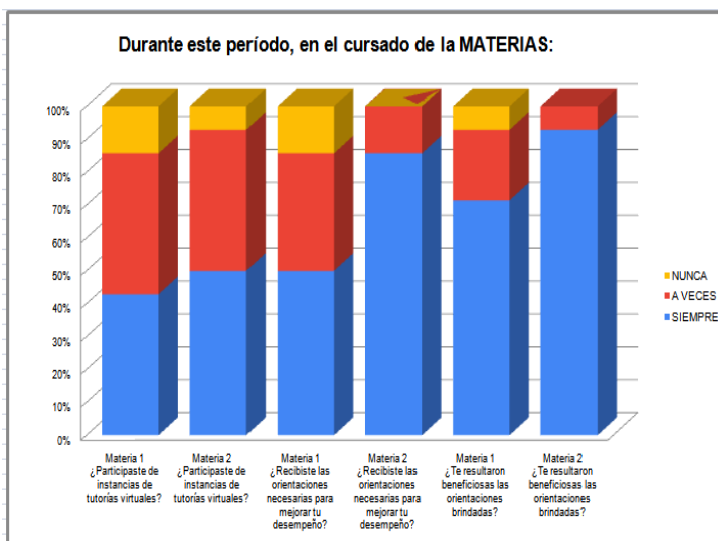
Análisis de gráficos

Gráfico 1.



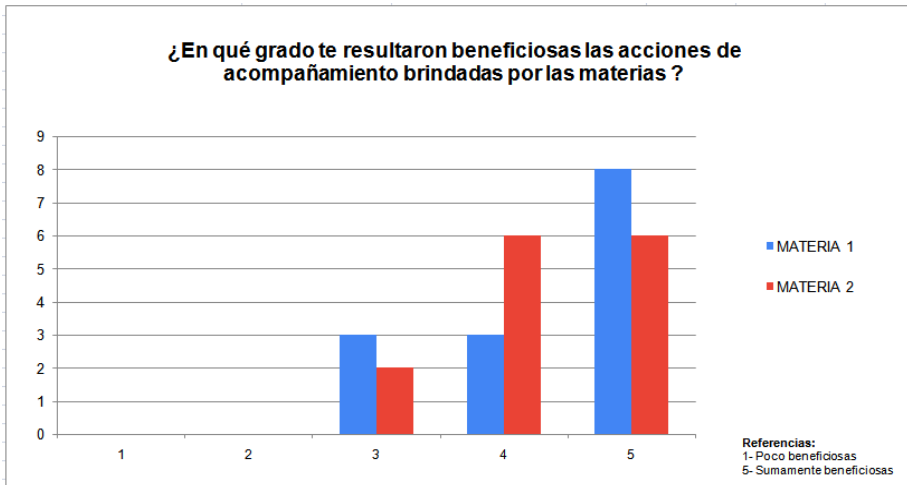
De los tres actores institucionales mencionados resultaron referentes el 56% los docentes, ubicándose en segundo término los estudiantes avanzados, que podrían ocupar el rol de tutores pares. Considerándose a las tutorías como procesos de acompañamiento, los compañeros de cursado no resultan referentes.

Gráfico 2.a



Respecto a la participación en tutorías virtuales tanto en la primera como en la segunda materia responden **siempre** un 40% y 45%; **A veces** también responden en ambos casos el 40%, mientras que se registra bajo porcentaje en la opción **nunca**, sobre todo en la segunda materia.

Gráfico 2.b



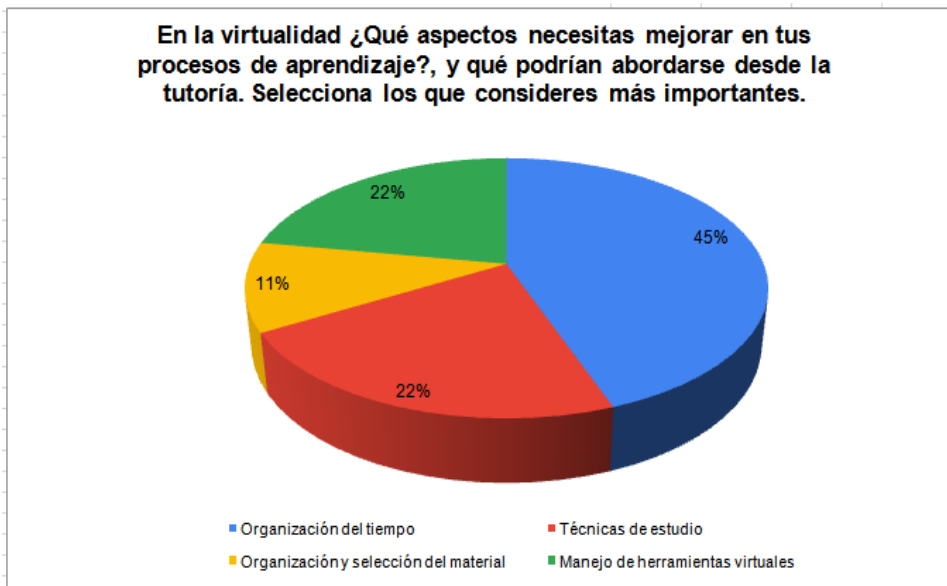
En este gráfico se observan los efectos de las acciones de acompañamiento brindadas por las materias en una escala lineal del 1 al 5. En general, en las dos materias hubo una valoración muy favorable respecto a las mencionadas acciones,.

Gráfico 3.



Respecto a los tipos de apoyo para sentirse mejor orientado en la modalidad virtual se expresaron en primer término: los encuentros virtuales sincrónicos individuales y grupales (42%); en segundo lugar, la implementación de diversas herramientas virtuales (33%) y por último pero con un porcentaje representativo (25%) los espacios de diálogo sobre distintas temáticas-conversatorios-

Gráfico 4



En cuanto a los aspectos que consideraron deberían mejorar en sus procesos de aprendizaje citaron en primer lugar: la organización del tiempo (45%); en segundo término y obteniendo el mismo porcentaje señalaron técnicas de estudio y manejo de herramientas virtuales (22% en ambos casos) y por último citaron la organización y selección del material (11%). Es decir que este aspecto si hacemos una lectura inversa de los porcentajes, se consideró el más cuidado, teniendo la mayor dificultad el manejo del tiempo.

Conclusiones

Entre las propuestas de solución que se plantean frente a dichas problemáticas, la implementación de distintos sistemas o programas de tutorías se identifica como una de las respuestas posibles en varias instituciones universitarias. Es por ello que cobra relevancia abordar el análisis de las configuraciones que adquiere el rol del tutor en su inserción institucional, considerándolas como una compleja trama de significados y prácticas que se constituyen y desarrollan en "sistemas de actividad" determinados para responder a problemáticas específicas. La figura del rol del Tutor puede configurarse de distintas formas según los objetivos sean: a) mejorar-optimizar los aprendizajes de los alumnos, b) solucionar problemas específicos, c) impulsar cambios de situaciones determinadas y/o d) enseñar a través de estrategias metodológicas innovadoras.

En los últimos años, se han instalado otro tipo de experiencias tutoriales, que se diferencian de los formatos previamente descriptos. Las tutorías se incentivan y promueven como una estrategia metodológica vinculada a nuevos entornos de enseñanza, abiertos y flexibles, centrados en el alumno, con enfoques curriculares que ponen énfasis en el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo. Entre las propuestas para estimular el aprendizaje comprensivo y significativo de los alumnos universitarios se pueden citar las siguientes:

- Estrategias de aprendizaje que intervienen en el Estudio Independiente.
- Procesos de lectura y escritura requeridos en el nivel superior.
- Construcción de estrategias de aprendizaje pertinentes a las diferentes disciplinas científicas.

- Apropriación del conocimiento, a través de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas en modalidad presencial y virtual

En otras propuestas los cambios son de carácter más radical. Las funciones del tutor son de índole académico y/o docente, pero implican cambios en el currículum, en los roles y en los dispositivos institucionales. Se enmarcan en innovaciones metodológicas con cambios estructurales en los sistemas de organización y gestión institucional- tiempos, espacios, agrupamientos- en las concepciones de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, y en los roles de docentes y de alumnos.

Referencias bibliográficas

- Capelari, Mirian Inés (2016). El rol del tutor en la Universidad: configuraciones, significados y prácticas. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SB.
- Larramendy, A y Pereyra, M (2012). La asesoría pedagógica universitaria y la orientación al estudiante. En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (coord.), El asesor pedagógico en la Universidad: Entre la formación y la intervención. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nicastro, S y Greco, M. B. (2012). Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación. Argentina, Rosario: Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Procesos de subjetivación en Nivel Inicial: la importancia de las transmisiones subjetivantes docentes con niños/as pequeños/as

Débora Grunberg, Gustavo Cantu

Presentación

Somos integrantes del equipo de trabajo de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, materia del Ciclo de Formación Profesional de la Carrera de Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, equipo que desde la década del 80 se ocupa en el ámbito de la docencia, la clínica y la investigación de las articulaciones entre aprendizaje y subjetividad desde un marco teórico psicoanalítico.

El Programa de investigación alberga proyectos investigativos que sucesivamente son postulados y subsidiados por distintos organismos. Los mismos focalizan en diferentes interrogantes que se suscitan en nuestra práctica clínica y que giran siempre en torno a temáticas referidas al aprendizaje y los procesos de subjetivación en niños, niñas y adolescentes. En la actualidad el Proyecto UBACyT vigente se titula "Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones" (2018-2021), dirigido por la Dra. Patricia Álvarez.

A continuación, presentaremos un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social, que fue el proyecto marco en el que se desplegó el trabajo de campo en un jardín de infantes. El mismo dio origen a una investigación doctoral que estudia las transmisiones subjetivantes docentes en nivel inicial, y que en esta ocasión desarrollaremos la formulación de su problema de investigación, principales interrogantes y el modelo de análisis.

Acerca del Proyecto de Desarrollo Tecnológico Social

La selección de la institución con la que trabajamos en la Tesis se funda en la relación consolidada con el equipo de investigación de la Cátedra en el marco del Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs, 2014-2015) "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables" dirigido por la Dra. Patricia Álvarez.

Investigadores/as de la Cátedra nos incluimos en el PDTs, proyecto que se propuso abordar el uso de las nuevas tecnologías en niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social con el objeto de favorecer el despliegue de experiencias subjetivas enriquecedoras, dinámicas y creativas capaces de potenciar los procesos de aprendizaje. La investigación se llevó a cabo en una institución de nivel inicial y otra de nivel medio. Para el trabajo en el jardín de infantes, duplas de investigadores/as concurrimos a la institución semanalmente durante dos años, realizando propuestas de trabajo especialmente diseñadas para cada encuentro de aproximadamente 1 hora cada vez.

Los objetivos generales del Proyecto fueron:

- Promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica en niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social
- Generar estrategias de intervención para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de tecnologías en niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social

Especialmente para la experiencia en el Jardín, los objetivos específicos consistieron en:

- Promover la curiosidad y el deseo por conocer a partir del uso de herramientas tecnológicas con ofertas lúdicas motivadoras
- Propiciar oportunidades de intercambio de los/as niños/as con sus pares a partir de experiencias compartidas
- Incentivar en los/as adultos a cargo de los/as niños/as estrategias para la habilitación de propuestas y prácticas de enseñanza que potencien la imaginación y creatividad

La primera etapa de trabajo en el jardín se orientó a realizar un diagnóstico inicial para elaborar un mapa de características, demandas y necesidades, lo cual implicó asistir al jardín en múltiples ocasiones y participar de distintos espacios escolares (recreos, desayuno, almuerzo) y mantener entrevistas con distintos integrantes de la institución (coordinador de la asociación civil, directora, vicedirectora, secretaria, las docentes). En un segundo momento elaboramos y llevamos a cabo las propuestas de trabajo extracurriculares, sosteniendo paralelamente intercambios con las docentes y el equipo directivo. Las propuestas de trabajo eran planificadas especialmente para cada grupo, según sus particularidades y en intercambio con las docentes. Cada dupla de investigadores/as tuvimos asignada una sala durante cada ciclo lectivo, lo cual permitió también un conocimiento profundo de cada dupla docente y de cada uno de los/as niños/as de la sala, y las dinámicas entre ellos/as.

Durante los 2 años que duró el Proyecto, sostuvimos de manera regular encuentros de supervisión e intercambio acerca del trabajo realizado semana a semana.

Referencias conceptuales

Bajtín (2000) ubica la alteridad como eje central en la constitución humana, siendo el otro antecedente y primera condición de la emergencia del sujeto. La intersubjetividad signa el carácter exógeno de la fundación y complejización del **psiquismo**. Nacemos en un espacio hablante que en los primeros tiempos de vida representa para el/la niño/a la totalidad del mundo (Aulagnier, 1977). Expectativas, anhelos, temores, deseos, fantasías, frustraciones, silenciamientos, entre otros elementos, circulan en el discurso del grupo primario y conforman la oferta simbólica y libidinal de origen. Los/as adultos a cargo transfieren inconscientemente estos aspectos, entrelazados con su propio devenir subjetivo y sus particulares modos de interpretar y representar(se) al mundo. El/la niño/a metabolizará estos legados en sucesivos trabajos psíquicos que dan cuenta de los procesos de simbolización del/a pequeño/a. La producción simbólica es entendida como actividad de representación (Aulagnier, 1977) a partir de la cual los sujetos construyen al mundo, se representan a los/as otros/as y a sí mismos en las permanentes interpretaciones que realizan. Para Aulagnier (1977) psique y mundo se construyen mutuamente, de manera recursiva (Morin, 2000) como resultado de la complejización psíquica, a partir de distintos encuentros que se suscitan entre ambos.

Hassoun (1996) plantea la necesidad constitutiva del sujeto de reconocerse en una historia, una genealogía, en una pertenencia. Ya Freud en *Tótem y Tabú* (1913/ 1986) describe a la **transmisión** como inevitable y necesaria: "Si los procesos psíquicos no se continuaran de una generación a la siguiente, si cada quien debiera adquirir de nuevo toda su postura frente a la vida, no existiría en ese ámbito ningún progreso ni desarrollo alguno (...)" (p.159) y en *Psicología de las masas* (1921/ 1986) refiere al individuo como miembro de un linaje, pero destacando el carácter heterogéneo del mismo, cuando afirma que es posible individualizar otras exteriorizaciones de la formación de masa, en ocasiones hasta opuestas por completo a aquellas. Aulagnier (1977) define al contrato narcisista como aquel que incluye al/a niño/a y al grupo, en un beneficio mutuo de perduración del conjunto a partir de la inscripción y filiación del/a pequeño/a en él, siendo el grupo quien antecede y provee referencias históricas e identificatorias. Frigerio (2017) destaca el "Carácter

indispensable del intento de transmisión sin el cual no hay lazo social ni sujeto" (p. 11). Sintetizamos con estas referencias, cualidades fundamentales de la transmisión: resulta *necesaria* en los procesos de constitución subjetiva; incluye la posibilidad de *desobediencia* a partir de las elaboraciones psíquicas de cada sujeto; es irrenunciable su *intento*; y posee un *carácter heterogéneo*.

Schlemenson (2009) define el **aprendizaje** como un complejo proceso de transformación e inclusión de novedades por el que cada sujeto se relaciona con objetos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan según su historia personal. En términos de producción simbólica, es el proceso de interpretación y dotación de sentidos subjetivos-singulares que cada quien realiza acerca de los objetos del mundo (Schlemenson, 2009). El aprendizaje es considerado psíquicamente satisfactorio cuando los procesos de investimento y desinvestimento se combinan dinámicamente, instalándose formas dúctiles de simbolización (Schlemenson, 2009), que se suscitan cuando opera un equilibrio inestable (Green, 1996) entre los procesos primarios (ligado a los afectos) y secundarios (vinculado a aspectos más formales de las producciones), en términos de proceso terciario.

Para que los aprendizajes sean significativos, es necesario ser afectados y afectar en el vínculo intersubjetivo y en el encuentro con los objetos sociales. La inclusión satisfactoria en las instituciones educativas implica niños/as y adultos afectados/as por el deseo de encuentro con otros sujetos y con objetos novedosos. Nos preguntamos entonces ¿Cómo se articula la subjetividad en las experiencias escolares por parte de los adultos en relación a sí mismos y a los/as niños/as?

Jerarquizamos a los/as docentes como figuras significativas en la vida de los/as niños/as, cumpliendo un papel destacado en su **constitución subjetiva**, generando las más diversas afectaciones que pueden restringir o potenciar el deseo de inclusión en la dinámica escolar. "Pensar al sujeto como un sistema abierto a la intersubjetividad, no sólo en el pasado sino también en la actualidad, exige reflexionar sobre las tramas relacionales y sus efectos constitutivos de la subjetividad" (Hornstein, 2003, p.97). Entonces, ¿Cómo incluir las transmisiones docentes en su calidad subjetivante?

Las transmisiones de los/as docentes exceden programas, planificaciones y contenidos, aunque también allí se incluyen. La tarea docente orientada a inscribir a los sujetos en la sociedad y la cultura común, incluye otro tipo de **transmisiones** que llamaremos **subjetivantes**, y que de manera oblicua, impactan en los procesos de subjetivación de niños y niñas.

Considerando a la transmisión como constitutiva de la subjetividad humana, que no se agota en las transferencias simbólicas y afectivas de origen, sino que se entrama de manera compleja con aquellas del campo social, y siendo la escuela un territorio privilegiado en el que se despliegan experiencias significativas en la vida de los/as niños/as, consideramos indispensable el estudio de lo que hemos dado a llamar *transmisiones subjetivantes docentes*, con la intención de jerarquizar la importancia que tiene el tránsito de los/as niños/as por los territorios escolares que, inevitablemente, afectan de los modos más diversos en sus procesos de constitución subjetiva.

Problema de investigación

El despliegue de la función docente se produce en el marco de prácticas subjetivantes que incluyen el investimento y significación de los encuentros, experiencias, procesos y productos de trabajo en el espacio escolar. Implica transmisiones que podrían enriquecer o restringir las posibilidades de niños/as de dar trámite a las experiencias que involucran al mundo externo e interno, y que redundan en sus procesos de aprendizajes. Destacar y reflexionar acerca de la función docente en su implicación en los procesos de subjetivación de niños y niñas resulta una tarea pendiente.

Los modos en que los/las docentes promueven la dinamización de la temporalidad en las relaciones inter-subjetivas con los/as niños/as no son neutros sino que constituyen un núcleo articulador de las transmisiones subjetivantes que tienen lugar en la institución escolar. Los modos en que se despliega la temporalidad al interior de la escuela, se entranan con aspectos de los procesos de subjetivación social en la actualidad en los que se destacan la prisa, la homogeneización, miramientos individualistas desarticulados de lo comunitario, características propias de las sociedades capitalistas orientadas al despliegue de políticas neoliberales. Estas características de la temporalidad a las que se tiende en la contemporaneidad, no son uniformes, sino que se tensan con otras versiones de la temporalidad no hegemónicas.

Las características de estas transmisiones subjetivantes de las docentes se articulan con sus propios procesos de subjetivación: no se reducen a la formación docente, ni a procesos voluntarios o conscientes, sino que los/as compromete íntimamente. Por tal motivo es que resulta necesario explorar esta temática y elaborar propuestas de trabajo reflexivodiferenciado de instancias de capacitación y actualización didáctica.

Interrogantes

¿De qué manera el espacio escolar está comprometido en los procesos de constitución subjetiva de los/as niños/as?

¿Cómo se entranan las características del espacio escolar en la tensión que plantea su función educativa como articuladora de la experiencia común y la atención por la singularidad?

¿Qué funciones cumplen los/as docentes en la constitución subjetiva de los/as niños/as que concurren al jardín de infantes? ¿De qué modos se articulan las transmisiones subjetivantes docentes con los procesos de subjetivación de los/as niños/as? ¿Las formas en que las/los docentes organizan, pautan y proponen los tiempos en el espacio escolar, se reducen a ser ordenadores de las actividades o se entranan en la constitución subjetiva de niños, niñas y las mismas docentes?

¿De qué maneras las docentes promueven el despliegue de la temporalidad en su relación con niños y niñas que concurren al jardín de infantes, como formas de transmisión subjetivante?

¿Cómo se entranan los modos de relación con la temporalidad que promueven las docentes con los procesos de subjetivación de los/as pequeños/as? ¿Y con sus procesos de aprendizaje?

¿De qué modos los/as docentes se implican o no en los procesos de constitución subjetiva de los/as niños/as? ¿Cómo se incluye la propia subjetividad en la tarea docente? ¿Qué implicancias podría tener en el despliegue subjetivo de los/as pequeños/as?

¿Cómo se enlazan los modos de promoción del despliegue de la temporalidad de las docentes con las características prevalentes de los procesos de subjetivación social contemporáneos?

¿Qué oportunidades se ofrecen de relación con el tiempo de maneras no hegemónicas?

¿Cómo construir oportunidades de espacios de reflexión en la escuela en su atención por la subjetividad?

Modelo de análisis

Se trata de una *investigación exploratoria* (Vasilachis De Giardino, 1992) acerca de las características de las transmisiones subjetivantes de docentes en un jardín de infantes emplazado en la Villa 31 Bis desde una perspectiva compleja (Morin, 2000), y su articulación con los procesos de subjetivación y de aprendizaje de niñas y niños que concurren a la institución. Se centra en los modos en que las docentes presentan y promueven el despliegue del tiempo en tanto dimensión articuladora que permitirá construir hipótesis sobre

los entramados entre las transmisiones subjetivantes de los/as docentes y los procesos de subjetivación y de aprendizaje de los/as pequeños/as.

La investigación se inscribe en un *diseño de análisis cualitativo* (Taylor y Bodgan, 1992). González Rey (1999) subraya que la investigación cualitativa no se define tanto por la utilización de instrumentos, sino por el proceso específico de producción de conocimiento.

Seleccionamos para su análisis las transmisiones subjetivantes de cuatro docentes (dos a cargo de una sala de niños/as de 4 años y otras dos, a cargo de una sala de 5 años) de un jardín de infantes situado en la Villa 31 Bis. Exploramos los registros (en distintos soportes) a lo largo de dos años de trabajo en el jardín y seleccionamos encuentros, que por su relevancia de sentido (González Rey, 1999), nos permiten construir hipótesis clínicas acerca de las articulaciones entre las transmisiones subjetivantes docentes y los procesos de subjetivación y de aprendizaje de los/as niños/as.

Las dimensiones de análisis de esta investigación no se desprenden de manera directa de la exploración bibliográfica, ni representan un modelo de análisis ya constituido previamente, sino que resultan producto de una construcción conceptual original basada en trabajos de articulación entre desarrollos teóricos y el material de análisis.

Considerando la organización del tiempo como una actividad central en las escuelas, optamos por proponer el estudio de las transmisiones subjetivantes docentes en lo atinente a los modos de ofertar despliegues de la temporalidad, a partir de la elaboración de dimensiones específicas.

Resultados esperados

Históricamente prevaleció la mirada sobre la función docente como transmisora de contenidos educativos, y actualmente como promotora de modos de aproximarse al aprendizaje, dejando vacante la investigación sobre la función metapsicológica de los/as docentes en su relación con sus alumnos/as, y sobre su propia implicación subjetiva en la propia praxis. A partir de los resultados de esta investigación se pretende visibilizar la importancia del vínculo docentes-alumnos/as en la constitución subjetiva, colocando como dimensión articuladora los modos de despliegue de la temporalidad en un jardín de infantes.

Se espera demostrar que las formas en que las/los docentes organizan, pautan y proponen los tiempos en el espacio escolar no se reducen a ser ordenadores de las actividades sino que se entraman en la constitución subjetiva de niños, niñas y de las mismas docentes. De allí su carácter de transmisión subjetivante.

Conceptualizar las articulaciones entre la temporalidad psíquica, la temporalidad epocal y la organización temporal de la escuela permitirá reinterpretar las formas de ejercicio de la función encuadrante de los adultos en la escuela. De ese modo se espera contribuir a generar condiciones potenciadoras para el despliegue del trabajo de producción simbólica complejo y heterogéneo en niñas y niños pequeños.

Referencias bibliográficas

- Aulagnier P. (1977) La violencia de la interpretación, del pictograma al enunciado. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Bajtín, M. (2000) Yo también soy (fragmentos sobre el otro) México. Editorial Taurus.
- Freud, S (1983). Psicología de las masas y análisis del Yo. En Freud, S. Obras completas (Vol. 18, pp. 1-70). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1921).
- Freud, S. (1986). Totem y Tabú. En Freud, S. Obras completas (Vol. 13, pp.1-213). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1913).

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017) Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Bs As, Argentina. Noveduc Ensayos y Experiencias
- Gonzalez Rey, F. (1999) La Investigación Cualitativa en Psicología. Sao Paulo, Brasil. EducEditora.
- Green A. (1996). La Metapsicología Revisitada. Buenos Aires, Argentina. Eudeba.
- Hassoun (1998) Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires, Argentina. Ediciones dela Flor.
- Hornstein, L. (2003) Intersubjetividad y clínica. Bs As, Argentina. Paidós Morin, E. (2000) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires,Argentina. Editorial Paidós.
- Taylor S. y Bodgan R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación.España: Paidós.
- Vasilachis De Giardino, I (1992) Métodos cualitativos I Los Problemas teórico-epistemológicos Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

Hacer escuela. Experiencia de intervención desde los Equipos de Orientación Escolar en un contexto educativo rural virtualizado de Tucumán

Diego Andrés Reynaga

Resumen

El contexto de pandemia 2020/2021 determina que el formato escolar tradicional (organización témporo-espacial, redes vinculares, modalidad curricular y administrativa) se reestructure de un modo repentino e imprevisto en función de las disposiciones nacionales. Esto ocasiona efectos al interior de la trama institucional de las escuelas rurales en virtud de las condiciones limitantes y desfavorables que poseen históricamente. En el presente trabajo se reconstruye narrativamente la experiencia de intervención realizada desde el Equipo de Intervención Escolar (EOE) con docentes y directivos de escuelas rurales del departamento de Burruyacu en virtud del impacto socioeducativo producido por la pandemia. El objetivo de la misma fue conocer la experiencia y efectos subjetivos vividos y las estrategias implementadas por docentes como modalidad de afrontamiento ante un escenario complejo de educación virtualizada. Se realizaron entrevistas abiertas y espacios grupales de conversación divididos en cinco agrupamientos de seis escuelas cada uno mediante aplicaciones (Meet); la duración del proceso fue de cuatro meses. Entre los resultados se reconocen dos aspectos educativos significativos: la recreación de nuevos modos de vinculación entre docentes y alumnos y la innovación de estrategias de enseñanza y organizativas para contrarrestar los efectos nocivos y desiguales que la pandemia ocasiona en la comunidad escolar.

Palabras clave: Educación rural – Virtualidad educativa – convivencia escolar – Orientación escolar

Desarrollo temático

No caben dudas que la modificación abrupta de las condiciones de existencia instaladas a partir de la ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) producto del contexto de pandemia durante el año 2020 transforma el escenario escolar en su estructura misma y lo fuerza a repensar el proceso educativo en su conjunto. Así, el formato escolar tradicional con el que opera históricamente la escuela (organización témporo-espacial definida y presencial, redes de interacción social cara a cara, modalidad curricular y administrativa con sostén material y concreto) se reestructura de un modo repentino e imprevisto y ocasiona efectos subjetivos y sociales al interior de las escuelas. Más aún, las escuelas rurales en virtud de las condiciones limitantes y desfavorables que poseen históricamente son, probablemente, las que más se resienten por esta intempestiva reestructuración de las coordenadas escolares.

De allí que resulte necesario nominar este proceso educativo como un proceso virtualizado más que virtual en tanto el primer enunciado hace referencia a las condiciones abruptas, no planificadas y elegidas por los sujetos; la idea de lo virtual, por el contrario, remite a una forma de trabajo más equilibrada y proyectada, que referencia las pautas de las nuevas tecnologías (TICS) que vienen instrumentándose a nivel ministerial desde hace unas décadas.

Ahora bien, ¿cuáles son algunas de las afectaciones e intervenciones en materia educativa a raíz de este escenario virtualizado? Sin dudas este interrogante resulta amplio y complejo. No obstante, como primera aproximación es importante señalar que los efectos se producen en dos planos interconectados: la vincularidad y la organización curricular. Esto último tiene una resonancia significativa en tanto las formas tradicionales y consuetudinarias de enseñanza se ven invalidadas por este imperativo contextual. Así, es necesario repro-

gramar los días y horarios de clases, el aprendizaje de nuevas tecnologías (Whatsapp, Meet, Zoom, Classroom, etc.), la construcción de contenidos educativos en formatos audiovisuales, la resignificación de las modalidades de evaluación. Para poder abordar estos cambios, a nivel de la gestión ministerial, se instituyen nuevas propuestas: la creación de una nueva función, el/la referente pedagógico digital (RPD), para acompañar y sostener los procesos institucionales en este atípico momento, la elaboración y difusión de contenidos educativos temáticos audiovisuales y textuales, de resoluciones o circulares en función de las diferentes etapas, cartillas de actividades como insumo escolar para las familias sin conectividad o con escasez de aparatos tecnológicos.

Sobre la segunda cuestión, la vincularidad educativa, las consecuencias son significativas en términos de los efectos subjetivos que la ASPO determina: incertidumbre, miedo, depresión, enojo, cansancio, desorden, ansiedad, aislamiento. Estos efectos se manifiestan, con mayor o menor medida, en los actores que recrean la vida social de las escuelas. Entre las estrategias de contención que se estructuran en este sentido, la intervención de los equipos de orientación escolar (EOE) de la provincia son quienes motorizan un proceso de acompañamiento y de sostén emocional ante estas situaciones y desbordes. Al respecto, este trabajo reconstruye narrativamente esa experiencia de intervención realizada desde el EOE con docentes y directivos de escuelas rurales del departamento de Burruyacu.

Enfoque de intervención definido

UNICEF (2020) instrumenta una serie de estrategias para contrarrestar los efectos nocivos de la pandemia en la comunidad escolar. Para ello idea un conjunto de cartillas y protocolos de actuación destinados a directivos, docentes, profesionales y familia para intervenir desde lo escolar durante la pandemia; uno de esos ejes es la contención emocional para un contexto de pandemia. Justamente, se parte del supuesto que la desarticulación de la presencialidad afecta la relación educativa y las subjetividades implicadas en la misma. En consecuencia, el abordaje de diversas temáticas (proximidad relacional, contención emocional, expresión y tramitación de emociones) y las estrategias de intervención que desarrollan sirven para operar desde la escuela en la excepcionalidad son centrales para este organismo internacional.

Con este encuadre de trabajo, desde el EOE de Burruyacu se organiza e implementa durante el segundo cuatrimestre un proceso de intervención de los aspectos vinculares y emocionales de docentes y directivos del nivel primario de enseñanza. El objetivo del mismo es conocer, por un lado, la experiencia y los efectos subjetivos vividos y, por otro, las estrategias implementadas por docentes y directorxs de primaria como modalidad de afrontamiento ante un escenario complejo de educación virtualizada. Este proceso está dividido en dos momentos simultáneos: primero, entrevistas abiertas a docentes y luego, espacios grupales de conversación interesuelas. En ese sentido, se constituyen cinco agrupamientos con seis escuelas cada uno y los encuentros interesuelas se operativizan mediante aplicaciones Meet y Zoom.

Resultados elaborados del proceso

Los datos recolectados representan constructos teóricos elaborados analíticamente durante y después del proceso de intervención con los agrupamientos interesuelas. El dispositivo de análisis de la información se organiza a partir de los criterios del análisis cualitativo de datos que plantea la teoría fundamentada. En este estudio se presentan ciertos resultados que, a nuestro entender, son significativos en tanto evidencian aspectos singulares y novedosos de la relación educativa en un contexto virtualizado de enseñanza. Si bien los datos que aquí se presentan no constituyen la totalidad de significados emergentes durante el proceso de intervención con docentes rurales, el propósito de este trabajo es poder dar cuenta de aquellos sentidos que

salen a la luz como posibilidad de reconstrucción de lo escolar. Esos sentidos que visibilizan el *hacer escuela* en la excepcionalidad de la pandemia.

Entre las categorías emergentes del análisis se reconocen dos tópicos significativas en este contexto de pandemia: primero, la recreación de nuevos modos de vinculación entredocentes y alumnx y segundo, la innovación de estrategias de enseñanza y organizativas para contrarrestar los efectos nocivos y desiguales que la pandemia ocasiona en la comunidad escolar.

El primer concepto elaborado analíticamente se refiere, básicamente, a una modalidad de vinculación que aparece en este contexto de distanciamiento social y configura una relación más empática, cercana y comprensiva de la realidad del otro (alumnx, madres y padres). En este sentido, la distancia social entre alumnx-docente no desarticula la vinculación sino que, por el contrario, redirecciona el sentido de la misma al instaurarse una conexión afectiva y comprensiva más profunda de lo que venía siendo hasta el momento la relación escolar.

"Todas las mañanas inicio las clases hablando, preguntando cómo están ellos, su familia. Es muy importante para mí saber qué les está pasando en este momento. No sé, a veces pienso que les pasan un montón de cosas malas pero cuando los escucho los entiendo y me tranquilizo un poquito"

M

"Es rara la sensación que tengo porque estamos alejadas pero a la vez me siento más cerquita de la realidad que viven. Los otros días me puse a hablar con una mamá y salieron temas muy profundos de lo que le pasa. Que no le alcanza el dinero, que se siente muy mal[...] Antes era de engancharme tanto con esas charlas pero será la situación que estamos viviendo todos"

H

Aparece, así, en un contexto de excepcionalidad, incertidumbre y angustia un rol docente, del docente rural, que modifica la mirada del otro dado que se comienza a construir una cercanía en lo relacional; el interés y la preocupación son los signos de una actitud de mayor empatía hacia la existencia y el sufrimiento del otro.

Esta posición le posibilita conectar vivencialmente con las realidades existenciales de las familias y lxs alumnx. Una experiencia de la convivencia es la que marca este quehacer docente en pandemia: intentar comprender la realidad del otro tal como la vive y la siente.

"Al principio les daba semanalmente muchas tareas. Fue muy intenso para mí hacer las clases, las tareas desde el celular...Casi me vuelvo loca! Todo nuevo!! Después de las vacaciones creo me tranquilice y entendí que para ellos también era muy complicado... Empecé a dar menos tareas y a buscar otras estrategias para no sobrecargarlos"

S

"Es tanta la angustia que siento. Uno escucha lo que viven y se me parte el corazón...Además de que viven en la pobreza y sufren muchísimo por eso tienen que vivir estas cosas de la pandemia. Es muy injusto todo"

Y

Esta conexión empática y afectiva, en este contexto de incertidumbre, se articula con una actitud de contención emocional del otro. Al percibir el sufrimiento, dolor o desvalimiento del alumnx o de la familia, el o la docente estructuran una red afectiva de contención que opera como sostén o habilitación. Comprender para contener al otro en la angustia y la ansiedad del no saber. Una idea semejante al rol que Kaplan le asigna a la tarea docente en tiempos de pandemia: acompañar el sufrimiento social.

"Te dicen que te extrañan, que extrañan la escuela. Que se sienten solitos. Que no hacen mucho. Y bue... Yo trato de acercarlos una palabra, un mensaje, una imagen que los haga sentir mejor. Yo sé que es poco para lo que viven pero les veo la carita y eso me hace sentir bien"

Q

"En el grupo de Whatsapp con las mamás siempre estoy mandando audios y videos con mensajes de esperanza para levantarles el ánimo [...] Por ejemplo, hicimos el día del niño y lo celebramos por Zoom. Fue hermoso! Lo hicimos para que sientan que pensamos en ellos y que son especiales"

Z

"Hicimos una tarjeta virtual para difundir en la que la escuela daba apoyo y acompañamiento a las familias que perdieron un pariente. Nos pareció muy importante estar en un momento así con las familias. Un gesto que me parece importante para ayudar"

E

Por otra parte, se recrean estrategias innovadoras de enseñanza para afrontar el distanciamiento y el cambio de formato escolar. Lo que emerge como práctica docente está vinculado al intento de introducir variantes pedagógicas que articulen lo situacional con lo didáctico. Así, la comprensión de la complejidad del tiempo, y el reconocimiento y aceptación del cambio de formato escolar, hacen que la ideación de nuevos modos de abordaje pedagógico aparezca en escena. De este modo, a pesar de lo adverso de la pandemia, que angustia y obstaculiza el proceso educativo, lo que emergen son propuestas creativas y diversas sobre la práctica misma. Es necesario señalar que toda esta inventiva resulta posible cuando existe habilitación institucional para el desarrollo de iniciativas e intentos de abordar desde la diferencia el acto educativo.

"Al principio no sabía qué hacer. Nunca había trabajado así. Me preguntaba: cómo enseño música si no estoy ahí, si no tengo los instrumentos? Me frustré mucho... Al tiempo, preguntando y analizando pude darme maña. Es que descubrí algo. Los papás o mamás que nunca se animaban a cantar o tocar en un acto o que nunca iban a la escuela porque eran tímidos o vergonzosos... con los videos pudieron expresarse, tocar, participar. Y eso lo aproveché para enseñarles"

J

"Cuando leímos un cuento se me ocurrió que podíamos aprovechar que estamos en la casa para leerlo vestidos con los personajes del cuento: un zorro, una oveja, una lechuza, una niña. Una experiencia hermosa porque todos quedamos muy enganchados y contentos"

Breves reflexiones finales

Si bien la pandemia está asociada a las limitaciones, las dificultades y pérdidas que la misma ocasiona, resulta importante poder distinguir analíticamente los elementos singulares que emergen en los contextos educativos rurales para afrontar y transformar ese sufrimiento. La intervención revela la recreación de una práctica docente con un posicionamiento empático hacia los otros, con una comprensión de la realidad sufrida y con capacidad para acompañar y sostener la experiencia desvalida. Asimismo, esa práctica docente demuestra componentes de creatividad e innovación para introducir variantes al formato de enseñanza tradicional.

Con estos datos es necesario, a nuestro entender, desde la intervención profesional de los equipos de orientación escolar, comprender la importancia que tiene, por un lado, la habilitación de espacios para el intercambio de experiencias docentes ante el sufrimiento social y, por otro, el reconocimiento de la singularidad de experiencias creativas en entornos adversos y críticos como el escenario de la pandemia.

Referencias bibliográficas

- Boggino Norberto y Boggino Pablo (2013) *Pensar una escuela accesible paratodos*. Rosario: Homo sapiens.
- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Magnani, Esteban (2020). "Educación y tecnologías adentro de la caja" en InésDussel, Patricia Ferrante y Darío Pulser (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Unipe, Editorial Universitaria.
- UNICEF (2020) *Los equipos de conducción frente al COVID-19: claves para acompañar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia, Contención emocional de equipos directivos y herramientas para docentes y familia: El acompañamiento a la comunidad educativa en un contextode emergencia*. Buenos Aires: UNICEF:

Problematizando la escuela para promover trayectorias escolares satisfactorias

Florencia Padilla

Resumen

Fundamentación y Objetivos: Me propongo plantear una experiencia en el ámbito educativo, con el fin de reflexionar sobre la institución educativa, la autoridad pedagógica, la trayectoria educativa de un alumno y las intervenciones desde las diferentes posiciones institucionales. Explicare un esbozo del dispositivo de intervención creado por los actores institucionales en pos de acompañar al alumno, generando las condiciones para que su trayectoria escolar se sostenga. Concluiré con una articulación sobre la dimensión subjetiva e institucional y los conceptos de trayectorias, autoridad y subjetividad. **Metodología:** Relato de una experiencia. **Conclusión:** El detenimiento o el abandono de una trayectoria educativa se relaciona con la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y atender cada sujeto a partir de su reconocimiento afectivo. Considero fundamental que quienes trabajamos en el campo educativo problematicemos las situaciones planteadas, con el fin de ampliar la mirada, incorporar diversas dimensiones e intervenir dentro de la institución disponiendo y potenciando los recursos en pos de trayectorias educativas satisfactorias por parte de los alumnos y los diversos actores institucionales.

Palabras claves: Dispositivo – Trayectoria Escolar – Autoridad – Subjetividad

En el año 2018 ingresa a primer año secundaria (™) de nuestro colegio un alumno llamado Juan, de 12 años, quien el año anterior (2017) fue adoptado junto a sus tres hermanos. Juan realizó el 6º (primario) en nuestra institución escolar, habiendo asistido previamente a diferentes escuelas de San Miguel de Tucumán, cercanas al hogar donde se encontraba institucionalizado.

Los directivos del nivel primario nos comunican que el ingreso de Juan no fue sencillo, ya que el alumno al principio no quería ingresar al aula junto con sus compañeros; por lo que la docente le colocaba un pupitre en la puerta de la sala y desde allí Juan realizaba sus tareas y participaba de las actividades diarias. Asimismo, nos informan que el alumno había sufrido de abuso sexual en la infancia y que su mamá adoptiva lo había encontrado en situaciones preocupantes con su hermanita menor (de 8 años), motivo por el cual la madre se niega a que Juan participe de la gira de egresados ya que teme por la seguridad de sus compañeras. Desde el nivel primario se hace lugar al pedido de la madre y no se incorpora al alumno en dicho viaje.

El ingreso de Juan al nivel secundario, sin embargo, fue sin mayores dificultades. Los primeros meses el alumno asistió a clases regularmente, integrándose satisfactoriamente a su grupo de pares (estableciendo lazos de amistad con los mismos), realizando tareas escolares, vinculándose armoniosamente con los docentes y generando cariño de los diferentes actores institucionales.

Pero cuando comenzaron las primeras evaluaciones se registró un cambio notorio de actitud del adolescente; comenzó a ausentarse a clases, bajar el rendimiento en las tareas y las quejas de la madre se hicieron frecuentes. Recuerdo una reunión del equipo de la institución escolar con la señora, en la que ella manifestó: "Juan no hace nada en casa... yo no puedo permitir eso, su única obligación es estudiar y como él no lo hace no lo dejo salir, le quito la tele y lo obligó a estudiar junto conmigo. No le hace falta nada... no entiendo qué pretende... con todo lo que yo le doy y él es un desagradecido, si sigue así lo devolveré al hogar". La situación nos pareció preocupante, ya que además de lo antes mencionado, la madre agrega: "Yo le digo

que estudie, él se enoja y me empuja... y así termina todo mal...". Por lo que visualizamos situaciones de escalada, donde a medida que ella le exige a Juan que estudie, el adolescente se va poniendo más agresivo, generando episodios de violencia de uno al otro respectivamente.

A partir de este encuentro como equipo planeamos un **DISPOSITIVO** de intervención que consistió en:

-Espacios de escucha y reflexión con la madre, a cargo de la psicóloga del DOE, a fin de poder trabajar con ella sobre las necesidades del alumno, los duelos que atraviesa y el valor de lo afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos espacios se llevarían a cabo con frecuencia semanal.

Visitas por parte de la Docente tutora y Rector a la vivienda del adolescente, con el fin de mostrarle el deseo por parte de la Institución Escolar de que él nos acompañe en nuestra trayectoria. Esta intervención se realizaría con una frecuencia quincenal hasta que el alumno se reincorpore al espacio escolar.

Espacios de diálogo con el adolescente, a cargo de la psicóloga del DOE, con el propósito de generar un vínculo de confianza con Juan, conversando sobre temas de interés del alumno, sus deseos, miedos, recuerdos, etc. referentes a otros ámbitos no escolares. Dichos encuentros se realizarán con una frecuencia quincenal.

Talleres con el grupo de pares a fin de generar una red afectiva que contenga a Juan; promoviendo espacios de socialización con los mismos. Dichos talleres estarán a cargo de la tutora del curso, con el apoyo del equipo del DOE, y se llevarían a cabo con una frecuencia mensual.

Envío de tareas y actividades al hogar para evitar la deserción escolar del alumno; a cargo de los docentes de las diferentes áreas, con frecuencia semanal.

Apoyo por parte del profesor de informática, quien lo acompañó a Juan en contra-turno habilitando los recursos tecnológicos a fin de hacer más fácil y atractiva la ejecución de las tareas. Este espacio estaría a cargo del profesor de informática y se realizaría con una frecuencia semanal.

Espacios de consulta individual para Juan, por parte de los docentes de diversas asignaturas, con frecuencia quincenal.

Apoyo pedagógico, por parte de la Pedagoga del DOE, con frecuencia mensual.

Reprogramación de evaluaciones con el fin de que Juan pueda continuar el ciclo escolar, a cargo de la Directora de estudio, durante las semanas de exámenes.

Fueron meses de mucho trabajo, reuniones de equipo (docentes, directivos, DOE) en el que nuestro objetivo consistió en "generar un espacio afectivo y contenedor" para el alumno y su madre; de modo que su trayectoria escolar produzca un giro y que Juan nos hiciera parte de su historia, sin tener que cambiar sus deseos, emociones, costumbres, etc.

Para ello planificamos una estrategia y construimos el **dispositivo de intervención** (previamente enunciado); el cual, como plantea Beatriz Greco, es un artificio creado para producir algo, para generar movimiento de los sujetos, para disponer relaciones, espacios, tiempos y tareas de modo de crear y motivar transformaciones. Pero generar un dispositivo no supone crear de la nada algo nuevo, sino que implica disponer de otro modo, preparar con intencionalidad para que algo diferente ocurra. (Greco, p. 1-2).

En la enseñanza la intencionalidad pasa por provocar cambios en los sujetos en el sentido de aprendizajes que permitan a niños y jóvenes incorporarse activamente a la cultura, la sociedad y ser partícipes de ella. Cambios y modificaciones en los modos de relación cognitiva, afectiva, social, instrumental, etc. con la cultura, las formas de organización de conocimiento, las instituciones, los otros y consigo mismos. Los dispositi-

tivos de formación no tienen la intencionalidad de transmitir saber sino de facilitar el desarrollo personal (Souto, 1999, p. 5).

En esta línea de ideas podemos pensar que el dispositivo propuesto por el equipo escolar, apuntaba a facilitar su desarrollo personal y la participación activa de Juan en la cultura y sociedad. Pero para ello fue necesario el trabajo articulado en relación a la construcción del problema a intervenir, como situación a comprender constituida por diversos aspectos, dimensiones, relaciones, visibles e invisibles (Greco, p. 4).

La primera mirada del equipo apuntó a **"problematizar" la organización del colegio** y cómo la misma podría ser un obstáculo para la trayectoria de Juan, proveniente de otras escuelas con una trayectoria de vida plagada de obstáculos. Otro aspecto importante, que se tuvo en cuenta, fue la **"relación madre-hijo"**, donde el adolescente no podía ser mirado en singularidad, sino como una proyección de los deseos de la madre. Asimismo, resultó importante poder comprender de qué manera **la institución educativa podía funcionar como mediadora de esa relación madre-hijo**, como terceridad que limita y acompaña. Por último, también se consideró el grupo de pares y la necesidad de que Juan genere **lazos identificatorios** con el mismo, a fin de que su trayectoria escolar adquiriera sentido. Estos aspectos son los que permitieron elaborar un dispositivo que los incluyera, entendiendo que la dificultad no radica sólo en Juan, su familia y su historia; sino que también se relaciona con la dificultad de la institución para acogerlo y acompañarlo en su trayectoria escolar.

Problematizar y comprender permitió al equipo ampliar, armar una trama más amplia de lo que estábamos mirando, encuadrando estos aspectos en el colegio como contexto de acción. Por eso problematizar supone abrir significados, mirar posiciones, pensar de qué manera las normativas se traducen o no en cada situación, supone fundamentalmente analizar para construir (Greco, p. 4).

Articulación con conceptos y dimensiones

"Civilización y barbarie" conviven hoy en una misma institución nacida paradójicamente para asegurar su oposición (Duschatzky, 2001, p. 128). Partimos de esta frase para reflexionar sobre la situación de Juan dentro de su escuela, donde coexisten los contrarios: jóvenes planificando viajes, otros que no llegan a comprar los materiales necesarios para la escuela; hijos con padres deseosos de verlos crecer, otros abandonados por sus familias y adoptados luego de años de institucionalización; adolescentes que viven encerrados en barrios cerrados sin contacto con el mundo real, otros que transcurren en las calles sometidos a los peligros diarios (robo, delincuencia, etc); jóvenes que se dedican a la crianza de sus hermanos, otros cuya única responsabilidad es eximirse en el año escolar.

Es en este contexto donde resulta evidente la necesidad de que la institución educativa se diversifique, no esperando la adaptación por parte de los alumnos a un único modelo, sino reconociendo **la singularidad de los sujetos**, sus trayectorias de vida reales, para intervenir de modo que sus recorridos educativos sean posibles de concretarse (Greco y Toscano, 2014, p. 3). Si pensamos en la situación de Juan, él se encontraba en riesgo de abandonar la escuela: sus inasistencias, el escaso deseo de aprender, sus conflictos personales, la situación de abandono sufrida, el cambio cultural drástico, etc., resultaban elementos suficientes para prever su deserción escolar. Es aquí donde resultó evidente que el detenimiento o el abandono de una **trayectoria educativa** refiere menos a la supuesta incapacidad personal o los avatares de una historia de vida particular y más a la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y atender a la diversidad de trayectorias necesarias, dando respuesta a cada sujeto a partir de su reconocimiento afectivo (Greco y Toscano, 2014, p. 2).

Dadas las condiciones planteadas se podía prever que Juan abandone la escuela; sin embargo al colocar la mirada sobre las **condiciones institucionales** (instancias de espacios, tiempos, reconocimiento de potencia-

lidades, etc.) es que pudimos elaborar un dispositivo para que Juan se vea inmerso en una experiencia significativa, subjetivante y provocadora del cambio (Greco y Toscano, 2014, p. 3).

Pensamos la **trayectoria** como un camino en construcción permanente, que se construye e implica a sujetos en situación de acompañamiento (Nicastro y Greco, 2009, p. 23-24), desde esta idea podemos pensar cómo la institución y sus actores pueden generar efectos en la trayectoria de Juan.

Para poder entender lo que está aconteciendo hoy con Juan debemos introducir la noción de **temporalidad** de la trayectoria, pensando en términos de un entendimiento situacional. Desde este concepto tenemos "la posibilidad de hacer un recorte en el espacio y el tiempo actuales, y a la vez contar con un proceso de historiar que nos permita entender ese haber llegado hasta acá en el cual estamos focalizando" (Nicastro y Greco, 2009, p. 25). Al decir de estas autoras, pensar las trayectorias desde este marco, nos permite entender cómo hemos llegado cada uno al espacio y tiempo que habitamos. Desde allí se puede realizar un recorte y reconocer un punto de partida pero nunca anticipar un punto de llegada ya que nunca podrá anticiparse totalmente. Esta, es una mirada compleja ya que no sostiene linealidades, sino que entiende el interjuego entre pasado, presente y futuro.

Pensar la trayectoria de Juan, nos remite a pensar desde la complejidad. Podemos ver cómo la trayectoria escolar está íntimamente entrelazada con su trayectoria de vida; al historiar y desandar estos caminos, encontramos explicaciones de qué manera ha llegado hoy hasta aquí. Sin embargo, esto no determina su futuro, sino que partir de ahora, se podrá acompañar su trayectoria desde diferentes intervenciones institucionales generando efectos que no podrían ser previstos.

En las instituciones, en todo momento estamos atravesados por la tensión entre la trayectoria como ideal y la **trayectoria real** de cada uno; es por esto que es importante entender de qué manera esa trayectoria pensada para todos universalmente, se concreta en las distintas organizaciones formativas entre quienes están allí (Nicastro y Greco, 2009, p. 43). Esta tensión, muchas veces queda enmascarada pensando en que el alumno es el que no se adapta, mientras que no hacemos visibles que en realidad son nuestras expectativas, nuestros ideales los que entran en cuestionamiento cuando nos acercamos a los alumnos reales y sus formas de transitar las instituciones.

Al plantearse la demanda sobre la situación de Juan corremos el riesgo de poner la mirada solo en él, como el problema, sus condiciones individuales, familiares y sociales. Pero es allí donde pensamos que no se trata de mirar solo al sujeto o a la institución escolar; no es el sujeto o la institución, son ambos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad. Es allí donde decidimos acompañar, generando las condiciones para que la trayectoria de Juan se sostenga y alcance sus fines, potenciando lo que la institución ofrece (Greco y Toscano, 2014).

Nos parece importante hacer alusión al **pensamiento**, como lo plantean Nicastro y Greco como "alteración de lo dado, como aquel movimiento subjetivo que hace lugar a lo nuevo, desnaturaliza lo ya dado, problematiza lo evidente, interroga, liga lo desligado o despega lo que permanece adherido sin cuestionamiento" (2009; p. 35). Conciben al pensamiento ligado a la acción, y sostienen que la relación entre pensamiento y trayectoria se encuentra dada por acciones guiadas por un pensamiento que se despliega en el mismo momento de la acción, no es previo sino que la orienta y potencia mientras que esta modifica el pensamiento mismo. En este caso, el pensamiento no remite a un sentido utilitario de aplicación de la teoría a la práctica, sino que éste se despliega en la experiencia, él mismo es la práctica. Es así como estas autoras llaman **pensamiento de la alteración** a aquel que nos da a ver, a escuchar, a percibir lo sensible de otro modo, desarticulando un orden de partición dado y volviendo a articular temporariamente otro orden en el que se haga lugar a lo que antes no tenía lugar. Podríamos decir en este caso, que el equipo de la institución

pudo correrse de ese orden establecido, en el cual podría considerarse al niño como el alumno problema, el que no se adapta a la institución, y pudo cuestionarse si no era ella la que se mostraba inflexible ante el despliegue de las distintas subjetividades de sus alumnos. No realizó una bajada de teoría a la práctica sobre qué acciones se deberían llevar a cabo para solucionar los problemas con este alumno, sino que fueron desplegando el pensamiento en base a la experiencia, observando los efectos que iban generando y explorando alternativas singulares, adaptadas a este caso en particular. Este pensamiento, no admite una división entre los expertos y los tutelados sino que "abre el espacio entre los sujetos en posiciones diferenciadas, entre trayectorias. Quien acompaña trayectorias sólo despliega su pensamiento entre él mismo y los otros, construye un dispositivo para promover pensamiento en común que modifica a todos los que se hallan allí" (Nicastro y Greco, 2009, p. 37).

Al pensar en la **dimensión institucional** y la **dimensión subjetiva**, es que empezamos a reflexionar en cómo habilitar desde nuestra institución a Juan, visualizando un futuro en él, donde él todavía no lo ve. Estas dimensiones se co-construyen, se entrelazan, se influyen mutuamente. Por un lado, la subjetividad de Juan interpela a la institución, a su equilibrio y a sus prácticas pre-establecidas, a los modos conocidos de operar. Y por otro, vemos cómo desde el reconocimiento hacia Juan, la institución puede empezar a generar en la subjetividad de este alumno sentimientos de pertenencia, confianza en la institución y en sí mismo y la posibilidad de construcción de un futuro diferente.

Para ello es necesario reflexionar sobre el concepto de **autoridad** ya que, como sostiene Greco (2014), una autoridad pone en marcha un cambio en la otra persona cuando ella misma se implica en el movimiento, asume su parte en la relación que los reúne en torno a un mismo trabajo. Esta autora propone un modo de concebir la autoridad, alejada de la idea del ejercicio de la fuerza, el dominio o la obediencia. Nos habla de una autoridad emancipatoria, habilitante de posibilidades, que para constituirse como tal necesita ser reconocida por otros, "solo existe en la medida en que es reconocida por quien recibe su acción" (p. 4); es decir, significa otorgar legitimidad aceptando aquello que dispone aún teniendo la posibilidad de reaccionar en su contra.

Para esta autora, ejercer la autoridad "implica un estar allí haciéndose cargo, para promover un recorrido propio, una búsqueda que sólo cada estudiante puede hacer, una transformación subjetiva" (p. 10). Es por esto que habla de una autoridad emancipatoria como aquella que da lugar a lo nuevo, hace crecer y protege lo que intenta ser; a su vez, se funda en una confianza instituyente que otorga la dirección a eso que está creciendo, posibilitando que algo novedoso emerja si se le da la oportunidad; Desde esta perspectiva:

"quien ejerce la autoridad en educación es quien tiene la responsabilidad de habilitar esas posiciones de autorización en otros, los alumnos, quien interroga la supuesta naturaleza de la relación pedagógica (...). Es quien no se conforma con la supuesta imposibilidad de un sujeto para aprender en la escuela y se hace cargo de instituirlo capacitado, posibilitado" (Greco, 2014, p. 13)

De esta manera, se plantea que un maestro emancipado es aquel que crea las condiciones habilitadoras para que todos los estudiantes puedan apropiarse del saber configurando situaciones de emancipación.

Es aquí donde podemos detenernos a repensar la posición de cada uno de los miembros del equipo que intervinieron en la problemática de Juan: el rector, docente tutora, profesor de informática, pedagoga, psicóloga y docentes; quienes no se colocan por fuera de la situación de aprendizaje sino que se implican, se hacen cargo, asumen el lugar que les toca y no abandonan a quien intentan sostener allí e incluso intentan impedir que sus alumnos se desliguen de la situación, desistan de aprender.

Entendemos que Juan se encontraba en una típica situación de "encerrona trágica" al decir de Ulloa, víctima de un sistema perverso (registro de adopción, jueces, etc.) que decidía sobre él, su historia, su vida y su futuro. Juan para dejar de sufrir (el abandono) y para cubrir sus necesidades elementales de alimentos, de salud, de trabajo, etc., depende de una madre adoptiva que no puede reconocer sus necesidades, vivencias, deseos e individualidad, lo que lo lleva a una situación de maltrato, sin que haya un tercero que lo pueda mirar de otra manera y poner un límite ahí. La institución escolar se convirtió en un "tercero de ley" (entre la madre y el adolescente), representando la ternura que acota la "libertad" pulsional del adulto. (Ulloa, 2005, p. 1- 2).

De este modo, es que a partir de las diferentes **intervenciones** desde el equipo escolar, Juan, pudo significar los aprendizajes desde otra posición subjetiva y a pesar de que su trayectoria de vida presenta diversos obstáculos pudo revertir su trayectoria escolar, la cual parecía detenida. Pero creemos que esto fue posible porque Juan reconoció autoridad en el equipo, en la institución, pero para ello antes Juan se sintió reconocido, habilitado como sujeto capaz de aprender, de hablar, de pensar, de conocer. Reconocimiento y conocimiento se unieron en una fuerte alianza (Greco, p. 7). Ejemplos de esto se visualizan en las conversaciones de la psicóloga con Juan, donde él se adentra en la historia de su infancia, sus habilidades, conocimientos y valores que no son tenidos en cuenta en la currícula o contenidos áulicos, o las visitas del rector al hogar de Juan, donde el rector le transmite su confianza y lo valioso que es para nuestra institución. De esta manera, la mirada habilitante de la autoridad es, sin duda, causa de que las potencialidades del alumno se desarrollen, de que los destinos se tuerzan, es la confianza que se da de antemano, una anticipación de que otro/a podrá aún cuando hoy no pueda de todo. En este sentido, el reconocimiento es el sustento de una transmisión que no se interrumpe y que demanda de una confianza instituyente para generarse (Greco, 2014, pág 7).

Plantea Cornu (1999) que, en el interior de la escuela y más específicamente en la relación pedagógica, la **confianza** es constitutiva. Debemos considerar el doble aspecto de la confianza, ya que no solamente caracteriza la manera a través de la cual se vincula el alumno con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Siguiendo a George Simmel, esta autora plantea que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, es una especie de apuesta a futuro el cual depende de una acción de un otro. Gestar una relación de confianza implica "tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido" (p. 21). De esta manera vemos como la confianza generada por parte de los distintos miembros de la escuela es la que habilita a Juan a confiar en esta institución y posibilita su cambio de posicionamiento en relación a su inclusión y al aprendizaje.

Conclusión

El detenimiento o el abandono de una trayectoria educativa refiere a la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y atender a la diversidad de trayectorias necesarias, dando respuesta a cada sujeto a partir de su reconocimiento afectivo. Es por ello que consideramos fundamental que quienes trabajamos en el campo educativo problematizemos las situaciones planteadas, con el fin de ampliar la mirada, incorporar diversas dimensiones e intervenir dentro de la institución disponiendo y potenciando los recursos en pos de trayectorias educativas satisfactorias por parte de los alumnos y los diversos actores institucionales.

Referencias bibliográficas

- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. P. 19-26
- Duschatzky, S. (2001). Epílogo: Todo lo sólido se desvanece en el aire en ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Flacso Manantial. Bs. As.
- Greco, M.B. (2014). Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. Anuario de Investigaciones. Volumen Tomo 1. Facultad de Psicología. UBA.
- Greco, M.B. Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos.
- Greco, M.B. y Toscano, A.G. (2014). Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad. UBA.
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.
- Souto, M. El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo. Cátedra de didáctica II. Dpto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Ulloa, F. (2005). Sociedad y crueldad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Nuevos significados y desafíos de la psicología educacional a la luz de las experiencias educativas de jóvenes estudiantes de una escuela rural de la ciudad de Salta en contexto de pandemia

Francisca del Pilar Corregidor

Introducción

El presente trabajo se realiza en el marco del Proyecto de investigación, llevado a cabo por un equipo de investigadoras e investigadores docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Salta, denominado "Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco salteño", perteneciente y dependiente del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

Cabe aclarar que esta investigación originalmente tenía una duración de dos años, siendo el año 2020 el último; sin embargo, ante la situación de pandemia por el Covid-19 y gracias a la autorización institucional, ésta se encuentra aún en curso. Es así que en este escrito se comunicaran avances preliminares de la misma.

El estudio se lleva a cabo en la localidad de Misión San Patricio, Municipio de Rivadavia Banda Norte, departamento Rivadavia de la Provincia de Salta; donde se ubica el aula base del Colegio Secundario Rural N° 5216, que se amplía en aulas anexos en los parajes de Pozo El Algarrobo, Fortín Belgrano y La Salvación; todos ellos del mismo municipio y departamento, separados entre sí por unos 60 km aproximadamente. Cabe aclarar que San Patricio es el único paraje con estudiantes indígenas (wichí) y criollas/os.

Inicialmente los interrogantes de esta investigación se orientaron hacia las particularidades de la institución, al sentido de la experiencia escolar de las y los estudiantes que allí asisten, las trayectorias escolares que realizan y las dificultades, tensiones y desafíos que vivencian e inciden en la continuidad de sus estudios en el nivel. Dado, que en el medio del proceso de investigación irrumpieron procesos reconfigurativos que interpelaron de manera ineludible a la sociedad en general y a la comunidad académica en particular, propios de la situación de pandemia por covid-19, inevitablemente estos objetivos se vieron trastocados y redireccionados ante este complejo escenario epocal.

De este modo, en este trabajo, se analizan las dimensiones que configuran las prácticas escolares y los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes particularmente, la mediación y andamiaje pedagógico, entre otros aspectos, desde los aportes teóricos de la disciplina Psicología Educacional; todo ello en el marco de un entramado regional y socioeconómico cultural sumamente singular y sumado a ello en contexto de pandemia.

Sobre nuestro Proyecto de Investigación

Objetivos:

Conocer la complejidad de la trama social, cultural e institucional en la que se constituyen las experiencias escolares y en particular los aprendizajes en una escuela secundaria pluricurso del Chaco Salteño.

Indagar las particularidades de los trayectos escolares y los sentidos que construyen estudiantes y docentes vinculados a la pertenencia institucional y al trabajo pedagógico en la escuela

Actividades y metodología de investigación

Se propone un modelo de investigación cualitativa cuya finalidad busca comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social, en sus contextos naturales, a partir de los propios marcos referenciales y puntos de vista de los sujetos involucrados en las problemáticas investigadas.

La investigación se plantea como un estudio de caso. El estudio de los aspectos normativos y organizativos de la escuela secundaria que regulan y orientan las prácticas escolares destinadas a abordar la problemática, sirven para conocer las regulaciones en las que se construyen las experiencias escolares.

La unidad de análisis está compuesta por docentes, directivos y estudiantes del Colegio Secundario Rural, sujetos constitutivos de la idiosincrasia de la comunidad educativa. Como criterio de selección de informantes, se consideró la distribución de las y los estudiantes en los distintos años de cursado del nivel secundario, la procedencia socioeconómica y de residencia, y las diferencias étnicas culturales; en tanto se intenta indagar la incidencia de estas dimensiones en la experiencia escolar de las y los adolescentes y jóvenes.

Los instrumentos considerados para la recolección de datos son:

- Entrevistas en profundidad a docentes, directivos y estudiantes, siendo la misma el instrumento privilegiado de esta investigación.
- Focus groups a estudiantes.
- Observaciones sistémicas y análisis de documentaciones institucionales, con el propósito de indagar la historia institucional, los sentidos fundantes y mandatos de origen de las instituciones educativas seleccionadas.
- Otras Fuentes y Documentos. Se realizará un relevamiento de la normativa institucional y de documentos producidos en relación con la temática, así como la información estadística que se disponga al respecto. Así también, documentación identificada en las entrevistas en profundidad y materiales diversos utilizados por las y los estudiantes a fin de valorar su accesibilidad.

El trabajo de campo hasta el momento combinó un focus groups con cinco estudiantes varones y mujeres que se encuentran cursando el 1er, 3ro y 4to año del nivel secundario; con entrevistas en profundidad realizadas al director de la institución, a tres docentes y a tres madres/padres; además de una observación individual no participante en espacios institucionales y áulicos. Para la realización de este trabajo en particular, tomamos como elementos empíricos de análisis las voces de los jóvenes estudiantes y del Director de la Institución.

Pandemia y desigualdad socioeducativa: El contexto institucional y regional como aspecto constitutivo de la experiencia escolar de las y los jóvenes estudiantes

Como se mencionaba en la introducción, el colegio secundario rural en el que se lleva a cabo la investigación queda ubicado en Los Blancos, Dpto. Rivadavia. Este, se encuentra ubicado al noroeste de la provincia de Salta. Limita al norte con la república de Bolivia y Paraguay; al este con las provincias del Chaco y Formosa; al sur con la provincia del Chaco y departamento de Anta; y al oeste con los departamentos de Anta, Orán y Gral. San Martín. El municipio Los Blancos se encuentra sobre las vías del Ferrocarril General Belgrano en el km 1.711 de la Ruta Nacional 81 entre las localidades de Capitán Juan Pagé y Coronel Juan Solá. Existe una ruta que la comunica con la ciudad formoseña de General Mosconi.

En la zona la mayoría de la población que asiste a la escuela es de condición socio-económica desfavorable: casas de adobe y techos de paja y sin servicios básicos, se dedican a la cría de animales (caprinos, porcinos y

vacunos), la caza y la pesca, y la confección de artesanías (yiska en base al chaguar). Otro aspecto que es importante destacar es que la población estudiantil, es conformada también por jóvenes pertenecientes a la comunidad originaria de los wichis. En la comunidad no cuentan con transportes, ni caminos en condiciones que permitan la comunicación entre los parajes, aspecto limitante a la hora de conseguir alimentos, atención médica (no cuentan con centros de salud en la comunidad), no cuentan con sistema de cañerías de agua potable, entre otros servicios básicos.

Desde la voz de estudiantes, padres y directivo es posible advertir estas condiciones:

"Aquí cuando llueve cae el agua en los tachos, así juntamos agua, porque en la escuela no tenemos agua" (estudiante varón escuela secundaria; 2019)

"Ellos (las madres y padres) no tiene trabajo... no sé capaz que ellos tenían, pero ahora no" (estudiante varón escuela secundaria; 2019)

"Todo sigue igual, hay mucha necesidad, está el tema de medicamentos, de estudios, de que los chicos de acá de la comunidad no pueden seguir estudiando" (madre de estudiante; 2019)

"Cuando llueve a veces pasamos días sin comer, hay mucha necesidad acá en la comunidad, cuando llueve es imposible salir o entrar, no podemos ir a buscar ni un pedazo de pan" (madre de estudiante; 2019)

"Hay chicos en riesgo, ancianos de bajos recursos, casi todas las familias están con diabetes, anemia. El tema de la alimentación es feo, más cuando nacen bebés, acá en la comunidad los recibimos como podemos, pero a veces pasan días y como no vienen médicos, no tienen los certificados de nacimiento y pasan días sin documentos, el año pasado estuvo trabajando en el centro de primera infancia y había 10 niños sin documentar" (padre de estudiante; 2019).

La institución educativa en cuestión no es ajena a estas condiciones materiales, la situación edilicia es preocupante ya que los techos están en muy mal estado, las paredes resquebrajadas. Tampoco cuentan con agua potable: numerosos tachos dispersos en el espacio de la escuela forman parte de la imagen cotidiana; cuando llueve inmediatamente los utilizan para juntar agua en los mismos. No cuentan con biblioteca, los pocos libros que tienen son para el nivel primario. Para cocinar dependen del fuego a leña.

Mencionan los entrevistados:

"(...) yo acá me estoy volviendo loco, soy el único personal directivo, no tengo vicedirector (...) el año pasado teníamos un referente pedagógico, ahora ya no lo tengo. Nombraron uno, pero como en la ciudad no tienen vicedirector prefieren ponerlo ahí" (Director escuela secundaria; 2019)

"Me gustan los libros, pero acá tenemos libros todos de primaria" (estudiante mujer escuela secundaria; 2019)

"A algunos de mis hermanos los profes le preguntan por qué no van (*a la escuela*) y ellos le dicen la verdad, porque no tienen calzado, ni ropa y se les van a burlar" (estudiante mujer escuela secundaria; 2019)

"Nos dijeron en la escuela que no hay fondos, por eso no le estaban haciendo té a los chicos, o no había pan. Hay días que hay, y días que no hay" (madre de estudiante; 2019)

En cuanto a recursos materiales tecnológicos y conocimientos sobre el uso y significado de los mismos, tan necesarios e imprescindibles en épocas de pandemia, también son sumamente escasos y los pocos con los

que cuentan son profundamente precarios. En la escuela no cuentan con computadoras, no tienen conexión estable a Internet y los estudiantes tampoco tienen acceso a estos recursos, los escasos celulares que tienen algunos compañeros son muy básicos.

Referencia del director y estudiantes:

"Estamos en una encrucijada tremenda porque no hay recursos. Las TICs no las podemos llevar a cabo porque falta el recurso principal: el internet. Es cierto tenemos las antenas, pero no nos podemos conectar" (Director escuela secundaria; 2019)

"No tenemos computadoras" (estudiante varón escuela secundaria; 2019)

La pandemia por Covid-19 interpela de manera ineludible a la sociedad en general y a la comunidad educativa en particular, refleja un nuevo escenario epocal en el que se vieron expresadas, de manera potenciada, las desiguales e inequitativas posibilidades de acceder al sistema educativo (en el marco de la virtualidad), de permanecer en él y significarlo. La prescripción de continuidad pedagógica supuso, inexorablemente, como sostiene Aguilar Nery (2020), la migración forzada hacia la modalidad virtual, como pretendida alternativa que "garantizara" el derecho inalienable a la educación. Sin embargo, esta situación puso de relieve las inequitativas y desiguales posibilidades de los diversos sujetos educativos de "habitar" ese nuevo dispositivo pedagógico, y por ende de tener garantido tal derecho.

En este estado de situación socioeconómica de la comunidad y de la institución educativa en la que se realiza la investigación, es que resulta imposible desestimar que la experiencia de las y los jóvenes estudiantes en general, y en particular sus experiencias escolares se constituyen en el marco de situaciones de vulnerabilidad, inequidad y desigualdad social. Al respecto, Dubet y Martuccelli (2000), señalan que en el campo de la sociología contemporánea, "los individuos se definen en mayor grado por sus experiencias más que por sus roles (...) La experiencia no es ni totalmente condicionada, ni totalmente libre. Es una construcción inacabada de sentido y de identidad..." (p. 75).

En cuanto a la experiencia escolar, los citados autores advierten que para comprender lo que "fabrica" una escuela, no sólo debemos indagar los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza, sino también "captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, "fabrican" relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos." (1998: 15). La experiencia escolar es, entonces, "la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar" (2000: 79).

Analizar los efectos de las desigualdades socioeconómicas en Misión San Patricio, constituye un hecho imprescindible a fines de comprender las dinámicas de las prácticas educativas en el colegio secundario y en consecuencia las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes.

Nuevos significados y desafíos de la Psicología Educativa: El aprendizaje de las y los jóvenes en contexto de ruralidad y pandemia.

Partiendo de los aportes de Coll (1990), acerca de la Psicología en Educación, como una disciplina estratégica, situada y aplicada, y considerando que su objeto de estudio son los fenómenos psicológicos en los procesos educativos, poniendo énfasis en las dimensiones y procesos intervinientes en el sujeto del aprendizaje, que intenta conocer en dichas situaciones; resulta ahora más que nunca imprescindible resaltar su carácter situacional y contextual en tanto sus producciones teóricas y reconstrucciones, se dan en el marco de contextos históricos y sociales, cuyo efecto es el logro de reorganizaciones sucesivas, de crisis, rupturas y de cambios permanentes.

Este planteo posibilita pensar en el aprendizaje de las y los jóvenes estudiantes de Misión San Patricio, desde perspectivas dialécticas, relacionales, situadas y atentas a la complejidad y diversidad en el marco de un entramado de dimensiones socioculturales, históricas y contextuales que los atraviesa y que constituye sus procesos subjetivos e identitarios, configurando y reconfigurando sus formas de enfrentarse al conocimiento y aprender.

Sin volver a ahondar en las complejas y vulnerables características regionales, institucionales y aspectos socioeconómicos de las comunidades que asisten a la institución educativa, e incluso de esta propia; en este apartado la intención es describir brevemente cómo se abordó entre 2020 y lo que va del 2021 el acompañamiento pedagógico con estas y estos jóvenes estudiantes en particular.

En este sentido, según lo expresado por el Director de esta Institución, las y los estudiantes que pudieron conectarse de manera remota a ciertas actividades propuestas por los profesores en tiempos de pandemia fueron mucho menos del 22 %:

"En 2019, de 109 alumnos, solo 20 se conectaron, el resto no hubo forma, no se conectaban, solo ellos hacían algunos de los trabajos que les acercaba yo en las cartillas" (Director escuela secundaria; 2019)

La forma de hacerlo, ya que como mencionamos inicialmente no cuentan ni con una conexión a internet estable, ni con los materiales tecnológicos, era a través de cartillas que contenían trabajos prácticos propuestos por las y los docentes y enviados vía mail al Director. Éste las imprimía, y cuando podía ingresaba a las zonas (si los factores climáticos lo permitían, ya que es zona de intensas lluvias y en ese sentido de inundaciones y cierres de accesos constantes), sacaba fotocopias e iba casa por casa de cada alumno repartiéndolas. Para la recolección de las cartillas que algunos pocos jóvenes lograban completar, más o menos se seguía el mismo procedimiento: el Director, nuevamente cuando podía, después de varios meses, volvía a la zona recogiendo de los hogares las cartillas de quienes habían finalizado de manera completa o no, los trabajos.

Esa fue la manera incluso, más concreta de que las y los estudiantes pudiesen tener acceso mínimo a otro mínimo de contenidos, ya que inicialmente se intentó enviar a grupos de WhatsApp de estudiantes, pero el factor recurso material limitó esta posibilidad; además de que los mismos jóvenes no sabían trabajar con archivos digitales (creación, guardado, formato, envíos, etc). Actualmente, siguen sin asistir a clases de manera presencial, por lo que la escuela se encuentra en refacciones y porque no hay personal suficiente que pueda garantizar las medidas de limpieza e higiene propuestas para las escuelas en el marco de la pandemia.

Los "originarios" como son llamados en la comunidad los jóvenes pertenecientes a pueblos originarios (wichis), como menciona el Director son los que se vieron más afectados, incluso más que los "criollos" con este contexto de pandemia, ya que la brecha digital fue mucho más notable en este caso.

En función de lo breve y rápidamente descripto acerca de la situación de pandemia atravesada por los jóvenes estudiantes de Misión San Patricio, el concepto de andamiaje (Bruner, 1978) cobra especial relevancia, ya que en este proceso en que los estudiantes solamente contaban con cartillas con trabajos prácticos, la figura del otro que colabora en la construcción de conocimiento siendo su apoyo, imprescindible, como así también para el uso de las tecnologías. Al respecto, Graizer (2020) plantea: "...las formas de conocimiento, de saber, no se pueden reducir a la textualidad del enunciado que circula, sino que los significados son producidos en las relaciones complejas que se despliegan en las prácticas pedagógicas..." Se insiste de esta manera en que esta forma de poder "llegar" a los estudiantes no fueron las más óptimas para provocar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Así mismo, debido al aislamiento preventivo y obligatorio a causa del Covid-19, los vínculos, las relaciones, las proximidades entre los jóvenes se vieron afectados, complejizando esto, prácticas educativas en "junto a" y "con otros", imposibilitando "zonas de desarrollos próximos" potenciadora de posibles aprendizajes. Al decir de Graizer "... múltiples factores de orden sistémico imbricados en algún orden local de las organizaciones escolares inciden en la transmisión y en el aprendizaje, las relaciones que se establecen entre pares inciden en la configuración de significados y en la apropiación de lo que se adquiere" (p. 252)

En un contexto en permanente reorganización y resignificación, nada de lo abordado en este trabajo, pretende ser concluyente. Mas que nada, se trata de revalorizar aspectos teóricos que la Psicología en Educación nos ofrece y en un contexto actual adquiere nuevos sentidos. Se trata de repensar y problematizar las actuales prácticas educativas en contexto a la luz de los aportes de la Psicología Educativa. Tenti Fanfani (2020) reflexiona: "Nos quedan varias tareas por delante. Continuar con las tareas del cuidar, desostener, de producir lazos, no solo conectividad. Tenemos que continuar registrando lo que está sucediendo, lo que nos pasa, lo que les pasa a las familias, a los niños y jóvenes. Nos queda seguir interrogando, de modo crítico a la vez que comprometido (una vez más Norbert Elias nos desafía) (p. 263)

Reflexiones finales

Las líneas que aquí se presentan dejan abiertas muchas otras desde las cuales pensar nuevas formas de accionar en el campo de las prácticas educativas y, al mismo tiempo, denuncian a manera de problematizar una construcción cotidiana de prácticas naturalizadas, cuya visibilización invita a una revisión profunda de la cotidianeidad en las instituciones escolares.

Las políticas de equidad educativa posibilitan una respuesta a los obstáculos para la universalización del acceso al conocimiento, representados estos por las desigualdades socioeconómicas de cada región, profundizadas esas inequidades con el actual contexto de pandemia. Con claras funciones redistributivas, las políticas de equidad educativa, reflejan estrategias desde las cuales superar los obstáculos que representa la diversidad cultural ante la meta de garantizar el derecho a la educación a la sociedad en general, y a las nuevas generaciones, en particular. Los aportes de la Psicología Educativa, entre otras disciplinas, constituyen insumos profundamente importantes, situados y críticos a la hora de delinear las mismas.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (2002) *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires
- FOGLINO, A. M., FALCONI, O., & MOLINA, E. L. (2012). *Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba*. Cuadernos de educación, (6).
- LÓPEZ, N., ARANGO, F., CORBETTA, S., GALARZA, D., & STIGAARD, M. (2012). *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*.
- AGUILAR NERY, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En Casanova Cardiel, H. (coord.). *IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM.
- ALCÁNTARA SANTUARIO, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En Casanova Cardiel, H. (coord.). *IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM.

GRAIZER, O. (2020). *Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo*. En Dussel, I.; Ferrante, F. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria

TENTI FANFANI, E. (2020). *Crítica a la pedagogía centrada en cómo enseñar y no qué enseñar*.

Entrevista a Emilio Tenti Fanfani. Septiembre 2020. Fundación Lúminis.

CAMARGO URIBE, & HEDERICH MART, C. (2010). *Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia*. *Psicogente*, 13(24). Recuperado a partir de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1797>

La ley de dislexia como propósito de inclusión educativa. Una mirada crítica

Cecilia Majorel, María Gabriela Rosconi

Resumen

Este trabajo pretende ofrecer un espacio de diálogo y análisis crítico de la Ley 27.306. En el año 2016 se sancionó la Ley n° 27.306, declarándose de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje. Esto fue celebrado por padres y alumnos diagnosticados con Dislexia, quienes no encontraban el acompañamiento escolar que necesitaban. Sin embargo, para algunos profesionales del ámbito educativo, esta Ley no fue aceptada con beneplácito, ya que consideran que no era necesaria la creación de una ley específica cuando ya tenemos una Ley Nacional de Educación, que contempla a la diversidad. Además, cuestionan que el diagnóstico de Dislexia puede llegar a enmascarar otras dificultades. La aprobación de la Ley de DEA pone nuevamente en debate, la necesidad de replantear la idea arraigada de las aulas homogéneas. Esta Ley pretende ser un avance en la atención a la diversidad, pero puede convertirse en una trampa para aquellos que terminen etiquetando a un/a niño/a.

Palabras clave: Dislexia – Dificultades – Inclusión – Equidad

Fundamentación y Objetivos:

A partir de la sanción de la Ley Nacional n° 27.306, se abrió un debate acerca de la importancia y/o necesidad de sancionar una ley específica de las DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje) frente a la mirada de algunos profesionales del ámbito educativo que consideran que la Ley Nacional de Educación, ya proporciona un marco para el abordaje de las diferencias individuales a la hora de aprender.

Este trabajo pretende ofrecer un espacio de diálogo entre estas diferentes posturas frente a la Ley, sobre todo del constructo Dislexia y la necesidad de reconocer que cada niño/a requiere un abordaje individualizado más allá de las dificultades que presente, atendiendo a una mirada multicausal. Reforzando la idea que no todo es Dislexia y a la vez, que a veces, la Dislexia pasa desapercibida.

Metodología: Revisión bibliográfica

En el año 2016 se sancionó la Ley Nacional n° 27.306, declarándose de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje, entre ellas, la Dislexia (a esto se suma una Ley Provincial en Tucumán, del mismo año). Esto fue celebrado por padres y alumnos diagnosticados con la dificultad, quienes no encontraban el acompañamiento escolar que necesitaban y les correspondía. La misma ofrece un marco legal que define a las DEA, establece un sistema de capacitación docente para la detección temprana, prevención y adaptación curricular (aunque consideramos que este concepto no es adecuado para explicitar la naturaleza de las adaptaciones que requiere el/la alumno/a con dislexia), como así también algunas consideraciones orientativas (con las cuales también discrepamos ya que no pueden pensarse en dos alumnos iguales, para las que dichas consideraciones funcionen de igual manera). Sin embargo, para algunos profesionales del ámbito educativo, esta Ley no fue aceptada con beneplácito, ya que consideran que no era necesaria la creación de una ley específica de DEA cuando ya tenemos una Ley Nacional de Educación (n° 26.206), que contempla el diseño de estrategias pedagógicas para atender a la diversidad (pensando en aulas heterogéneas). Por un lado, señalan, que el diagnóstico de Dislexia

puede llegar a encasillar y etiquetar al alumno o a la alumna, impidiendo que el o los docentes a cargo puedan interrogarse, acerca de qué le pasa a ese alumno/a más allá de este diagnóstico. Y por otro, cuestionan cómo el concepto de Dislexia puede llegar a enmascarar otras dificultades y hasta hacer patológico aquello que es parte del desarrollo esperable del alumno en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Asimismo, algunos profesionales, llegan a cuestionar el verdadero valor del concepto de Dislexia, llegando a posturas extremas que consideran que la dislexia es una categoría diagnóstica que no posee el suficiente sostén científico que la avale. En el presente trabajo, se van a desarrollar estas 2 posturas claramente opuestas.

La primera, aquella que está a favor de todas las conquistas en derechos para los y las alumnas con dislexia, parten de definiciones más menos comunes. Por ejemplo, Matute E. y Guajardo, S. (2012) la definen de esta manera: "Es un problema persistente en el aprendizaje de la lectura, que de manera específica consiste en una dificultad para el reconocimiento fluido de las palabras. La Dislexia se diagnostica a partir de un rendimiento lector que se sitúa de manera sustancial por debajo de lo esperado en función de la edad cronológica, del cociente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo, estando la precisión, velocidad o comprensión de la lectura evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas en forma individual. La heterogeneidad de la dislexia implica que no debiera haber un único esquema diagnóstico para los niños que la presentan, lo que indica la necesidad de flexibilidad en el planteamiento de su evaluación". Por otro lado, la Asociación Internacional de Dislexia en 2002 consigna que: "es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluente de las palabras (escritas) y déficit en la decodificación (lectora) y en la escritura (...) Son inesperadas (discrepantes) en relación con otras habilidades cognitivas (que se desarrollan con normalidad) y una adecuada instrucción escolar. Como consecuencias secundarias, pueden presentarse problemas en la comprensión de la lectura y una experiencia lectora reducida que puede afectar al incremento del vocabulario y de la base de conocimientos" (Relló, 2019)

Se observa en estas definiciones, elementos comunes. Ambas coinciden en que se trata de un problema del lenguaje escrito, no del oral y que no está relacionado con otras habilidades cognitivas, o sea, no está relacionado con la inteligencia general, ni tampoco con la instrucción escolar. Además, lo definen como una dificultad de origen neurobiológico, o sea, intrínseco al niño/a.

Los autores y profesionales que coinciden con esta perspectiva, consideran que es de fundamental importancia un diagnóstico temprano que permita realizar una intervención adecuada y oportuna, lo antes posible, evitando así problemas como el fracaso escolar o el impacto que estas dificultades pueden provocar en la autoestima. Postulan que, para quien tiene dislexia, es difícil darse cuenta que tiene una dificultad del lenguaje, ya que percibe que no alcanza los mismos resultados que sus compañeros, pero no puede percibir sus propios errores o si está leyendo bien o mal. Aquí la ley acompaña a esta perspectiva de los profesionales, ya que indica la obligación de realizar capacitaciones sobre el tema a docentes, de manera que puedan ser éstos quienes realicen la detección temprana y la derivación oportuna a un profesional capacitado en la temática. La situación ideal sería que se realice una evaluación y diagnóstico multidisciplinar, que garantice un diagnóstico diferencial, discriminado entre otros trastornos específicos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que existen diferentes tiempos de aprendizaje, lo que hace que una adquisición más lenta de la lecto-escritura no implique necesariamente una dislexia, sobre todo en edades más tempranas.

La capacitación docente no solo debe implicar el poder detectar las dificultades sino también el saber qué hacer frente a las mismas. El desconocimiento hace que los docentes enseñen y evalúen a estos niños, niñas y adolescentes, como si no tuvieran una dificultad, lo que impacta directamente en su rendimiento general. A pesar de contar con una Ley Nacional, muchos docentes no disponen de la formación suficiente para advertir

lo que le está ocurriendo al alumno/a y suelen esperar, porque consideran que es mejor darles más tiempo para que logren las habilidades de leer y escribir, desperdiciando un tiempo valioso de intervención pedagógica que les permita una compensación exitosa. Al no ser una enfermedad, la dislexia no se cura, pero si supera o compensa, por lo que la intervención precoz dará mejores resultados. Otro punto de la ley, se refiere a las adaptaciones que requieren estos alumnos. En la ley se las menciona como "adaptaciones curriculares", lo que es un grave error conceptual, ya que los alumnos y alumnas con dislexia, no necesitan una modificación curricular sino adaptaciones metodológicas y de acceso. Esto permite ubicar en igualdad de condiciones a estos alumnos y alumnas. Pearson (2017) explica que el docente "No debe esperar un diagnóstico para empezar a actuar, debe intentar otras estrategias distintas a las ya implementadas para ver si así logra aprender (lo mismo en el caso de las evaluaciones). Algunos docentes plantean que no tienen tiempo para hacer las adecuaciones a los alumnos con DEA. Sin embargo, todo docente debe enseñar para todos y todas, contando con distintas estrategias para la diversidad de alumnos que se presentan en el aula. Una enseñanza basada en los diversos estilos de aprendizaje apunta a una escuela basada en formar "pensadores". Resulta evidente entonces, que las adaptaciones de este tipo terminan beneficiando a todos ya que se pueden utilizar con todo el alumnado. Ante esto se desprende, que cuando hablamos de un/ alumno/a con Dislexia, no podemos hablar ni de integración ni de inclusión, solo de adaptaciones metodológicas y de acceso, sin alterar la currícula del grado/curso que cursa. Suponen cambios realmente simples. No es hacer "trampa", sino darles la oportunidad de estar al mismo nivel que sus compañeros sin dificultades. Si el docente aprende a usar estas adaptaciones con naturalidad (frente a cualquier dificultad que presenten sus alumnos) va a transmitir el mensaje de que cada uno necesita algo diferente y que, como docente, sabrá dar a cada uno lo que necesite.

Como se puede observar, en esta primera perspectiva presentada, se considera a la Dislexia como una dificultad neurobiológica, no relacionada con un CI bajo (no es un problema de inteligencia), ni con una educación deficiente. Tampoco forma parte de un proceso normal de aprendizaje (ya que muchos niños y niñas pueden presentar algunas dificultades comunes a la dislexia, pero solo se deben al proceso normal de adquisición de la lectoescritura) pues los errores son fluctuantes y persistentes en el tiempo. Frente a esto, muchos profesionales de la educación (psicólogos educacionales, pedagogos, psicopedagogos entre otros) mantienen una posición contraria y hasta algunos llegan a cuestionar la existencia de la "Dislexia" como categoría diagnóstica. Uno de sus argumentos más fuertes, se refiere a la preocupación que sienten frente a lo que consideran una "reducción de las dificultades a los concomitantes biológicos de un problema multidimensional de la escolarización" (Janin, B.; Vasen, J.; Fusca, C., 2017). Plantean la necesidad de una perspectiva de la complejidad para abordar las dificultades de aprendizaje. Luego de la sanción de la Ley de las DEA, el Forum Infancias, elaboró un documento que cita lo siguiente "Desde el Forum Infancias pensamos que las dificultades de la lectoescritura son una resultante situacional que no tienen por qué ser pensadas como un déficit permanente sino como algo temporario, fruto de una situación multidimensional y también de malas experiencias en relación al aprendizaje en general" (Vansen, J.; 2017, p 41) claramente en oposición a las perspectivas anteriormente presentadas que definen a la Dislexia, justamente como una dificultad que no surge de malas experiencias escolares y que no es pasajera sino que acompaña a la persona toda su vida, aunque pueda superarse o compensarse. Dentro de esta crítica a la dislexia como categoría diagnóstica mencionan además la dificultad para especificar cuáles serían los signos y manifestaciones. Consideran que, al presentarse de tantas maneras diferentes, deja de ser una categoría homogénea, para convertirse en una "heterogeneidad apabullante" (Vansen, J.; Fusca, C., 2017). "Es tal la variedad de dificultades que la categoría estalla por sobredosis de rasgos y síntomas, por una heterogeneidad que la hace inútil" (Vansen, J., 2017; p 45). Con esto, quieren explicar que, al no haber 2 personas con dislexia iguales, cada caso es único. Se preguntan entonces ¿para qué sirve el diagnóstico? "Cuestionar el término no significa desconocer

que hay muchos niños que sufren por tener dificultades importantes para aprender a leer y a escribir. (...) La preocupación, el debate, se centra en lo impreciso y vago que resulta el término dislexia, y en el hecho de pretender unificar y simplificar diversas problemáticas en relación con el aprendizaje de la lectura y escritura al reducir sus causas a un trastorno neurobiológico y genético" (Fusca, C., 2017: p 63).

Otra perspectiva que cuestionan estos autores se refiere a la tendencia a emitir diagnósticos que estigmatizan y patologizan procesos propios de la infancia. Considerando que las dificultades en los aprendizajes pueden deberse a diversas causas que incluyen aspectos psíquicos, orgánicos y sociales. Enfatizando que tanto la etiología como la expresión de los problemas de aprendizaje son singulares en cada niño/a o adolescente. Es sólo desde la perspectiva de la complejidad que se podrá entender tanto los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura como los problemas que se suscitan en ellos. Al decir de Neiman (2016) "Atribuirles una única causa a los problemas en el aprendizaje de un/a niño/a lleva a conclusiones reduccionistas". Y continúa su exposición explicando que "Los diagnósticos estigmatizantes obturan la pregunta acerca de lo que le sucede al sujeto que consulta por un padecimiento, antepone una certeza e impiden la posibilidad de conocer la dimensión subjetiva de la problemática de cada uno. Con esta ley corremos el riesgo de que una maestra al ver que a un niño le cuesta leer vea a "un disléxico" y deje de preguntarse por los procesos que él protagoniza en la construcción de la lectura y la escritura y de su implicancia en ellos. Deje de preguntarse por los aspectos emocionales, sociales, personales, que son únicos de ese niño. Otro riesgo es el de patologizar los efectos educativos vinculados a la pobreza (Neiman, 2016). Para Fusca (2017) "Una etiqueta simplifica, torna homogéneos procesos singulares tanto libidinales como cognitivos. Diversas dificultades son leídas como déficits: se incluyen bajo el rótulo de dislexia, que se convierte a su vez en explicación de esa dificultad ("lee así porque es disléxico"), obturándose la posibilidad de investigar y comprender de qué tipo de dificultad se trata y cuáles son los factores determinantes de la misma" (Fusca, C., 2017, p78).

Más allá de estas diferencias sustanciales, los autores coinciden en la necesidad de traer de nuevo a la escena un viejo debate acerca de la necesidad de revisar las viejas estructuras de la escuela, aquella que, desde sus inicios, ha planteado la idea de los grupos homogéneos. Si observamos a los niños trabajando en un aula vemos que los grupos escolares son heterogéneos. No se trata de grupos de alumnos "normales" versus grupo de alumnos "con problemas", se trata de entender que cada niño/a o adolescente, tienen sus tiempos, sus ritmos, sus modos de aprender y de interactuar con contenidos y conocimientos previos. El respeto por la singularidad es el respeto que debemos tener por cada niño/a o adolescente. La escuela, aun no logra cambiar este propósito homogeneizador. Muchos de los problemas en el aprendizaje, no lo serían si "lo esperable" fuera más amplio y hubiera lugar para la diferencia.

Resultados/Conclusión

La aprobación de la Ley de DEA pone nuevamente en debate, la necesidad de replantear la idea arraigada de las aulas homogéneas. Esta Ley pretende ser un avance en la atención a la diversidad, pero puede convertirse en una trampa para aquellos docentes, directivos, padres o profesionales que terminen encasillando y etiquetando a un/a niño/a en un diagnóstico.

Más allá de las diferencias los autores coinciden en algunos puntos: plantear la necesidad de un abordaje individualizado, adaptado a las necesidades del alumno, re significar el rol del docente, siendo crucial para atender a las dificultades (independientemente del tipo y de la causa), volver a revisar las leyes que ya tenemos para aplicarlas sin necesitar que sigan creándose nuevas que repita lo que ya dice la Ley de Educación, revisar críticamente la Ley de la DEA reparar en los errores conceptuales que plantea, tales como mencionar las "adaptaciones curriculares" y hablar de "los disléxicos" (Se debe revisar la manera en que se mencionan estos dos conceptos: claramente las adaptaciones son no significativas y no se deben mencionar a los ni-

ños/as con dislexia como "disléticos" ya que los estamos identificando con su dificultad, creando así, una etiqueta que no nos permite mirar más allá de ella, de ver al niño/a en todas sus posibilidades).

Se pueden tener diferentes miradas frente a las dificultades de aprendizaje (ya sea que las consideremos como Dislexia o consideremos que esta no existe), pero, en lo que debemos coincidir es en que debemos volver a actualizar el debate acerca de los dispositivos escolares que se estructuran para grupos homogéneos. Poniendo la mirada en las y los niños, con sus particularidades, tiempos, ritmos, etc. respetando sus modos de aprender, en sus posibilidades y dificultades y, sobre todo, en sus tiempos. Cabe terminar con una pregunta, esta Ley ¿viene a ser un avance en la atención a la diversidad, generando verdadera inclusión o solo es un intento más por mirar al diferente, en su diferencia como parte de una estigmatización y segregación?

Referencias bibliográficas

- FERRERES, A.; ABUSAMRA, V.; (2016) "Neurociencias y educación". Capítulo 2 *Cerebro, Lectura y Dislexia*. (Ferrerres, A; China N.). Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.
- HORNSBY, Bevé. (2006) "Guía completa de la dislexia". Ed. Quazro.
- JANIN, B.; VASEN, J.; FUSCA, C. (2017) "Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación". Buenos Aires, Argentina. Ensayos y experiencias. NOVEDUC. Prólogo (Janin, Vasen y Fusca), Capítulo 2 *La inconsistencia de un nombre impropio (Vasen, J.) y Capítulo 3 Dificultades para aprender a leer y a escribir. Lo que oculta la etiqueta "dislexia" (Fusca, C.)*.
- LEY DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN nº 8938: Atención integral de niños, niñas y adolescentes con Dificultades específicas de Aprendizaje (DEA)
- LEY NACIONAL nº 27.306: Abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan DEA
- MAJOREL, Cecilia; MOISÉS, Fabiana María (2016). *La inclusión educativa: adecuaciones metodológicas en alumnos con diagnóstico de dislexia*. En Revista Psico Logos. Facultad de Psicología. UNT.
- MATUTE, E.; GUAJARDO, S. (2012) "Dislexia. Definiciones e intervenciones en hispanohablantes". México. Segunda edición. Manual Moderno. Capítulo 2 *Dislexia en español: bases para su tratamiento y diagnóstico (Defior, S.; Serrano, F.) y Capítulo 4 Características neuropsicológicas de niños hispanohablantes con dislexia (Medrano, A.; Matute, E.; Zarabozo, D.)*.
- NEIMAN, F (2016) "¿Ley de Dislexia o educación inclusiva? Artículo del diario Página 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-313290-2016-11-03.html>
- PEARSON, R. (2017) "Dislexia. Una forma diferente de leer". Buenos Aires. Paidós. Capítulo 5 *El colegio*.
- RELLO, L. (2019) "Superar la Dislexia. Una experiencia personal a través de la investigación". Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- RONDAL, J. Y SERON, X. (edit.) (1995): "Trastornos del lenguaje 3 (afasias, retrasos del lenguaje, **dislexia**)", Barcelona, Paidós. Capítulo 1 (F. Estienne)

Vínculos educativos en pandemia. Estudio sobre la incidencia de la virtualidad en las experiencias educativas de niños y jóvenes de Tucumán

Ana Carolina Gonzalez, Javier Juarez, Diego Reynaga,
Luciano Castillo, Celeste Mangini, Rocio Fantoni

Resumen

Durante la pandemia del 2020, en el marco del proyecto de investigación PIUNT K609, se realizó una investigación sobre las modalidades educativas que se implementaron en la virtualidad en la provincia de Tucumán. Se buscó conocer las dificultades y potencialidades del proceso de enseñanza aprendizaje en contextos digitales, con especial énfasis en el estudio de las modalidades vinculares y su incidencia en el aprendizaje significativo. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo, se usó un enfoque mixto, cuanti-cuali. Se administraron encuestas de Google a niños y jóvenes en escolaridad primaria, secundaria y terciaria; y a docentes y profesores. También se realizaron entrevistas y se organizaron talleres virtuales, los datos recogidos se analizan en este trabajo. Los resultados muestran que la virtualidad en educación posibilitó sostener la continuidad pedagógica centrada en la realización de tareas, posibilitó desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje y generó cierto acercamiento en la comunidad educativa pero dificultó la inserción del niño y joven en la trama vincular, el establecimiento de lazos sociales necesarios para el sostenimiento de los procesos de aprendizaje y profundizó los procesos de desigualdad en el acceso a la educación. Se evidencian dificultades en el logro de la autonomía y en la motivación, en sostener formas significativas de encuentro y vinculación para entamar una convivencia escolar significativa.

Palabras clave: vínculos educativos – virtualidad educativa – convivencia escolar – aprendizajes significativos

“sin educación, jamás habrá transformación social. Sólo ella puede ayudar al hombre a entender que el mundo no es así, lo hemos hecho de esta manera aun pudiéndolo hacer de otra” (Freire, 2015)

Introducción

Durante la pandemia del 2020, en el marco del proyecto de investigación PIUNT K609, se realizó un estudio sobre las modalidades educativas que se implementaron en la virtualidad en la provincia de Tucumán. Se buscó conocer las dificultades y potencialidades del proceso de enseñanza aprendizaje en contextos digitales, con especial énfasis en el estudio de las modalidades vinculares y su incidencia en el aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva epistemológica de la complejidad y un enfoque psicosociocultural analizamos la importancia de los vínculos en la trayectoria educativa de estudiantes y docente a través de sus experiencias virtuales educativas, durante la pandemia por COVID 19.

La perspectiva epistemológica de la complejidad considera al sujeto como una “unidad heterogénea” y abierta al intercambio, una organización emergente que adviene como tal en la trama relacional de su contexto, es un devenir en las interacciones. La subjetividad desde esta perspectiva es la forma peculiar que adopta el vínculo humano – mundo en cada uno de nosotros. Este enfoque hace lugar a una mirada interac-

tiva de la experiencia humana del mundo, por ello es dinámica, multidimensional y compleja. (Najmanovich, 2005).

En este estudio consideramos la perspectiva de alumnos y docentes, porque buscamos reconstruir la trama vincular que dio sostén a los procesos educativos durante la virtualidad, identificando sus fortalezas y debilidades, analizando el papel de los vínculos y la afectividad en el aprendizaje, así como la modalidad que tuvieron los conflictos en el marco de la convivencia digital. Con este objetivo se estudiaron experiencias educativas durante la virtualización pandémica del 2020 por la interrupción de la presencialidad, revalorizando el papel socializador de la escuela. "La escuela es un escenario privilegiado para la construcción de lazos de pertenencia, toda vez que se erige en lugar de nuevos posibles colectivos para mostrar "otros mundos" que sean habitables para todos. Porque es el espacio y el tiempo en que la "promesa" del "nosotros" rompe con la instantaneidad de la individualización. La escuela se propone, indudablemente, convertirse en una institución constructora de redes sociales" (Kaplan, 2017. pag 11)

Desarrollo

La pandemia por COVID 19 generó un contexto sanitario, sociopolítico y económico complejo, la población sufrió alteraciones y transformaciones en sus hábitos de vida, con fuertes implicancias sociales y subjetivas. Considerada como un "trauma social" (Stolkiner, Alicia), provocó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. (Informe)

El cierre de las instituciones educativas en nuestro país se extendió desde el 19 de Marzo de 2020 hasta la finalización del ciclo lectivo. La implementación de la "virtualidad forzada" en las instituciones educativas, tomó diversas formas y modalidades según las posibilidades y recursos tecnológicos, de conocimientos, acceso y conectividad de las instituciones y de las comunidades educativas. El repentino pasaje de la presencialidad a la educación remota fue, sin duda, una estrategia de prevención ante la amenaza del COVID 19 y una estrategia alternativa para sostener la continuidad educativa en todos los niveles del sistema. Las distintas etapas de prevención frente a la pandemia, desde el aislamiento social (ASPO) al distanciamiento social (DISPO), impactaron fuertemente en las experiencias educativas de la población.

La continuidad educativa estuvo centrada, en un primer momento, en alcanzar objetivos pedagógicos a través de la transmisión de contenidos y realización de tareas. Su modalidad y alcance variaron según las posibilidades y recursos de las instituciones y la población, signada por la incertidumbre y el desconocimiento. Los interrogantes se instalaron en distintos aspectos del proceso: los materiales, los contenidos, las metodologías de enseñanzas, las estrategias de evaluación, etc. Mientras que otras miradas analíticas se centraron en los aspectos sociales y vinculares, por ser una de las dimensiones más afectadas y de mayor incidencia en el logro educativo y humanizador. "La escuela de las pantallas" dificultó el encuentro de los cuerpos, de las miradas y de las manifestaciones afectivas que sostienen el vínculo pedagógico. En algunos casos, especialmente en la escolaridad primaria, estos vínculos educativos estuvieron mediatizados por la familia, quienes vehicularon el encuentro con el docente a través del acompañamiento en las tareas.

Consideramos que la dimensión pedagógica del acto educativo, sin el atravesamiento vincular y afectivo, corre el riesgo de convertirse en un espacio vacío de humanización y utopías (Freire). Si no se contempla

la posibilidad de crear y habilitar la escucha, la circulación de la palabra, que sea capaz de contener el dolor y el sufrimiento que atraviesan niños/as, jóvenes y adultos - en sus roles de alumnos y docentes-, tendrá implicancias negativas en la construcción de sentidos y significación de los aprendizajes escolares. Aprender es un proceso complejo, de carácter social, que involucra al sujeto en su totalidad, que pone en juego no solo los aspectos cognitivos, sino corporales, afectivos y psíquicos. La disponibilidad psíquica para aprender revela la existencia de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimientos. (Schlemenson, 1996). El proceso educativo es un encuentro social, intergeneracional, entre alumnos/as y docentes, que requiere del establecimiento de intercambios interactivos en torno a un objetivo educativo y de vínculos con un otros/as (enseñante y compañeros/as) que acompañan y andamian los procesos de enseñanza aprendizaje (Vygotsky)

Sin duda la pandemia por el COVID 19 añadió un plus de complejidad a las tensiones y desafíos que viene enfrentando la educación. Uno de sus retos, en análisis y trabajo permanente desde hace un par de décadas en nuestro país, lo constituye el objetivo de erradicar la violencia en los ámbitos educativos a través de proyectos de construcción de convivencia escolar. Tema que revaloriza los vínculos educativos socializadores, y potencia el lugar de la escuela como institución de socialización que construye subjetividades, en tanto experiencia social que marca e incide en la experiencia vital y en la identidad de los sujetos que la transitan. El espacio de socialización educativa se entreteje en un mundo relacional, entramando subjetividades. Se enmarca en objetivos educativos que involucran el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos en un sentido amplio, que contempla la interiorización de valores y normas sociales, de habilidades y competencias que habilitan la convivencia con otros.

La experiencia escolar da cuenta de la trayectoria que cada alumno realiza para alcanzar los objetivos educativos, considerando sus múltiples interacciones con otros, con objetos y contenidos, tejiendo vínculos y construyendo sentidos y significados en el aprendizaje. Estas vivencias configuran una "estructura emotiva" (Kaplan, 2017) que estructura lazos de pertenencia y fabrica la autoestima.

Enfoque metodológico

El presente estudio tiene un carácter exploratorio y descriptivo dado que, a nivel escolar, la pandemia, en su aparición brusca y repentina, modifica sustancialmente las condiciones en las cuales se desarrolla el proceso educativo. Ese entorno forzado a la virtualidad configura un escenario nuevo a explorar. Por otra parte, la decisión del enfoque metodológico para realizar la pesquisa es mixto, articulando la indagación cuantitativa para comprender los tipos de fenómenos y su incidencia con el rastreo cualitativo de los sentidos. Para tal fin, se administraron encuestas de Google a niños y jóvenes en escolaridad primaria, secundaria y terciaria; y a docentes y profesores. Al mismo tiempo, se realizaron entrevistas y se organizaron talleres virtuales para conocer las significaciones que adquieren determinados hechos para las personas. Muchos de los resultados obtenidos en la investigación se analizan en el presente trabajo.

Análisis de datos

Si bien el estudio comprende una indagación temática más amplia, en el presente análisis de datos se focalizan los aspectos relacionados con la experiencia de construcción de vínculos escolares en un contexto virtualizado producto de la pandemia. En este sentido, las tópicos que se describen y analizan son dos: la experiencia subjetiva, de docentes y alumnos/as, sobre el *vínculo escolar* y la *conflictividad relacional*, y su abordaje, en un contexto de pandemia.

Sobre el primer punto, la *experiencia subjetiva*, resulta interesante destacar el contraste en la *percepción de la vivencia del vínculo* tanto en docentes como en alumnos/as. Así, para los/as alumnos/as la relación con el/la docente tiene una valoración positiva durante el contexto virtualizado de enseñanza: el 38 % valora muy bueno el vínculo, el 37 % bueno y el 3 % excelente. Asimismo, para los/as alumnos/as las competencias relacionales-afectivas (la escucha, el diálogo, la comprensión) son capacidades altamente ponderadas por ellos/as como elementos necesarios (un 53 %) en un contexto virtualizado, para mejorar las condiciones de aprendizaje. Aparece, de este modo, como una condición central de valoración, desde la perspectiva del alumno/a, el vínculo con el docente en tanto sostén, apoyo o acompañamiento del proceso escolar.

Por el contrario, los/as docentes asocian más la cuestión vincular a la pérdida del espacio presencial de relación, un hecho que adquiere un sentido negativo, de dificultad u obstáculo. En este sentido, para el 30 % de docentes encuestados la pérdida del vínculo presencial representa un obstáculo para la efectivización de la tarea docente (el mayor obstáculo percibido está relacionado con el uso de internet y de las nuevas tecnologías, un 70%). Hay algo, más allá de las condiciones socialmente desfavorables que puedan estar implicadas, del formato vincular presencial y tradicional que opera como forma legítima de enseñanza en la mentalidad del docente; por ello, la virtualización de la enseñanza y del vínculo priva, al acto educativo, de lo sustancial o nuclear: el cara-cara. No obstante, para un 18 % de docentes la construcción de un vínculo virtual docente-alumno es una cuestión valorada como recurso y potencialidad en tanto promueve una forma de acompañamiento diferente y cercana con el alumno/a.

Por otra parte, en cuanto a *la conflictividad* y sus características, aparecen datos cuantitativos que dan cuenta de una variación en el fenómeno durante el tiempo de pandemia: su presencia y naturaleza. Así, de acuerdo a lo que señala una amplia mayoría de alumnos/as (más del 85%) las relaciones con compañeros/as van desde excelente a buena y configura otra escena vincular en relación a la que, con mayor frecuencia, se escenifica en la interacción presencial. En consecuencia, la percepción de los conflictos entre pares disminuye en cuanto a su frecuencia y aparición: un 71 % señala no haber tenido conflictos en la virtualidad y un 21 % en forma ocasional. Al mismo tiempo, las características del conflicto adquieren un nuevo sentido en la actualidad; así, el tipo de conflicto está asociado más bien a la "falta de compromiso en las tareas", el "respeto de horarios", la "falta de comunicación" y el "desconocimiento" de algunos/as compañeros/as. Si bien se señala al "insulto" como una forma en la que se manifiesta el conflicto relacional el mismo no posee la misma presencia como en tiempos de interacción presencial donde la agresión verbal, física y el hostigamiento son dominantes en la escena escolar. Por su parte, los docentes visualizan en mucha menor proporción los conflictos que vivencias y perciben los alumnos, sin poder generar instancias de intervención que posibiliten su resolución.

Desde la perspectiva de los *alumnos* la principal *dificultad en la experiencia educativa virtual* estuvo centrada en las modalidades de enseñanza de los docentes (74 %) y en las consecuentes modalidades de aprendizaje (40%) consideradas poco significativas por los mismos alumnos. Los problemas de conectividad y del uso de la tecnología fue otro de los aspectos señalados como obstaculizadores para la efectivización de la virtualidad (27%). Consideraron que la principal *ventaja* devino de las nuevas coordenadas de tiempo y espacio escolar (73%).

Para los *docentes* la principal preocupación estuvo centrada en las *dificultades* de conectividad y de recursos tecnológicos (70%), herramientas esenciales para efectivizar la escolarización virtual. En segundo lugar, señalaron las dificultades para vincularse con los alumnos (30%). En el bajo porcentaje de ventajas atribuidas a la experiencia en la virtualidad señalan el aprendizaje de nuevas estrategias de enseñanza (37%), la participación de la familia en el acompañamiento del aprendizaje de los alumnos (23%) y las nuevas modalidades de uso del tiempo y espacio (20%).

Tanto alumnos/as como docentes reconocen entre los aspectos más valorados del proceso escolar, y más extrañado durante la virtualidad, el *establecimiento de relaciones y vínculos* donde hacen anclaje las interacciones socializadoras.

Son mayoritariamente los alumnos los que visualizan problemáticas en la convivencia digital, en su formato de burlas y compromiso con las tareas. Cierto desconocimiento de los docentes de las instancias conflictivas que afectan la convivencia virtual de los alumnos, explican la poca intervención que realizan sobre las mismas. Un aspecto que dificulta el alcance del dispositivo escolar para resolución de problemáticas de convivencia y la implementación de estrategias de intervención.

Conclusiones

Los resultados muestran que la virtualidad permitió dar continuidad a la experiencia educativa, instalando nuevas coordenadas de tiempo y espacio, vivenciadas como favorecedoras. Aunque la centralidad de las estrategias educativas en la virtualidad, especialmente en la primera etapa de la pandemia, estuvieron centradas en un objetivo más transmisivo, unilateral y de concreción de tareas, tanto alumnos/as y docentes coinciden en su potencialidad para el desarrollo de estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje.

Los nuevos esquemas organizadores de los vínculos digitales dejan vacíos algunos de aspectos considerados importantes en la *trama vincular* que organiza y da sentido a la experiencia educativa en la presencialidad. En este sentido, fue uno de los aspectos señalados como "obstáculos" para la concreción de los objetivos educativos. Uno de los aspectos más difíciles de reconstruir en la virtualidad fue el establecimiento de *lazos sociales*, considerado fundamental para alumnos/as y docentes, en el sostenimiento de los procesos de aprendizaje y de significación de la experiencia escolar. Aspecto vinculado a dificultades en el logro de la autonomía y la motivación en los alumnos, especialmente para la concreción de la tarea escolar y el logro de aprendizajes significativos.

Tanto alumno como docentes expresan preocupación por las dificultades de conectividad y acceso a la escolarización remota ya que profundizan los procesos de desigualdad en el acceso a la educación.

Esta pandemia, nos deja como legado el saber que es posible encontrar maneras de generar cercanía afectiva a pesar del distanciamiento físico. En consecuencia, surge la necesidad de volver a unir las funciones de transmisión de conocimientos académicos con las de sostén emocional y vincular (Kaplan, 2020).

Los resultados nos permiten inferir que, entre los desafíos más importantes que debe afrontar la educación en esta etapa de retorno a la presencialidad o a modalidades híbridas o combinadas, es la *reconstrucción de lazos sociales* entre los sujetos educativos con experiencias que posibiliten comprender las vivencias dolorosas y angustiantes que hemos transitado durante la pandemia por el COVID 19. Reencontrarnos y reflexionar juntos para recuperar el lugar de la escuela como "institución que puede colaborar en reparar las heridas sociales...Tendiendo a la construcción de una pedagogía del cuidado, es decir, de la oportunidad de reparación simbólica en la escuela, de experiencias alternativas de otredad" (Kaplan, 2017) Tramitar la dimensión socio afectiva de la vida escolar construyendo situaciones y dinámicas que posibiliten reconstruir los vínculos afectivos, consolidar los valores democráticos, la convivencia saludable, el trabajo en equipo y el respeto a la diversidad. Gestionar revinculaciones, trabajar sobre los encuentros y transiciones a nuevas modalidades de estar juntos, de cohabitar las escuelas, de desarrollar culturas de cuidado y formar ciudadanos que puedan vivir en nuevos escenarios culturales. Recuperar el trabajo grupal y el valor de las interacciones educativas en la construcción de conocimientos, la participación en la construcción de acuerdos y normativas educativas que permitan gestionar convivencias democráticas. Construir nuevos escenarios educativos

consolidados en la participación de la comunidad educativa como oportunidad para retejer la trama vincular.

No es una tarea sencilla pero es imprescindible recuperarla para construir un futuro donde los sueños y las utopías sean posibles, para atrevernos a concretar los sueños de transformación hacia una educación emancipadora, hacia un mundo mejor y más justo (Freire,2015).

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2015). Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. Buenos Aires: Siglo XXI. 187 páginas. ISBN: 978-987-629-604-5
- Kaplan Carina (2017) La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar. Homosapiens Ediciones. Bs As
- Najmanovich, Denise (2005) El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: Figura en mutacion. Colección Sin fronteras. Edit Biblos. Buenos Aires
- Informe Covid 19 CEPAL UNESCO La educación en tiempos de pandemia de Covid 19
- Schlemenson, S. (1996): El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Paidós.
- Stolkiner, A. (2020): Ponencia oral presentada en "Viviendo, creciendo y acompañando en estos tiempos. Las huellas de la pandemia", organizada por la Asamblea por las Infancias y Adolescencias de Buenos Aires. 01/10/20.
- Kaplan, C. (2020): "De miradas protectoras y palabras amorosas". Revista Saberes.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Kaplan, C. (2020): Contención emocional de equipos directivos y herramientas para docentes y familia: el acompañamiento a la comunidad educativa en un contexto de emergencia. Unicef. Buenos Aires.
- CEPAL- UNESCO (2020): La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.

Repensando el Diseño Universal para el aprendizaje en las aulas heterogéneas de la pospandemia

María Inés Herrera

Resumen

La intención de este artículo es profundizar en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en tanto metodología educativa inclusiva para las aulas heterogéneas, e interpellarlo en el contexto pospandémico. De esta manera, se abordarán los tres principios del DUA: proporcionar múltiples formas de representación, acción y expresión, y motivación. Fundamentados en los avances de la Neurociencia Cognitiva, dichos principios responden a las diferencias interpersonales que se evidencian en las tres redes neuronales del aprendizaje: del qué, el cómo y el para qué. En el contexto actual de emergencia, donde la educación está mediada por Materiales Didácticos Digitales (MDD), cabe preguntarse en qué medida estamos diseñando oportunidades de aprendizaje para todos. Los conceptos de inclusividad tecnológica y educativa de los MDD, evaluación auténtica y tareas multidimensionales pueden ayudarnos a repensar el espíritu del DUA.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje – Materiales Didácticos Digitales - evaluación auténtica – tareas multidimensionales

Introducción

*No hay un zapato, ni un traje que sirva a todas las personas, que les guste a todas o que les sienta igual de bien.
Alba Pastor, 2012.*

El Diseño Universal (DU), movimiento surgido en Estados Unidos en el ámbito de la arquitectura, promueve la provisión de bienes y servicios que resulten accesibles a todos. Las edificaciones que consideran desde el inicio la diversidad de la población en su conjunto, y no solamente las necesidades de las personas con discapacidad, resultan más estéticas, confortables y económicas. Este paradigma se ha extendido al contexto educativo con la creación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Así como el diseño arquitectónico tradicional supone un sinnúmero de barreras para muchos ciudadanos, la lógica homogeneizadora de la didáctica tradicional basada en textos impresos no responde a las necesidades de muchos estudiantes que se corren de la curva "normal". De acuerdo a los avances en Neurociencia Cognitiva, tres grandes redes neuronales operan simultáneamente en los procesos de aprendizaje: las redes de reconocimiento (el qué del aprendizaje), para atribuir sentido a los patrones sensoriales y comprender conceptos; las redes estratégicas (el cómo del aprendizaje), para planificar y monitorear las acciones involucradas; y las redes afectivas, para asignar un significado emocional a todo el proceso (Rose & Meyer, 2002). El funcionamiento de esa estructura modular evidencia diferencias interpersonales, lo que da cuenta de la diversidad neurológica (Alba Pastor et al., 2014) o neurodiversidad (Armstrong, 2012) en la población. En línea con estos hallazgos científicos, el DUA consiste en un conjunto de principios para desarrollar un currículum que proporcione a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender (Center for Applied Special Technology - CAST, 2011).

La educadora argentina Rebeca Anijovich (2014) refiere que las intervenciones educativas deben partir de los significados singulares que los alumnos atribuyen a los contenidos por enseñar, respetando sus capacidades, ritmos, intereses y motivaciones. Es la enseñanza la que debe adaptarse a los sujetos que pretende

educar, y no a la inversa, garantizando la igualdad de oportunidades para todos. De allí, el desafío sería entonces gestionar una escuela con aulas heterogéneas, tal como refiere el título de la famosa obra de Anijovich (2014). En los tiempos actuales, esas "aulas heterogéneas" son preponderantemente virtuales, brindando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) la posibilidad de continuar los encuentros en momentos donde la presencialidad se ve dificultada (Lugo & Loiácono, 2020). En principio, esto no parecería un conflicto para la aplicación del DUA, que desde su planteo original fue pensado aprovechando los recursos que brindan las TICs. Sin embargo, siempre cabe la pregunta sobre su uso como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TACs) (Lozano, 2011), más aún en estos tiempos turbulentos donde debemos responder con urgencia, y en muchos casos, sin la formación docente necesaria (García & García Cabeza, 2020). Ya en el 2000, Reinking et al. alertaron sobre el uso de las nuevas herramientas tecnológicas para hacer "viejas tareas". En este sentido, los conceptos de inclusividad tecnológica y educativa de los materiales didácticos digitales (MDD), evaluación auténtica y tareas multidimensionales, pueden ayudarnos a repensar los tres grandes principios del DUA: proporcionar múltiples formas de representación, acción y expresión, y motivación (Alba Pastor, 2012), respectivamente. Los siguientes subtítulos sintetizarán la propuesta.

Multiplicar formatos y explicitar significados con MDD efectivamente inclusivos.

El primer principio del DUA, proporcionar múltiples formas de representación, responde a la neurodiversidad en las redes de reconocimiento, ya que los estudiantes difieren en el modo en que perciben y comprenden la información (Alba Pastor et al., 2014). Este principio propone el uso y la personalización de diversos canales sensoriales, la entrega de apoyos para el lenguaje, el procesamiento de la información y los conocimientos previos, y la identificación de patrones. Se sugieren, entre otras pautas: utilizar múltiples modalidades sensoriales tanto en el contenido a aprender como en las consignas; complementar las explicaciones verbales o textuales con elementos visuales o gráficos; regular la intensidad de la voz o el sonido, el tamaño de la letra y las imágenes, el contraste figura-fondo y la legibilidad; utilizar un lenguaje claro y apropiado a los niveles de comprensión de los estudiantes; disminuir la carga de la memoria de trabajo de los aprendices a través de distintas estrategias y recursos mnemotécnicos; ofrecer pistas o claves para identificar las ideas centrales; realizar diagramas, esquemas y organizadores de causa-efecto (Castro & Rodríguez, 2017). La lógica detrás de estas pautas parecería responder al modelo cognitivo de aprendizaje multimedia (Mayer & Moreno, 2003), así como a la clásica noción de emplear la imagen como apoyo para la enseñanza y de idear subsidios para la memoria con el fin de no saturarla innecesariamente, según se infiere de la famosa obra del siglo XVII "El mundo sensible en imágenes" (*Orbis sensualium pictus*). Este aporte del pensador moderno Juan Amós Comenio es rescatado por la pedagoga mexicana Esther Aguirre Lora (2001) en su artículo "Enseñar con textos e imágenes".

Para llevar a cabo todas las pautas mencionadas, las TICs resultan una herramienta fundamental, siempre y cuando no se utilicen desde una lógica tradicional, considerando el contenido como algo estático inserto en un soporte físico. Lo innovador de este tipo de recursos reside en que su digitalización los vuelve dinámicos (Rose & Meyer, 2002), presentando versatilidad, capacidad de transformación, marcación y conectividad. Permiten modificar la información de un formato a otro, etiquetar y reorganizar contenidos, así como establecer conexiones (hipervínculos) entre ellos, facilitando así la provisión de múltiples formas de representación. Este tipo de funciones ya pueden estar incorporadas en los mismos MDD, como es el caso de la colección Ediciones DUA del CAST (2008) o la biblioteca de libros accesibles en la aplicación *Bookbuilder* (CAST, 2006-2012), donde los textos cuentan con conversión a voz, marcación con colores,

glosarios, niveles de apoyo a la lectura y diversos hipervínculos (Alba Pastor, 2012), con el objetivo de multiplicar formatos y explicitar significados.

En línea con lo descripto, cabe profundizar en el concepto mismo de MDD en tanto recursos que presentan rasgos diferenciados respecto de los materiales tradicionales o analógicos, tanto en su dimensión tecnológica como pedagógica. Por estar en línea, son accesibles en cualquier momento y lugar, y facilitan la exploración de la información. Favorecen también la realización de representaciones virtuales en escenarios figurativos o tridimensionales, así como el almacenamiento de datos del usuario para su automatización y personalización. Además, habilitan la construcción de conocimiento en diversos formatos o lenguajes (textuales, icónicos, audiovisuales, gráficos) (Area Moreira, 2019). Cada vez más, las guías de buenas prácticas en el uso de MDD defienden la necesidad de analizar el grado de inclusividad tecnológica y educativa a la hora de seleccionarlos. Debe estudiarse si son efectivamente inclusivos desde lo tecnológico, es decir, si son accesibles en su navegabilidad para aquellas personas que presentan algún tipo de discapacidad sensorial. En cuanto a lo pedagógico, se sugiere indagar si los recursos ofrecen diversos itinerarios de aprendizaje o proyectos de trabajo en función de las capacidades y necesidades de los estudiantes que presentan dificultades cognitivas. Además, siempre debe considerarse la funcionalidad didáctico-pedagógica de los MDD según los objetivos de aprendizaje, así como las competencias digitales en juego, y su eventual uso junto con materiales analógicos y manipulativos (Area Moreira, 2017, 2019).

La combinación de materiales digitales, analógicos y manipulativos podría favorecer una experiencia escolar multimodal que incluya diversas formas expresivas de la cultura humana (Area Moreira, 2019). Además, si bien los MDD presentan ventajas, los materiales manipulativos resultan altamente necesarios para la comprensión de conceptos abstractos, en línea con un currículum en espiral que retome representaciones enactivas para lograr el pasaje a las icónicas y simbólicas. Esta propuesta del psicólogo norteamericano Jerome Bruner, basada en la evolución psicogenética de la inteligencia según el epistemólogo suizo Jean Piaget, constituye un fundamento psicológico de varias pautas del DUA, así como el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del psicólogo ruso Lev Vygotsky y su resignificación en la noción de andamiaje por el mismo Bruner junto a su colaborador David Wood (Alba Pastor, 2012). En definitiva, el uso de materiales manipulativos con acompañamiento presencial del docente parece factible en el corto plazo con el advenimiento de los escenarios híbridos (Lugo & Loíacono, 2020).

Pluralizar desafíos e individualizar trayectorias para una evaluación auténtica.

El segundo principio del DUA, proporcionar múltiples formas de acción y expresión, responde al hecho de que cada aprendiz presenta sus propias habilidades estratégicas y organizativas para demostrar lo que sabe (Alba Pastor et al., 2014). Propone favorecer diversas formas de interacción, comunicación y transmisión de lo aprendido, así como proporcionar apoyos al uso de las funciones ejecutivas, es decir, aquellas que permiten planificar, supervisar y autorregular el propio comportamiento del alumno. En otras palabras, implica habilitar al estudiante a componer en múltiples medios, (texto, ilustración, video, música, entre otros) para dar cuenta de sus aprendizajes, tanto en lo que hace a los contenidos (saber) como a las habilidades y destrezas (saber hacer). A su vez, consiste en brindar andamiaje cuando es necesario, retirándolo gradualmente en la medida en que el aprendiz puede desempeñarse de manera autónoma (Castro & Rodríguez, 2017). En definitiva, se trata de que existan opciones y ayudas para que cada uno pueda tener la oportunidad de aprender y expresarlo (Alba Pastor, 2012). Tal como ejemplifican Rose & Meyer (2002), los alumnos con problemas del habla necesitan modos alternativos para realizar sus tareas, utilizando el texto escrito en lugar del lenguaje oral.

La noción de evaluación auténtica nos permite repensar este principio del DUA sobre las múltiples formas de acción y expresión. Evaluar de manera auténtica es centrarse mayoritariamente en los procesos, más que en los resultados, buscando que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y que utilice las instancias de evaluación como medios para alcanzar los objetivos propuestos. Se trata de un sistema de obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes, orientados a la mejora en la calidad de los mismos. Detrás del concepto de evaluación auténtica, se inscribe una concepción constructivista del aprender y una mirada alternativa de la evaluación en tanto proceso inseparable de la enseñanza (Ahumada, 2005). En este sentido, pensar en una evaluación auténtica puede ayudarnos a abordar el segundo principio del DUA, concibiendo esas múltiples opciones para la acción y expresión como una oferta de posibles desafíos, entre los que cada alumno elegirá de acuerdo a su propia trayectoria de aprendizaje. Así, estaríamos pluralizando desafíos sin dejar de individualizar las trayectorias, en línea con la pluralización e individualización, dos implicancias simultáneas y relevantes para la educación de hoy según el psicólogo norteamericano Howard Gardner (2018), conocido por su teoría de las inteligencias múltiples.

Diversificar motivos y abrir puertas por medio de tareas multidimensionales.

El tercer y último principio del DUA, proporcionar múltiples formas de motivación, contempla el hecho de que la implicación en el aprendizaje varía en función del funcionamiento neurológico de cada alumno, su cultura, interés personal, experiencias y conocimientos, entre otros factores (Alba Pastor, 2012). Propone promover la participación activa de los estudiantes en las actividades de aprendizaje, ofreciéndolas en formas variadas y flexibles, para captar el interés de cada uno y facilitar su persistencia en las tareas (Castro & Rodríguez, 2017). Así, varios serán los motivos para comprometerse. Para diversificar estos motivos, deberíamos abrir las puertas de acceso al conocimiento. Según el citado Howard Gardner (2016), podemos identificar al menos siete vías de acceso: narrativa, cuantitativa/numérica, lógica, existencial/esencial, estética, práctica, social. Así por ejemplo, si el contenido a enseñar es la teoría de la evolución, la implicación de los estudiantes partirá desde distintos puntos según cada caso: la lectura de los viajes de Darwin (narrativa); la cuantificación de variaciones en las especies (cuantitativa/numérica); la inferencia sobre "la supervivencia del más fuerte" en un territorio con más especies de

las que puede sustentar (lógica); o el planteo respecto de dónde venimos los seres vivos (existencial/esencial); entre otros. En definitiva, frente a un mismo contenido, algunos estudiantes encontrarán motivación en las historias; otros, en las cuantificaciones, etc. En términos de Gardner (2016), abordar las múltiples vías de acceso al conocimiento permite situar a los alumnos directamente en el centro de un tema disciplinario, asegurando su compromiso cognitivo para llevar a cabo más exploraciones. Y esto podemos hacerlo proponiendo tareas multidimensionales, es decir, actividades que permitan abordar un mismo objetivo desde distintas aristas, entre las que cada aprendiz pueda elegir (Ames, 1992). En línea con los avances en psicología de la motivación, al permitir al estudiante decidir cómo resolver la tarea, favorecemos su autonomía y autorregulación a lo largo de la actividad y del proceso de aprendizaje (Huertas, 2001).

Conclusión

Debemos asumir una perspectiva flexible y compleja hacia una Educación para Todos, reconociendo que cada uno difiere en su forma de procesar la información, relacionarse con el entorno, y en definitiva, de aprender (Alba Pastor, 2012). Inclusividad tecnológica y educativa de los MDD, evaluación auténtica y tareas multidimensionales constituyen las claves para el DUA, es decir, para multiplicar formatos, explicitar significados, pluralizar desafíos, individualizar trayectorias, diversificar motivos y, por qué no, para abrir puertas...

Referencias bibliográficas

- Aguirre Lora, M. E. A. (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1).
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, (45), 11-24.
- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En: Navarro, J,
- Fernández, M.T., Soto, F.J., & Tortosa F. (Coords.). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Alba Pastor, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.
- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós.
- Area Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 16(2), 13-28.
- Area Moreira, M. (2019). Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2020-02/Manuel%20Area%20GU%20C3%8DA%20PARA%20LA%20PRODUCCI%20C3%93N%20Y%20USO%20DE%20MATERIALES%20DID%20C3%81CTICOS%20DIGITALES.pdf>
- Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales. Buenos Aires: Paidós.
- CAST (2006-2012) UDL Bookbuilder. Luis Sepúlveda. Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar. Adaptado por Cristina Aguilar y Mónica López Alba. <http://bookbuilder.cast.org/>
- CAST (2008) Universal Design History. http://www.ncsu.edu/www/ncsu/design/sod5/cud/about_ud/udhistory.htm
- CAST (2011) Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.0. Wakefield, MA: Author. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castro, R., & Rodríguez, F. (2017). *Diseño universal para el aprendizaje y co-enseñanza*. Santiago: RIL editores.
- García, J. M., & García Cabeza, S. (2020). Las Tecnologías En (y Para) la Educación. Uruguay: FLACSO Editorial.
- Gardner, H. (2016). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo* Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (2018) "Para cada persona, un tipo de educación..." <https://m.youtube.com/watch?v=7hLkDpuyYHk&t=101s>
- Huertas, J. A. (2001). Plantearse metas y motivos. *Cuadernos de Pedagogía*, (289).
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5(1), 45-47.
- Lugo, M. T., & Loíacono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. *Educación y Tecnología*, 3(1).
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational psychologist*, 38(1), 43-52.
- Reinking, D., Labbo, L., & McKenna, M. (2000). From assimilation to accommodation: A developmental framework for integrating digital technologies into literacy research and instruction. *Journal of research in reading*, 23(2), 110-122.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Cambridge: Harvard Education Press.

Unidad pedagógica en tiempo de pandemia, ¿un proceso posible?

Ma. Josefina Álvarez, Gustavo Carrizo

Resumen

La lectura y la escritura son herramientas de comunicación que se consolidan en una edad madurativa específica y es el docente el que permitirá identificar las diferentes modalidades, para favorecer que las actividades de lectura de los alumnos le permitan enriquecerse y sean más eficientes sus avances. La escuela es la encargada de transmitir este saber y es compromiso del docente facilitar al niño este proceso. La investigación permitirá realizar una pequeña aproximación de cómo impactó la pandemia en la enseñanza virtual de niños de 2do grado repercutiendo en su alfabetización. METODOLOGÍA: Cuestionario. Docentes de nivel primario, 2do grado RESULTADO: La investigación da cuenta que si bien los docentes refieren que su desempeño fue promedio alto en el proceso de alfabetización, la mayoría de los niños no adquirieron esta competencia y afirman que en la minoría de los casos se debe a un problema de aprendizaje.

Palabras clave: Pandemia – alfabetización – rol docente

Desarrollo

La lectura es una habilidad compleja cuya finalidad última persigue la comprensión de un texto escrito. Esta habilidad, se vio afectada dentro de su complejidad por el contexto de pandemia, en donde el énfasis no solo fue la alfabetización de los niños sino la contención de aspectos emocionales.

Está ampliamente consensuado que los dos grandes componentes de la lectura son: el reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora.

La lectura empieza por el reconocimiento visual de las palabras escritas o procesos de accesos léxicos que constituye un requisito previo para la lectura autónoma y eficiente de los textos. Llegar a captar el significado de una frase o de un texto requiere conocimientos lingüísticos de tipo léxico morfosintáctico, semántico pragmático, así como la integración entre lo que aparece en el texto y los conocimientos del lector.

Frente a este desafío nos encontramos en las aulas con docentes que no tenían un manejo claro de la virtualidad, por lo cual, el reconocimiento visual base de las palabras escritas o procesos de acceso al léxico, se vieron alterados ya que llevo un tiempo a estos, interiorizarse con esta nueva modalidad de trabajo.

Ahora bien, el reconocimiento de las palabras escritas se considera mecanismo específico de la lectura, los demás conocimientos y procesos son mayoritariamente compartidos con la comprensión del lenguaje oral.

Todas estas metodologías necesarias para la adquisición de la lectoescritura quedaron en gran parte desdibujados, ya que un primer momento las clases quedaban cargadas en plataformas virtuales, lo que dificultaban la comunicación con el docente, hasta que en un segundo momento se incorporaron los videoconferencias.

Las experiencias de los educadores muestra que los niños evolucionan simultáneamente en el dominio del código y en la velocidad, pasando en un periodo corto de tiempo de un reconocimiento inicial de las palabras en forma silabeante, con muchas vacilaciones a la manera experta, caracterizada por una decodificación rápida y automática. A los dos o tres años de enseñanza aprendizaje sistemático del lenguaje escrito, alcanzan un alto grado de dominio del código del español

Podemos inferir que la pandemia y la modalidad virtual, afectaron el tiempo esperable que los niños requieran para adquirir la lecto escritura. Este contexto, puso a los papas en un rol docente y los mismos no poseían las estrategias didácticas necesarias, para permitir a sus hijos acceder a este saber.

La escritura es una actividad psicolingüística de tipo productivo expresivo, que por lo tanto requiere mayores recursos cognitivo que las actividades de tipo receptivo comprensivo como es la lectura.

En base a lo que podemos observar en las encuestas realizadas, casi la totalidad de los docentes desempeñaron su rol en el periodo 2020, pero acudieron a diferentes metodologías para ejercer su función. Un gran porcentaje recurrió a varias estrategias para dar sus clases, otro pequeño porcentaje se ajustó solo al video llamado.

La pregunta que refiere si los niños adquirieron la competencia de la lectoescritura en tiempo de pandemia, la mitad de los docentes sostiene que sí, y un porcentaje similar sostiene que no.

Todos los docentes que participaron de la encuesta mencionan haber tenido en cuenta lo afectivo y las condiciones familiares de cada uno de los alumnos a la hora de enseñar y solicitar una tarea, aunque que una pequeña muestra del grupo total infiere no haber brindado un espacio de contención.

Los docentes consideran que la mayor dificultad de los niños a la hora de adquirir la escritura es la asociación fonema grafema, mientras que un pequeño porcentaje menciona que los estudiantes no poseen comprensión lectora.

En referencia a esta pregunta consideramos que la virtualidad afectó las diferentes áreas de la comunicación y esto se ve reflejado en la intención comunicativa, en la recepción y expresión de la lectura y escritura en los niños.

Todos los docentes mencionan que al retomar el 2021 de forma presencial brindaron mayor tiempo de adaptación para que los alumnos puedan reforzar la enseñanza de este aprendizaje.

Un gran porcentaje de los docentes tienen conocimiento que los niños no adquirieron esta competencia en su totalidad, mientras que una muestra menos significativa sostiene que esta competencia no fue adquirida. Expresan haber intervenido para favorecer este aprendizaje a los niños que no adquirieron esta competencia. Una mayor población de la muestra, destaca haber dedicado tiempo en el aula, otra pequeña población brindo material a los hogares, mientras que un porcentaje menor, brindo recomendaciones a la familia para que ayuden a sus hijos a escribir.

Un gran porcentaje consideran que los niños no presentan dificultades de aprendizaje, sino que la falta de adquisición de esta competencia tiene otro motivo, mientras que un pequeño porcentaje menciona que los chicos que no aprendieron tienen un problema.

A la hora de evaluar la funcionalidad del rol docente dentro de la pandemia, la mitad de la población destaca que la misma fue buena, mientras que una pequeña muestra menciona que esta fue regular, y similar a esta muestra que la misma fue excelente.

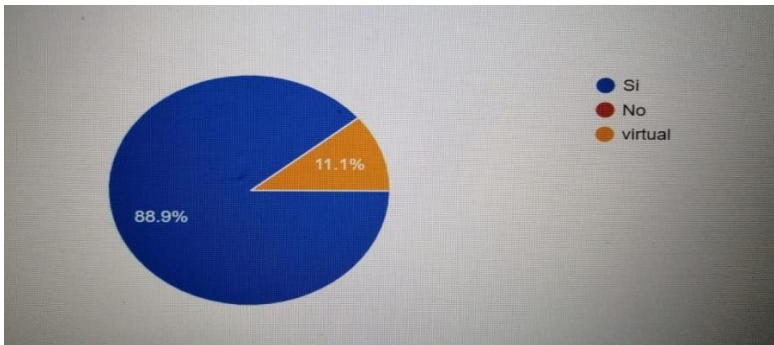
En referencia a la encuesta realizada se presumen ciertas contradicciones:

- Si bien los docentes expresan haber tenido en cuenta lo afectivo y las condiciones familiares de los alumnos a la hora de enseñar y solicitar una tarea, muchos de ellos mencionan no haber dado un espacio de contención al grupo.
- Los docentes mencionan que los alumnos no incorporaron en su totalidad el proceso de lecto escritura, o directamente no lo incorporaron debido a las características del contexto, sin embargo con-

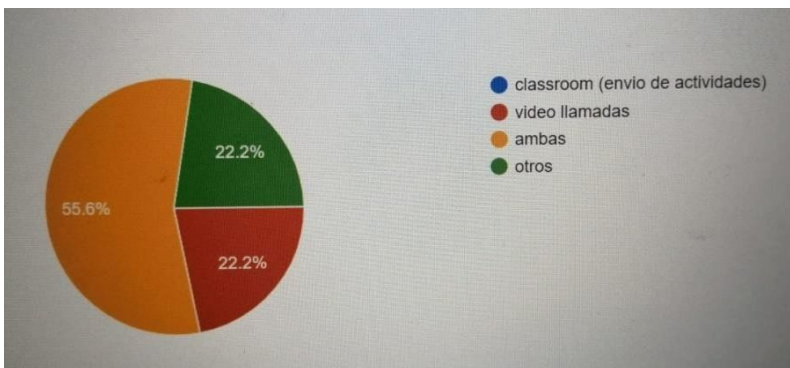
sideran que esta se debe a dificultades de aprendizaje, dejado de lado el contexto.

Podemos concluir, que la diversidad de respuestas que reflejan los docentes en su desempeño académico en tiempos de pandemia, se contrasta con la diversidad de alumnos que adquirieron la alfabetización, los que pudieron incorporarla a medias y los que no aprendieron. La pregunta como profesionales y educadores reside en: Esta falta de alfabetización en niños de 2do grado ¿se deben a dificultades de aprendizajes en los alumnos?

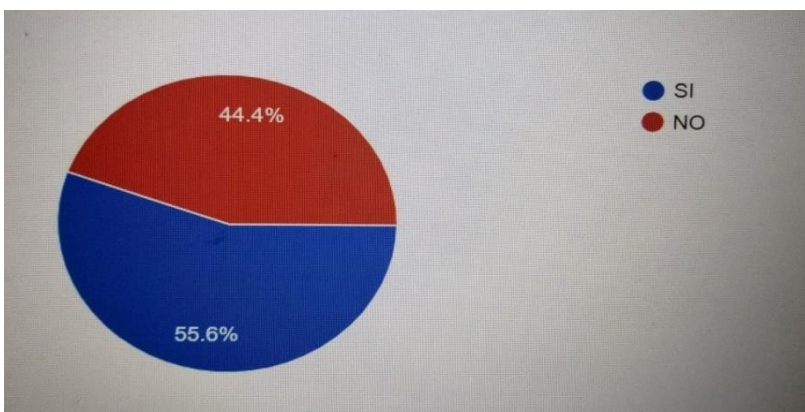
¿Desempeño su rol docente en el periodo 2020?



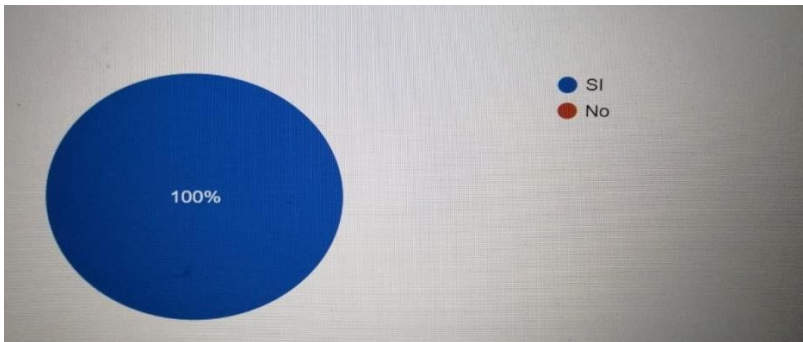
¿En caso de haber sido virtual cual fue la metodología utilizada?



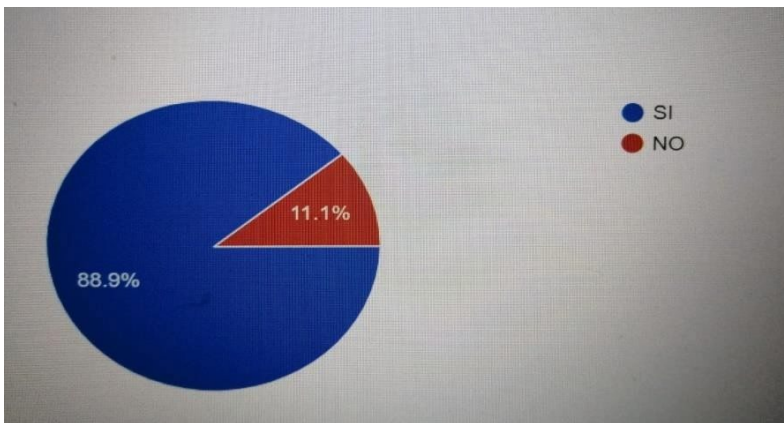
¿Considera que los niños pudieron aprender a leer y escribir en este tiempo de pandemia?



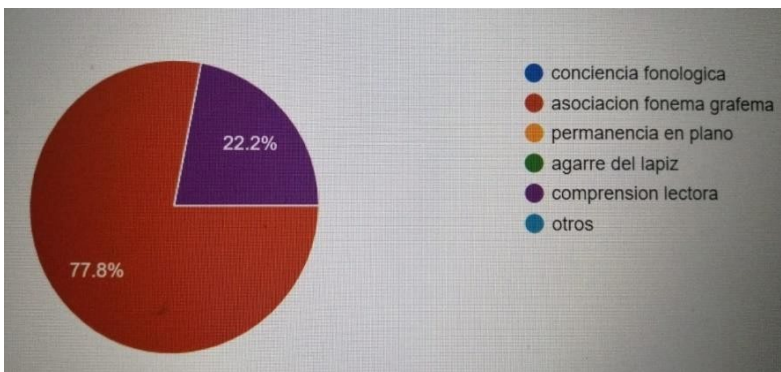
¿Se tuvo en cuenta lo afectivo y las condiciones familiares de cada uno de los alumnos a la hora de enseñar y solicitar una tarea?



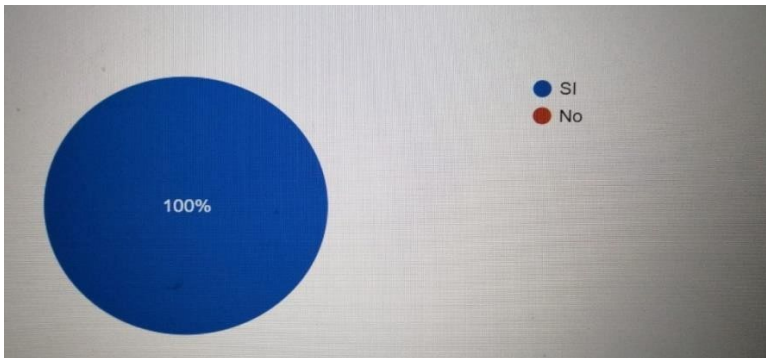
¿Dejo de lado el contenido académico a fin de brindar un espacio de contención al grupo de alumnos?



¿Cuál considera fue la mayor dificultad de los niños en la adquisición de la escritura?



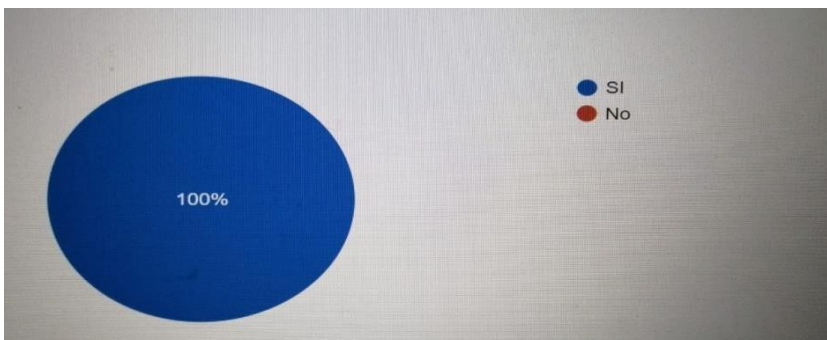
¿Al retomar a la presencialidad brindo a los alumnos mayor tiempo de adaptación para retomar la enseñanza de este aprendizaje?



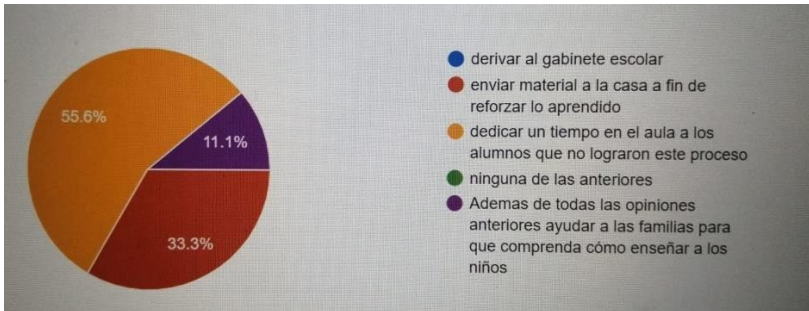
¿Dio por supuesto que los alumnos debían regresar con esta competencia adquirida al aula?



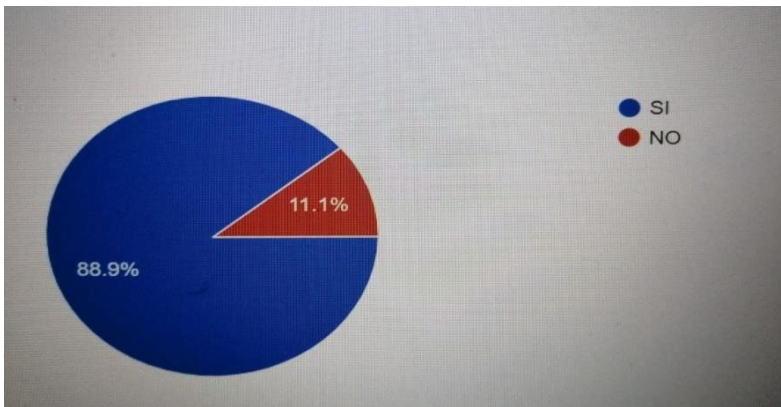
¿Brindo herramientas a los alumnos que no lograron adquirir el contenido de primer grado igual que el resto de los compañeros?



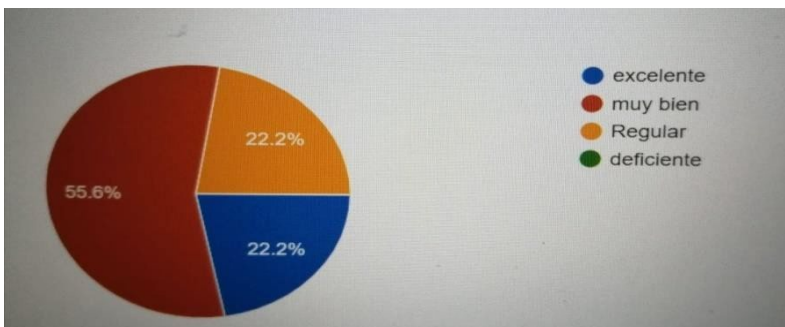
¿Cuál fue su intervención?



¿Considera que los niños que no lograron adquirir las competencias de primer grado son a causa de una dificultad de aprendizaje?



¿Cómo califica su desempeño como docente en el periodo de pandemia?



Referencias bibliográficas

Defior, S., Fonseca L.E., Gottheil, B., Aldrey A., Jiménez Fernández G., Pujals M., Rosa G., Serrano Chica F. D. (2006). *LEE test de lectura y escritura en español*. Paidós.

Maggio V. (2020) *Comunicación y lenguaje en la infancia*. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Paidós

Dehaene S. (2011) *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo veintiuno editoriales

Cambio conceptual y pandemia: incorporando las TICs en la educación

Jorge Mariano Barboza Dantur

Resumen

Fundamentación: Es sabido que el Enfoque del Cambio Conceptual aborda cómo, mediante el aprendizaje significativo, no solo se enriquecen las estructuras ya existentes, sino que estas también se reorganizan sustancialmente. Entonces, en este tiempo de pandemia, ¿de qué manera se produjo el cambio conceptual que implicó la incorporación de las TIC como medio para la educación? ¿En qué forma se vieron alcanzados por ello los actores educativos? ¿Qué se espera a futuro? **Objetivo:** Realizar un recorrido teórico sobre el Enfoque del Cambio Conceptual para aportar sobre lo que ocurre en la actualidad en la educación. **Metodología:** Revisión bibliográfica. **Conclusión:** Aunque los actores educativos han sido prácticamente forzados a incorporar el uso de herramientas digitales para poder continuar con el calendario académico, esto no implica necesariamente una desconfiguración total en la metodología tradicional, sino un cambio conceptual mediante el que puede renovarse positivamente la educación.

Palabras clave: Cambio conceptual – TIC – Educación

Introducción

Desde la irrupción de la actual pandemia, las prácticas educativas se vieron considerablemente modificadas. De hecho, se evidenciaron muchas creencias implícitas al respecto, referidas principalmente a que el aprendizaje solo debería llevarse a cabo en lugares específicos y entre roles inmodificables. Entonces, con base en la necesidad de viraje hacia las TIC -Tecnologías de la Información y la Comunicación- como herramienta para sostener la continuidad pedagógica, se comenzó a gestar un cambio conceptual a gran escala, no sin cierta controversia:

El reto que implica esta situación se extiende a los docentes, pues no todos tienen incorporadas las habilidades para el uso de las nuevas TIC. En cuanto a los estudiantes, se esperaría mayor autorregulación en el manejo del tiempo, comprensión de documentos, interés por la investigación y consulta de múltiples textos, así como otras habilidades que se asocian a esta metodología. (Blanco Robles, 2020, p. 2)

Las TIC ya existían como herramienta para la educación, aunque se tomaban como alternativa asociada a situaciones concretas, no como vía principal. Lo citado en el párrafo anterior destaca, incluso en los casos en que se ya habían implementado de algún modo, se asumía el desarrollo previo de habilidades relativas a la autorregulación en los educandos. Por lo tanto, cabe reflexionar si opera actualmente un cambio conceptual con respecto a los procesos mismos del sistema educativo. Para ello, se comenzará con un breve recorrido teórico.

Sobre el Enfoque del Cambio Conceptual

"El término *cambio conceptual* se propuso para denotar que el desarrollo conceptual implica no solo el enriquecimiento de las estructuras existentes, sino también su reorganización o reestructuración sustancial" (Vosniadou, 2006, p. 49). De hecho, la noción de cambio conceptual, como es concebida en la actualidad, contempla no solo la reestructuración de conceptos, sino que también hace referencia a procesos del aprendizaje. Y es que las personas poseen recorridos particulares y conocimientos previos, incluso con respecto a las circunstancias en que aprenden.

Para que ocurra un cambio conceptual, es necesario que se produzca, primero, un desprendimiento y, luego, una reorganización paulatina de creencias. De acuerdo con Posner y otros (Vosniadou, 2006, p. 36), existen cuatro condiciones que deben cumplirse:

1. Que haya disconformidad respecto de las concepciones existentes.
2. Que la nueva concepción sea inteligible.
3. Que la nueva concepción aparezca inicialmente como plausible.
4. Que el nuevo concepto sugiera la posibilidad de un programa fructífero.

Con relación al auge de las TIC, la primera de estas condiciones merece una aclaración particular: por más que exista cierta disconformidad con respecto a la modalidad tradicional en educación, es su temporal impedimento de aplicación lo que vehiculizó la primacía de los medios digitales. Las demás condiciones, por su parte, dependerán de la propuesta específica que intente llevarse a cabo.

Antecedentes en el estudio del cambio conceptual

El Enfoque del Cambio Conceptual encuentra sus raíces en, al menos, dos tradiciones de investigación relativamente independientes: la evolutivo-cognitiva y la de enseñanza de las ciencias. En la Psicología Evolutiva, las investigaciones sobre el cambio conceptual se remontan a los esfuerzos de los psicólogos evolutivos por brindar una alternativa a la explicación piagetiana del desarrollo cognitivo. (Vosniadou, 2006, p. 35)

Pozo y Rodrigo (2001) destacan que, durante largo tiempo, se intentó con énfasis *corregir* tajantemente los errores conceptuales que defendían los estudiantes. Por otra parte, la perspectiva epistemológica de Piaget y sus sucesores asumía una tendencia hacia el pensamiento lógico-formal, mas no la posibilidad de que ciertas nociones quedaran arraigadas a pesar de no sostenerse lógicamente ni que, además, coexistieran con ideas que sí tuvieran fundamento lógico. Sumado a esto, conforme fue transcurriendo el tiempo, se comenzó a tomar aportes desde el Enfoque Sociocultural:

Los procesos psicológicos mediados por signos (que Vygotsky denomina *superiores*) se caracterizan por permitir su acceso a la conciencia y una regulación voluntaria. [...] Tanto el origen de los signos como el proceso de su apropiación tienen una naturaleza social. [...] Los signos constituyen un legado cultural transmitido de generación en generación. [...] Para Piaget, la utilización de signos no modifica en profundidad el pensamiento, aunque el poder hacerlo es un avance fundamental, pues da paso a la inteligencia representativa. Piaget explica este avance por los progresos operativos. En cambio, para Vygotsky, la incorporación de signos modifica en profundidad el pensamiento, convirtiéndolo en una conducta más consciente, más autorregulada. (Martí, 2002, p. 29)

Es decir, desde la perspectiva vygotskyana, pueden explicarse cuestiones relativas al pensamiento que no necesariamente remiten a la lógica formal. De hecho, conceptos como el de *cognición distribuida* (Cole y Engeström, 2001) apuntan a una naturaleza social de la mente: así, se comprendería por qué las ideas previas de muchos estudiantes parecieran poseer más puntos en común que diferencias entre sí. En otras palabras, y en concordancia con Vosniadou (2003), el cambio conceptual puede ser iniciado, facilitado y consolidado por procesos sociales y culturales.

Variabilidad cognitiva, aprendizaje significativo y cambio representacional

Pozo y Rodrigo (2001) hablan de *variabilidad cognitiva* para referirse a la posibilidad de generar una gran diversidad de productos cognitivos en función de las situaciones. Es decir, la existencia de esta característica implica que, a partir de los entramados particulares entre ideas previas y contextos de desarrollo, puede suceder un cambio conceptual. De hecho, estos autores también consideran que la pluralidad de concepciones:

Se produce en un doble sentido: intrasujeto (cuando un mismo sujeto exhibe diversas formas de pensar en la realización de tareas) e intersujeto (cuando un sujeto se representa el conocimiento de varios sujetos, incluyendo el suyo propio). [...] Una teoría implícita no es una foto fija, una instantánea, sino más bien una representación *en movimiento* que, sin embargo, conserva ciertas regularidades que permiten caracterizarla. (Pozo y Rodrigo, 2001, p. 412)

Sumado a esto, David Ausubel, psicólogo y pedagogo estadounidense con desarrollos sobre *aprendizaje significativo*, destacó aún más la importancia de las ideas previas:

El factor separado más importante que influye en el aprendizaje es lo que ya sabe el aprendiz. [...] El aprendizaje significativo tiene lugar cuando nuevos conceptos, ideas, proposiciones interactúan con otros conocimientos relevantes e inclusivos, claros y disponibles en la estructura cognitiva, siendo por ellos asimilados, contribuyendo para su diferenciación, elaboración y estabilidad. (Moraireira, 2012, pp. 1-2)

Además, Pozo y Rodrigo (2001) exponen que actualmente se está produciendo un viraje desde el centramiento en el cambio de contenido para enfatizar el *cambio representacional*:

El cambio conceptual no implicaría, por tanto, sustituir unas representaciones por otras, ni sumar unas representaciones a otras, sino cambiar unas representaciones *en* otras, generar nuevas relaciones entre esas representaciones que faciliten un uso más consistente y coherente de las mismas. El cambio conceptual sería, en ese sentido, un cambio representacional, en la naturaleza y el formato de las representaciones mentales para un dominio dado. (2001, p. 414)

Las TIC y la educación

El abordaje de conceptos realizado hasta aquí fue necesario para esbozar lo siguiente: las concepciones arraigadas a la metodología tradicional en educación constituyen ideas previas, representaciones implícitas en los actores educativos -docentes, alumnos y padres-. La irrupción de la pandemia y su forzado pasaje al empleo de las TIC como medio principal dificultó una transición paulatina hacia esta nueva modalidad. A muchas personas se les complicó tal pasaje solo por cuestiones materiales, sino debido a la firmeza con la que se aferraron a sus concepciones sobre la metodología tradicional, considerándola inalterable. Entonces, para alcanzar el cambio representacional necesario, se requiere trabajar en la variabilidad cognitiva de los mencionados actores educativos, por medio de estrategias que atenúen los efectos que generó la misma disrupción de eventos.

Tras lo desarrollado hasta aquí, conviene dejar en claro algunas ideas:

- Cabría la reflexión sobre si la transición actual implica realmente un cambio conceptual, debido a lo forzado de la situación. Desde una perspectiva amplia, puede considerarse que sí, puesto que un cambio conceptual no depende solamente de la voluntad de los individuos, sino también de qué tanto la situación lo requiera.
- Como puede desprenderse de lo desarrollado hasta aquí, uno de los requisitos para que se produzca cambio conceptual es que haya *organizadores previos* que lo propicien, aspecto que sí se con-

sideró -más allá de sus resultados- desde el comienzo del auge de la modalidad virtual. Un ejemplo es que los docentes buscaron asimilar el empleo de las TIC en la educación y, a la vez, trataron de generar espacios de apropiación para las mismas en los demás actores educativos.

- Las modificaciones derivadas de distanciamientos y aislamientos llevaron a reconsiderar la manera de vincularse con otros. Ello en sí mismo puede considerarse como un cambio conceptual, a lo que hay que agregar, como ya se mencionó, que las perspectivas actuales ponen énfasis en la importancia de las relaciones sociales cuando se busca propiciar cambios conceptuales. En otras palabras: para que el viraje hacia las TIC se pueda llevar a cabo, es necesario proporcionar espacios para la interacción entre personas, como siempre se produjo en los espacios educativos tradicionales.

"El impacto de las nuevas tecnologías propone maneras de interacción para las cuales no hay una preparación genética ni cultural" (Blanco Robles, 2020, p. 7). Las TIC reclaman estrategias de adaptación orientadas hacia nuevas formas de aprendizaje: para que este recurso tenga éxito, se requiere del suministro de circunstancias y estrategias que posibiliten la reestructuración de las representaciones implícitas (Temporelli, 2012). De hecho, algunas de tales representaciones podrían sintetizarse así:

- Todos los alumnos deben estar sentados en hileras frente a un pizarrón.
- Hay un otro físicamente presente ante los alumnos, exponiendo algo.
- Existen horarios pautados para actividades educativas y de receso.
- Las evaluaciones son individuales, en silencio y en momentos específicos.
- Se aplican sanciones ante comportamientos considerados poco adecuados.

Estas y otras representaciones constituyen lo que algunos autores consideran como un paradigma (Brun, 2005). Por lo tanto, tal paradigma puede analizarse con respecto a sus características, así como en contraste con otros.

Cambio representacional y docentes

Brun (2005) afirma que el paradigma del educador "solo se modifica o es sustituido por otro cuando entra en crisis y aparece un paradigma mejor que solucione los problemas que el anterior no podía resolver" (p. 174). Por lo tanto, para lograr que el docente pueda hacer consciente su marco paradigmático, resulta indispensable que interactúe con este a través de su propia experiencia y que se permita analizarlo de manera objetiva. Si se considera la situación actual, puede asumirse que el paradigma imperante entró en crisis de repente; sin embargo, el auge de las TIC no puede asumirse automáticamente como mejor, sino como contingencia que contribuye con soluciones emergentes a costa de presentar dificultades específicas.

La autora Gill (2003) propone el Modelo Dual de los Procesos de Conocimiento, que surge como una propuesta que involucra directamente a los educadores. Dicho modelo se caracteriza porque distingue cuatro momentos clave, en los que el docente:

1. Percibe una oportunidad de cambio y hace una valoración de esta como un desafío si siente que lo involucra -afrentamiento- o como una amenaza si considera que no posee los recursos necesarios para aceptarla -evitación-.
2. Experimenta la motivación necesaria para efectuar la reforma.
3. Dispone de todas sus herramientas para emprender el desafío.
4. Concuere con los resultados del procedimiento realizado, a fin de lograr una reestructuración conceptual.

En el contexto actual, la construcción y la modificación de las nociones que tienen los maestros sobre sí mismos y sobre el mundo son de vital influencia en la incorporación de las TIC como herramienta pedagógica. Desde un marco teórico constructivista, la modificación de teorías implícitas es el punto de partida para la producción de nuevos aprendizajes. Es más, puede decirse que el cambio representacional en los docentes "requiere del diseño de nuevos espacios instruccionales que faciliten nuevas formas de aprender y enseñar, basadas en la transferencia de control y la gestión autónoma de conocimiento" (Temporelli, 2012, p. 23).

Alumnos y padres en la situación actual

Casi no existe desarrollo teórico específico sobre el cambio representacional en alumnos y padres con respecto a la situación actual. No obstante, se pueden delinear reflexiones en base a lo ya desarrollado.

Los estudiantes constituyen progresivamente sus representaciones con respecto al sistema educativo. De hecho, sus ideas se encontrarán, lógicamente, más afianzadas cuanto más tiempo lleven de escolarización. Por otra parte, las TIC cuentan ya con años como herramienta alternativa de aprendizaje, pero sobre todo de esparcimiento para las nuevas generaciones. En consecuencia, puede asumirse que la transformación de un medio que antes era principalmente recreativo en uno que implica obligaciones diarias derivó en confusión y rechazo por tal modalidad, al menos en un principio. Otras complicaciones se relacionaron con la falta de habilidades de autorregulación por parte de los educandos, como ya se mencionó. No obstante, se presume que estas cuestiones se podrán ir solucionando a medida que se consiga adaptar mejor estas herramientas a las características de los estudiantes.

Con respecto a los padres, estos ya tienen mayormente fijadas sus concepciones con respecto a la educación debido a sus propias trayectorias educativas, por lo que la situación actual no resulta fácil de asimilar. Sumado a esto, muchas veces debieron contribuir a regular el aprendizaje de sus hijos en el hogar, convirtiéndose en una especie de *docentes provisorios*. De hecho, es quizá este tercer grupo de actores educativos el que menos herramientas ha percibido hasta ahora para poder realizar un cambio conceptual.

Cambio conceptual en la situación actual

Las representaciones implícitas mencionadas unos apartados más arriba se vieron modificadas desde el año pasado. Sin embargo, no necesariamente hay que descartarlas en pos de otras nuevas, sino considerar los puntos esenciales en las mismas y utilizarlos como aspecto en común para otras vías posibles en la educación, como resulta en el caso de las TIC. Es más, para lograr un pasaje hacia el uso de las mismas, no se las debería contraponer a la modalidad tradicional en educación, sino como complemento de la misma: quizá actualmente no haya siempre un profesor parado al frente de la clase, pero su presencia mediante una pantalla al menos contribuye a mantener el vínculo; del mismo modo, sigue siendo necesario sostener horarios para el trabajo y la recreación, aunque no sean los mismos que en un espacio físico como el de la escuela. Así, cada representación implícita debe intentar hacerse explícita para adaptarse a lo que se pretende actualmente, siempre con perspectivas de mejora a futuro.

La idea misma de paradigma puede resultar insuficiente, puesto que suele implicar conjuntos cerrados de conocimiento, mientras que la propuesta aquí es una apertura paulatina hasta lograr una consolidación en lo complementario. Es más, cuando la situación se modifique lo suficiente como para retornar a las aulas en forma similar a como se hacía antes, las TIC seguramente continuarán funcionando en conjunto con los medios tradicionales, puesto que el cambio conceptual iniciado sobre los procesos educativos continuará desarrollándose.

Palabras finales

La problemática presentada acerca de cómo se desarrollan nuevas estructuras cognitivas a partir de la influencia de las TIC es un tema que genera gran interés en la actualidad. A pesar de ello, son escasos los estudios enfocados en el cambio conceptual en los diversos actores educativos en relación al manejo de las TIC. Por tal motivo, resultaría oportuno la realización de más investigaciones al respecto, tanto en la manera en que se intenta facilitar el cambio conceptual como en la forma en que los sujetos logran asimilar tales modificaciones, a fin de construir perspectivas que enriquezcan más aún la concepción de la educación en sí misma.

Referencias bibliográficas

- Blanco Robles, J. (2020). TIC y COVID-19: Reflexión sobre el cambio conceptual como recurso para la práctica educativa. En *Acta Académica*.
- Brun, M. (2005). *Reflexiones sobre la formación de docentes en el uso educativo de las TIC, a partir de la teoría del cambio conceptual*.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Solomon, G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gill, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and appraisal processes during conceptual change. En *Educational Psychology Review*, 15, pp. 147-179.
- Martí, E. (2012). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales. En Castorina, J. y Carretero, M. (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación II: Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreira, M. A. (2012). Organizadores previos y aprendizaje significativo. En *Revista Chilena de Educación Científica*, 7 (2), pp. 23-30.
- Pozo, J. I. y Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. En *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), pp. 407-423.
- Temporelli, W. (2012). Las TIC y su aporte al cambio conceptual. En *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 3 (5), pp. 10-27.
- Vosniadou, S. (2003). Exploring the relationships between conceptual change and intentional learning. En Sinatra, G. M. y Pintrich, P. R. (eds.). *Intentional conceptual change*, pp. 377-406.
- Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: Direcciones futuras y de vanguardia. En Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (comps.). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Representaciones sociales de madres y padres acerca de la labor de los docentes en tiempos de pandemia

Alberto Ignacio Grande, Cynthia Torres Stöckl

Resumen

El estudio tuvo como objetivo general indagar la Representación Social que tienen los padres de alumnos del nivel inicial, primario y secundario de San Miguel de Tucumán sobre la Labor Docente en tiempos de pandemia. La misma fue indagada a partir de la Teoría de las Representaciones sociales por medio de un instrumento de Evocación Jerarquizada, el cual permite describir el aspecto estructural de la representación social. En función de los resultados obtenidos se observa que en el núcleo central de la representación predominan términos positivos que hacen alusión a la paciencia, el esfuerzo y el desafío que significó su trabajo. En segundo término, aparecen conceptos que aluden a la dedicación y al cansancio que implica la pandemia para los docentes. Sin embargo, figuran términos negativos que aluden a la gran cantidad de tareas que dan los docentes e incluso se los trata de "chantas" con falta de empatía. Los resultados nos permiten identificar reconocimiento a la tarea por parte de la mayoría de los docentes pero también evidencia que aún persisten las ideas negativas sobre los docentes, ubicándolos como desconsiderados y desinteresados por su oficio.

Palabras clave: Representaciones Sociales – Docentes en Pandemia – Educación – Padres - Familia

Introducción

El 15 de marzo del 2020 a raíz de la Pandemia por Covid19 el gobierno mediante resolución (Res. 108/2020) anuncia la suspensión de las clases presenciales en todo el territorio argentino. Este evento disruptivo y excepcional puso en jaque aquellas rutinas que permiten prever cómo actuar y enfrentar las diferentes circunstancias de la vida cotidiana. La falta de antecedentes o recetas frente a esta situación originó una situación traumática para la vida en sociedad conocida hasta el momento. Es así que el hogar, el trabajo y la escuela, tres ámbitos que suelen estar diferenciados, se vieron obligados a convivir, mezclarse y superponerse. En muchas familias se desorganizó el sueño, la alimentación, los horarios de trabajo, estudio y ocio. Esta situación generó sensaciones difíciles de manejar, como agotamiento, enojo e irritabilidad (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2020).

El sistema educativo se vio alterado en gran medida, los cambios fueron abruptos y acelerados, Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020) mencionan que se agudizaron las desigualdades vigentes en el sistema educativo. La segregación característica de nuestro país (Kessler, 2014) se evidenció en aspectos de infraestructuras, capacidades técnicas y estrategias pedagógicas.

De esta manera, el docente dejó de transitar el aula y pasó a las pantallas. Abandonando este espacio físico privilegiado, entendido como un microcosmos del hacer docente donde se despliega la acción (Carreras, Bello & Stöckl; 2020). El epicentro alrededor del cual se organizaba el sistema educativo desde hace 150 años tuvo que desplazarse a los hogares; dando lugar a tiempos de incertidumbres hasta que la emergencia sanitaria esté superada (Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E. & Ollivier, A.; 2020). Philippe Meirieu (2020) menciona que la pandemia vino a demostrar la necesidad del vínculo del docente con sus alumnos, y la imposibilidad de convertir esta práctica en una reducción tecnocrática del aula a ejercicios programados y asistencia individual prescritos mediante protocolos estandarizados.

Sin embargo a pesar de los cambios dados por la emergencia, la tarea docente continuó con obstáculos, en algunas oportunidades con una lógica de manejo de crisis o de reducción de daños (Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E. & Ollivier, A.; 2020). Esta tarea se da en una compleja red de actividades y relaciones que la traspasan, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad vivida por el docente (Carreras, Bello & Stöckl, 2020). Una de las dimensiones que hacen a la red que sostiene la función docente es el contexto externo, que tomó un protagonismo crucial para garantizar la continuidad educativa, en particular las familias. Por lo cual se hizo fundamental conocer aquellas perspectivas que permiten entender la trama de percepciones de los actores sociales que conforma el ser y el hacer docente en el contexto socio histórico determinado.

Tiramonti (2020) menciona que a las familias les volvió la exigencia de ocuparse de la educación curricular de sus hijos, pero aclara que no todas estuvieron en condiciones de hacerlo: la falta de recursos, de conectividad y de tiempo, son solo algunas de las dificultades que se presentan. Sumado a ello, la autora menciona que los padres carecen de legitimidad para la enseñanza por parte de sus hijos. Sin embargo, en el hogar, el adulto pasó a ser responsable de que un texto, un video o una actividad digital pueda ser un contenido educativo accesible (Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E. & Ollivier, A.; 2020). Esto se evidenció en las distintas modalidades de comunicación que se usó en las escuelas de gestión pública y las de gestión privada. En las primeras se utilizó el whatsapp, en cambio en las de gestión privada ya contaban con medios tecnológicos, como el correo electrónico, a la hora de comunicarse previo a la pandemia (Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G.; 2020).

La presente investigación, se propuso reconstruir los significados sociales sobre la labor docente en tiempos de pandemia teniendo como fundamento la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961), dando la posibilidad de explicación y de comprensión del tema desde una perspectiva subjetiva, rescatando el punto de vista de padres y madres o adultos que se vincularon de forma excepcional con los docentes para lograr la continuidad de las trayectorias educativas de sus hijos.

En 1961 Serge Moscovici, en el marco de la psicología social, teoriza acerca de las representaciones sociales, concibiéndolas de en términos de "...sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: (...) establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; (...) permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal". (Moscovici, 1979).

De la propuesta inicial de Moscovici se desprenden dos líneas teórico-metodológicas.

- a) *La Escuela Clásica* cuyo mayor exponente es Jodelet, quien promulga un "enfoque procesual".
- b) *La Escuela de Aix-en-Provence*, representada por Abric, desde la cual se promulga un "enfoque estructural", destacando el carácter constituido del pensamiento colectivo, es decir, los mecanismos cognitivos que posibilitan la organización interna o estructuración de los contenidos de las representaciones, así como las funciones, dimensiones y elementos, inherentes a dicha estructura. Es en esta vertiente que se incluye a la Teoría del Núcleo Central de Abric (1976), a partir de la cual se postula en las representaciones sociales, la existencia de elementos de naturaleza y jerarquía disímil: un núcleo central y elementos periféricos, que hacen a éstas estables y móviles, rígidas y flexibles, consensuadas pero también marcadas por diferencias entre los sujetos.

El sistema o núcleo central está compuesto por uno o unos pocos elementos cognitivos que son responsables de la estabilidad, la rigidez y el carácter consensual de la representación. Estos elementos, que pue-

den ser creencias, opiniones, actitudes, se encuentran ligados a la memoria colectiva y a la historia del grupo, y son por ende resistentes a los cambios y pocos sensibles a la modificación del contexto social inmediato (Abric, 2001).

El sistema periférico está compuesto por todos los otros elementos de la representación, los cuales son responsables de la movilidad, flexibilidad y diferencias entre individuos. Permite la integración de las experiencias individuales y se apoya en la evolución, las contradicciones y la heterogeneidad del grupo. A diferencia del sistema central, este es más sensible al contexto inmediato (Flament, 1987).

La teoría de las representaciones sociales fue utilizada para abordar temáticas vinculadas a la educación y sus diferentes vicisitudes, Novaes (2010) explicita que "el estudio de las representaciones sociales proporciona una comprensión de las coyunturas educacionales y ofrece elementos para la promoción del cambio, propagación y construcción de nuevos saberes. Otros autores latinoamericanos se enmarcaron esta teoría para indagar sobre aspectos de la práctica docente, Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009) investigaron la representación social de los docentes sobre su trabajo, la estructura de la misma a partir de la técnica de evocación jerarquizada propuesta por Abric (1976).

En Tucumán, el equipo de investigación liderado por Carreras (Torres Stockl, Careras, Carreras, Nieto, & Ferrerira Moyano, 2018; Carreras, Bello, Grande, & Cynthia, 2019; Bello, Torres, & Carreras, 2019) en base a metodología específica de las representaciones sociales identificó al núcleo central de la representación social del docente sobre su trabajo con ideas relacionadas al ser docente: responsabilidad vocación y compromiso, las mismas hacen alusión a aspectos positivos e idealizaciones sobre su trabajo, que entienden al trabajo como no solo como el trasmisor de conocimientos sino también como aquel que moldea personas impartiendo valores. En esta misma línea Campisi, Carreras, y Grande (2019) mencionaron que el trabajo docente no debe entenderse como dos polos dicotómicos de bienestar y malestar docente, sino como ciertos sentimientos aparentemente contrapuestos que funcionan como configurantes del ser y el hacer docente. Entienden a los mismos como estados dialécticos, necesarios e independientes.

En la actualidad, a raíz de la emergencia sanitaria que se vivió, la familia tomó un rol determinante en la educación de sus hijos. Frente a esta situación la presente investigación pretende conocer:

¿Cuál es la representación social que tienen los padres de alumnos del nivel inicial, primario y secundario de San Miguel de Tucumán sobre la Labor Docente en tiempos de pandemia?

Material y métodos

La investigación tuvo un diseño transversal descriptivo. Y planteó como objetivo general:

- Analizar la representación social que tienen los padres de alumnos del nivel inicial, primario y secundario de San Miguel de Tucumán sobre la Labor Docente en tiempos de pandemia

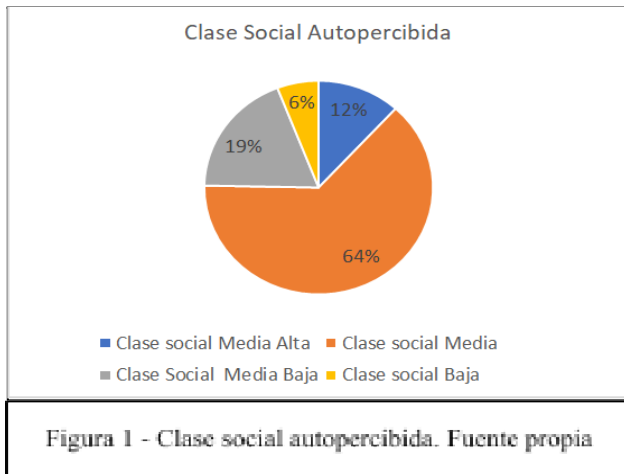
Y como objetivo específico:

- Indagar si existen diferencias en la estructura de la representación social de acuerdo a la variable clase social autopercebida.

Muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística de 84 madres y padres de alumnos de nivel inicial, primario y secundario de San Miguel de Tucumán. Las edades de los participantes oscilan entre 27 y 64 años, siendo la media de 42 años. con una desviación estándar de 6 años. Asimismo, la muestra está conformada por un 96% de mujeres y tan solo un 4% de hombres.

De acuerdo a la clase social autopercebida, el 64% corresponde a la clase media, el 19% corresponde a la clase social media baja, por otra lado el 12% corresponde a la clase social media alta y el 6% a la clase social baja (Figura 1).



Instrumento

Con respecto a la recolección de datos se confeccionó un instrumento a partir de la plataforma Google Forms. El mismo en primer lugar solicitó el consentimiento de los participantes para

formar parte de la investigación, en segundo lugar se realizó un cuestionario sociodemográfico y posteriormente se trabajó con un Test de Evocación Jerarquizada (Verges, 1992). Se solicitó a los padres y madres que escribieran las primeras cuatro palabras que venían a su mente frente a los términos "labor docente en tiempos de pandemia". Asimismo se solicitó la ubicación del material en un orden jerárquico de 1 (mayor importancia) a 4 (menor importancia), para finalmente requerir la explicitación de su significación a través de una pequeña justificación.

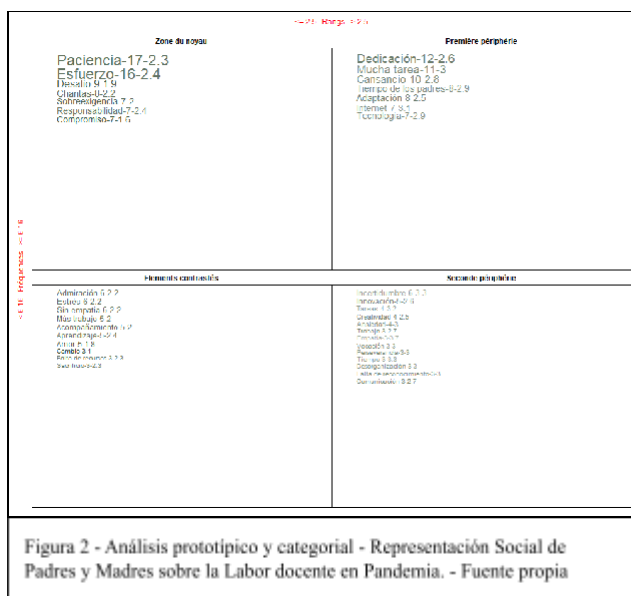
La carga y análisis de datos derivados de las encuestas se efectuó, a partir de Microsoft Excel y el software IRAMUTEQ.

Resultados

El análisis prototípico categorial se construye a partir de la lista de términos evocados, se realiza un análisis lexicográfico que pone en evidencia el "prototipo" de la representación que busca descubrir la organización del contenido, cruzando dos indicadores: la frecuencia de aparición de los ítems en la población encuestada, con el rango de aparición de estos ítems. Este análisis genera un cuadrante de cuatro casas: casa 1 o cuadrante superior izquierdo corresponde al núcleo central de las representaciones sociales, siendo los elementos más frecuentes y más importantes, es decir, los términos superiores a la frecuencia media de evocación e inferiores a la media de los rangos medios de importancia calculada. Estos componentes son los más significativos y eventualmente están acompañados de elementos sin gran valor significativo que constituyen sinónimos asociados al objeto de la representación. Casa 2 o cuadrante superior derecho corresponde a la primera periferia (próxima al núcleo), siendo los elementos más frecuentes y menos importantes. Estos elementos periféricos son los de mayor relevancia y al igual que la zona de contraste, resultan adyacentes, y complementarios del núcleo figurativo, representando una zona fluctuante, ambigua, potencialmente desequilibrante por cuanto se compone de elementos en tránsito que con el tiempo pueden pasar a constituir la matriz nuclear o a reforzar el sistema periférico. Casa 3 o cuadrante inferior iz-

quierdo, corresponde a la zona de contraste, siendo los elementos menos frecuentes y al mismo tiempo muy importantes. Y finalmente la casa 4 o cuadrante inferior derecho corresponde a la segunda periferia, siendo los elementos menos frecuentes y menos importantes.

De acuerdo al análisis de los datos de la totalidad de los participante se observa (Figura 2) se observa en el cuadrante que identifica al núcleo central de la representación dos términos "Paciencia" y "Esfuerzo" en primer lugar, entendidos por los padres como la gran disposición y comprensión de parte de los docentes frente a las demandas y dificultades que se presentaron en el ámbito escolar. Además alude al reconocimiento al docente por su incansable trabajo por sostener el vínculo con sus hijos. Junto a estos términos aparece "Desafío" aludiendo a los vertiginosos cambios que sucedieron en las escuelas. Los padres entienden que los docentes aceptaron el reto y se aggiornaron de estrategias novedosas para sostener el vínculo con sus alumnos. Sin embargo en paralelo, aunque con menor frecuencia se presentan conceptos que van en la línea de la desvalorización, "Chanta" viene a significar aquellas perspectivas que entiende que el docente está "relajado y cómodo" en su casa, sostiene que no está trabajando como debería y encuentra ciertos beneficios de la emergencia sanitaria.

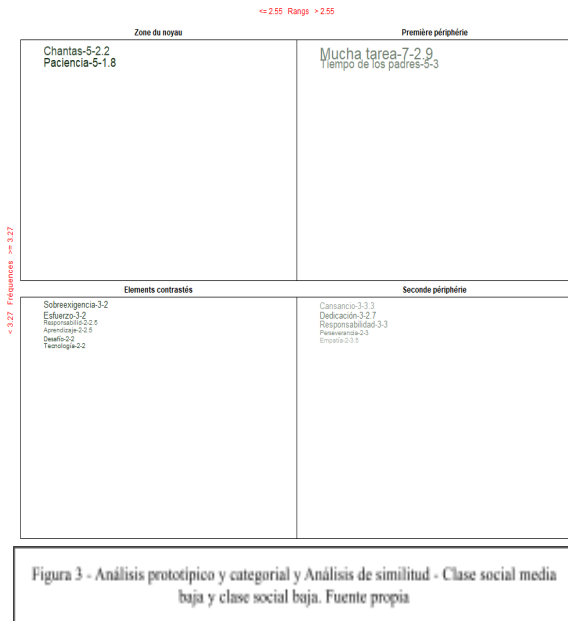


Luego figuran términos que continúan en la línea del reconocimiento: "Sobreexigencia, Responsabilidad y Compromiso" entendiendo que la labor docente se vio incrementada y exigida pero al mismo tiempo fue asumida con responsabilidad y compromiso por parte de los docentes. Respecto al segundo y tercer cuadrantes, se observan mayormente términos que hacen alusión al reconocimiento de la dedicación por parte de los docentes y en menor medida términos que aluden a la cantidad de tareas enviadas a sus hijos y el tiempo que les lleva los padres ocuparse de la educación de sus hijos.

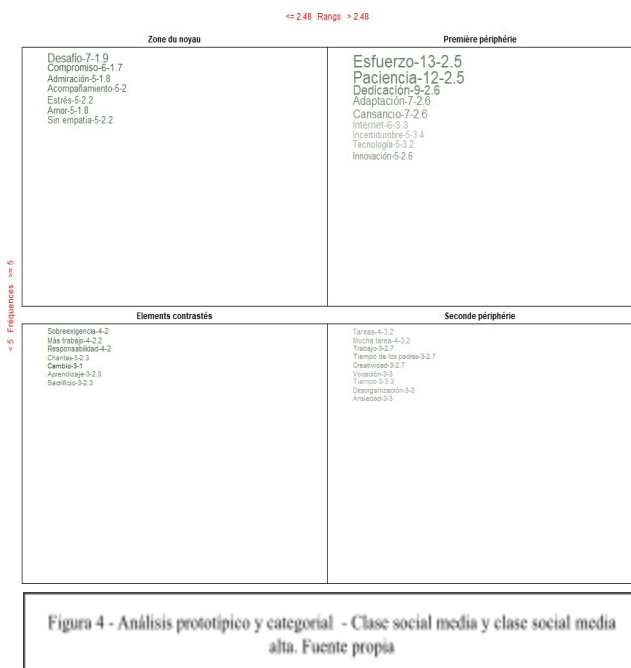
De acuerdo con la variable "Clase social autopercebida" se segmentó la muestra en dos grupos, uno integrado por madres y padres de clase social media baja y baja, y en otro grupo conformado por aquellos participantes que se auto perciben miembros de la clase social media y media alta. Las diferencias en las respuestas son llamativas. En primer lugar observamos en el grupo uno (Figura 3) - clase social media baja y clase social baja- en el primer cuadrante se observan dos términos bien definidos que aluden por un lado a la desvalorización del docente, ya mencionado anteriormente. Y en segundo lugar figura "Paciencia" aludiendo a la tolerancia de los docentes para responder a las demandas y exigencias nuevas propias de la situación de emergencia sanitaria. Como elementos periféricos figuran conceptos como "Mucha tarea" y

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
 "La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

"Tiempos de los padres" , los dos se observaron a modo de queja por parte de madres y padres que mencionan la gran cantidad de tareas junto con el tiempo que deben utilizar los adultos para acompañara sus hijos. En general se observa una mayor predominancia de términos que vanen la línea de la desvalorización del rol docente en la pandemia y de la queja.



A diferencia de los observado en el primer grupo, en el segundo conformado por la clase social media y media alta se observa (Figura 4) mayor predominancia de términos que se ubican en la línea del reconocimiento de la tarea, entendiendo a la misma como un desafío asumido con compromiso por parte de los docentes. También mencionaron admiración por su trabajo y reconocen el acompañamiento que significó para las familias su acompañamiento.



Con menor frecuencia se presenta el término "Sin empatía" que alude a la falta de comprensión por parte de los docentes sobre las situaciones que estaban viviendo las familias, o las dificultades que les generaban ubicarse en el rol de educadores para ellos.

Conclusión y discusión

Madres y padres, sin distinguir clase social, a la hora de valorar a los docentes destacan aquellos aspectos que hacen a la vocación y compromiso de los docentes. No hay mención a cuestiones técnicas sino, al vínculo y los aspectos más ligados a lo afectivo. Este aspecto es percibido por los docentes de acuerdo a lo observado por Carreras, Bello & Stöckl (2020) donde destacan que el ser docente está conformado por una dimensión ontológica en la cual basada en una visión maternal de sí mismo, relacionada con valores de protección y amor.

Llama la atención la diferencia entre un grupo y otro Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A. & Rebello, G. (2020) mencionan que en las escuelas de barrios vulnerables no contaban con infraestructura a la hora de comunicarse. En cambio las escuelas privadas, desde antes de la pandemia, ya contaban con medios tecnológicos para comunicarse. Este aspecto sin duda contribuyó para sostener un vínculo constructivo y sinérgico entre padres y docentes para garantizar la continuidad pedagógica de los alumnos. Estas desigualdades forman parte de la segmentación que el sistema educativo ya tenía desde antes de la pandemia y que fueron agudizadas en la situación de emergencia sanitaria.

La falta de empatía mencionada por parte de los padres de ambos grupos de parte de los docentes se vincula con lo que menciona Tiramonti (2020) al hablar que los niños respetan la autoridad del docente en lo que respecta a las cuestiones educativas, y no la discuten, en cambio la palabra de los padres en esos temas es dudosa, la autora aclara que los niños tienen separados los roles y la legitimidad de uno y del otro.

Finalmente, es importante profundizar investigaciones con los distintos actores que están involucrados en el proceso educativo para conocer de mejor manera este complejo fenómeno. Los padres son actores trascendentales en la construcción social del rol docente, y es probable de acuerdo a la teoría de las representaciones sociales (Abric, 1976) que aquellas ideas asociadas al trabajo docente sean previas a la pandemia y probablemente se hayan reforzado ante la excepcional situación vivida.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (1976) *Jeux, Conflits et représentations sociales*, these D'Etat. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Abric, J. C. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 25–43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Bello, P., Torres, C., & Carreras, M. P. (2019). El Quehacer Docente: Intercambio de Narrativas entre Docentes Latinoamericanos. (F. d. UNT, Ed.) Tucumán, Argentina: IV Congreso de Psicología del Tucumán.
- Campisi, P., Carreras, M. P., & Grande, A. I. (2019). "La docencia siempre me gustó, sin embargo..." Hacia una construcción sociológica de las categorías malestary bienestar docente. San Juan, Argentina: 3º Congreso Nacional de Sociología de la Asociación Argentina de Sociología y 2º Jornadas provinciales.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E. & Ollivier, A. (junio de 2020). *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Carreras, M. P.; Belló, P. & Torres Stöckl, C. M. (2020) Trabajo docente y narrativa: Las dimensiones del Ser docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, n. 66, p.1185-1204. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS11> ISSN 1981-416X

- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. Dans J.L Beauvois, R.V Joule, et J.M Monteil. (Eds). Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome 1. Fribourg: Delval.
- Kessler, Gabriel (2014). Controversias Sobre La Desigualdad. Argentina 2003-2013. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 978-987719016-8.
- Meirieu, P. (2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? Movimiento cooperativo de escuela popular. <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación & Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (2020, Noviembre). *Impacto emocional en pandemia*. Guía de recursos para la contención emocional de chicas y chicos de 6 a 12 años. Retrieved Julio 31, 2021, from http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/guia_5_impacto_emocional_en_pandemia_0_1.pdf
- Moscovici S. (1961/1979) El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Puiggrós, Adriana (2020). "Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina", en Dussel y Pulfer (Eds.), Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera (33-42). UNIFE: Editorial universitaria.
- Tiramonti, G. (2020, Julio 28). *Noticia de: El Litoral* (www.ellitoral.com). El litoral. Retrieved Julio 31, 2021, from https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/251496-renovando-el-vinculo-entre-familias-y-escuelas-las-oportunidades-de-educar-en-pandemia-por-guillermina-tiramonti-opinion.html
- Torres Stockl, C., Careras, M. P., Carreras, M. A., Nieto, M. d., & Ferrerira Moyano, L. (2018). Bienestar Malestar docente en el trabajo docente : narrativas y representaciones. Buenos Aires, Argentina.: Conferencia Internacional de Representaciones Sociales XIV. Universidad de Belgrano.
- Vergés, P. (1992) L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. Bulletin de psychologie. N° spécial: nouvelles voies en psychologie sociale, 405, XLV, pp. 203-209.

Aprender, sentir e ir a la escuela primaria en tiempos de pandemia

María Gabriela Chávez, Juana Benita González

Resumen

"Al comienzo me sentí un poco nerviosa, ansiosa y feliz (...). Al comenzar este año estabamuy híper súper feliz y alegre, al principio todo virtual, pero luego de un tiempo comenzamos presencial y me parecía híper genial". (Isabella, 5to grado). Las palabras de Isabella nos permiten presentar el **propósito** de este trabajo: reflexionar y analizar sobre cómo se sienten y qué significa para algunos niños ir a la escuela en tiempo de pandemia (2020-2021). El mismo se enmarca en el Proyecto de Investigación (PIUNT, Código H684, 2020- 2021): "La educación obligatoria y universitaria en San Miguel de Tucumán. Formatos, sujetos y prácticas", se realiza desde una **investigación descriptiva y con una lógica cualitativa**, utilizando como herramienta de recolección de información: entrevistas a niños de escuelas primarias de San Miguel de Tucumán. Las entrevistas realizadas a los niños, nos permiten describir algunas categorías de análisis: formatos escolares (presencialidad y virtualidad), y estudiantes. *Ir a la escuela, en ese escenario puso de manifiesto el abanico de emociones y sentimientos expresados por los niños en las entrevistas realizadas y la importancia de su abordaje en el ámbito escolar.*

Palabras claves: infancias – escuelas – formatos – emociones

El trabajo "**Aprender, sentir e ir a la escuela primaria en tiempo de pandemia**", buscarecuperar las voces de los niños en relación a cómo se sienten, y qué significa *ir a la escuela primaria* en este contexto. Para ello, iremos tejiendo relaciones entre los comentarios de los niños y algunos ejes conceptuales: aprendizaje, infancia, emociones, escuela primaria y formato escolar.

(...) Después conocí a la otra mitad de mis compañeros y nos hicimos muy amigos. Aprendí mucho de lengua y ciencias sociales, me encanta ir al colegio. (Benjamín, 5° grado, entrevista 2021)

(...) Y también enojado porque empezaron los trabajos prácticos ¡a estudiar se dijo!, y también con mucha emoción porque me compraron un celu nuevo, de algo sirvió estudiar. (Juan, 5° grado, entrevista 2021)

Prefiero las clases presenciales a las virtuales. Aprendemos más en la escuela que en la casa, no es lo mismo cuando la seño tiene tiempo para enseñar, que tratar de entender en una clase virtual de una hora. (Lourdes, 5° grado, entrevista 2021)

¡Tenía compañeros nuevos! me sentí muy feliz y emocionada. Después me enojé porque había gente que salía sin protección y nosotros no podíamos volver a clases.

Mi mamá me contó que íbamos a volver a clases presenciales, me puse muy feliz, volvera ver a mis compañeros, al colegio y a las seños. Feliz por volver a estar en las aulas y en nuestro patio. (Ana, 5° grado, entrevista 2021)

Lengua y Ciencias Sociales, clases virtuales y presenciales, trabajos prácticos, estudiar, aprender más en la escuela que en la casa, tratar de entender en una clase virtual de una hora ..., son entre otras, expresiones que caracterizan las notas identitarias de los procesosde aprendizajes que recorren los niños en la escuela primaria, y que en el actual contextode pandemia adquieren ciertas particularidades. El **aprendizaje**, como proceso, admite diversas conceptualizaciones. En este trabajo entendemos al aprendizaje como: "un proceso de

construcción de significados y de atribución de sentido que implica una intensa actividad de parte del alumno que le permite establecer relaciones y conexiones entre sus conocimientos y experiencias previas y los contenidos de aprendizaje". (Coll, 1988, p.134)

Comprender los procesos de aprendizaje en tiempos de pandemia plantea un desafío y una mirada atenta a todas las dimensiones que atraviesan dicho proceso, así como a los posicionamientos teóricos y metodológicos que sustentaron las prácticas de enseñanza antes de la pandemia. En este sentido, pensar en el aprendizaje, requiere necesariamente analizar qué pasó con la enseñanza en este contexto. Una enseñanza cotidiana que en tiempos de pandemia se dispersó, salió del aula tradicional y se instaló en las casas, aunque lamentablemente no en todas y con las múltiples diversidades y obstáculos destacándose entre ellos: la inexperiencia de los docentes de enseñar a distancia.

Las prácticas de enseñanza habilitan la participación cultural de los sujetos, compartimos lo planteado por Ziperovich (2010) al expresar que el aprendizaje es un proceso complejo que requiere contemplar aspectos que van más allá de lo cognitivo y otras dimensiones tales como la afectiva, social, histórica y cultural. Mirta Torres (2020) sostiene que actualmente, nos toca enfrentar grandes desafíos entre los que se destaca la presencialidad, volviendo en condiciones diferentes. Presencialidad que está condicionada por la situación epidemiológica, las propias y características institucionales.

Torres (2020) afirma que, en esta situación, resulta necesario que en la escuela no tenga presencia el "zapping", se necesita de un cierto tiempo para concretar acercamientos diversos a un mismo contenido, para que tengan tiempo de interesarse por él, de profundizar, de descubrirlo, de que se vuelve a encontrar con el contenido. Proponer actividades o enviar actividades no es enseñar ni es suficiente para que los chicos aprendan. No se puede enseñar todo a todos al mismo tiempo.

La mencionada autora sostiene que la diversidad en las aulas no puede ser tomada como un problema a solucionar, no es un asunto ni un problema a resolver, es un rasgo, una característica intrínseca de la situación social que constituye la vida en la escuela. Esta diversidad puede denotarse en algunas de las expresiones de los niños entrevistados que aluden a diversas experiencias de vida, y que nos permitirán luego, conceptualizar "las infancias":

(...) Un día invité a Cande, hicimos un plan para que nos pongan juntas en la burbuja pero no tuvimos que necesitarlo, la señora dio la noticia que terminarían las burbujas, me puse re contenta porque no iba a comer sola en los recreos y me reencontraría con mi mejor amiga.

En las vacaciones de invierno fui al Parque Avellaneda con mi mamá, con mi madrina, con mi papá y mis hermanos para andar en bici y pasé una linda tarde.

También empecé clase de patín en el complejo San Martín, en estas vacaciones pude disfrutar con mi familia. (Andrea, 5° grado, entrevista 2021)

Compañeros, amigos, mamá, papá, familia, escuela, disfrutar ... Al leer las entrevistas de los niños reflexionamos sobre la situación de las infancias. Las mismas dan cuenta de historias de vida que no están al margen, aparentemente, de los derechos básicos. Constituyen sólo un recorte de la diversidad de situaciones que atraviesan las infancias que transitan las escuelas primarias (sin desconocer aquéllos niños que, por diversas razones, vieron negada la posibilidad de su derecho a la educación).

Carli (2010) afirma que el mundo de la infancia pierde homogeneidad, la población infantil se encuentra fragmentada, marcada por enormes diferencias económicas, sociales y culturales. El niño consumidor, el niño cliente, el niño alumno, el niño en la calle y el niño trabajador son las figuras que expresan estas diferencias,

son la expresión de dos maneras diferentes de circular por la infancia, son dos experiencias infantiles diferentes que por lo tanto producirán otro niño, otro sujeto. Pero a la par son la expresión de una época, las formas que una sociedad, en un período histórico determinado, adoptó para constituir al sujeto infantil.

El análisis del impacto de la pandemia en la vida de los niños nos lleva a recuperar la noción de infancia. UNICEF refiere a ella como:

La época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años. (UNICEF, 2005)

Definitivamente la *calidad* de los años 2020 y 2021 se vio alterada por el impacto de la pandemia: miedo, tristeza, felicidad, etc. son algunas de las expresiones que los niños manifestaron. Si bien la niñez no es el grupo de población más afectado en términos de salud por el **COVID-19**, los efectos indirectos (debidos a la crisis socioeconómica, la situación emocional, el estrés y la incertidumbre de los adultos, entre otros factores) pueden ser numerosos y graves. Durante la pandemia, los niños y las niñas han sufrido interrupciones de sus rutinas, quiebres en la organización familiar, imposibilidad de trasladarse dentro del barrio o fuera de él, cambios en el trabajo de sus padres, alteraciones en su cuidado, modificaciones en los roles de otros miembros de la familia como abuelas y abuelos, y también cambios en los vínculos y las relaciones con el entorno. La pandemia ha modificado, en síntesis, el entramado de vínculos y relaciones, y los espacios de sostén que se conforman en las comunidades (UNICEF, 2021)

Unos de los espacios de sostén más significativos en la vida de los niños lo constituyen las escuelas, que representan para ellos los lugares de encuentro con sus compañeros, amigos, maestros, donde juegan, aprenden, dialogan, expresan sus sentimientos, emociones:

La tarea la enviaban por classroom, en un momento dijeron que volvían las clases presenciales pero al final no volvieron (...) El 8 de marzo volvieron las clases, estaba muy nervioso. No sabía si podíamos jugar al fútbol, tampoco sabía si íbamos a tener nuevos compañeros y maestras. También no tuvimos viajes de la escuela. (Julián, 5° grado, entrevista 2021)

En esta primera parte del año 2021, me sentí bien de volver al colegio, ya que no me gustaba estar encerrada y lejos de mis amigos.

Me gusta mucho más venir al Colegio y aprender desde aquí, me puse muy contenta cuando la señora nos dio la noticia que este año nos veríamos más seguido (...) espero que pronto pase todo esto y podamos volver a como era antes. (Lucía, 5° grado, entrevista 2021)

En el 2020 fue muy difícil porque tuve clases virtuales, no pude convivir con mis compañeros, me costó mucho entender a la maestra (...). No le entendía a la maestra porque no explicaba mucho. Durante el 2020 hablaba con mis maestras por llamada y las tareas por whatsapp. En el 2021 fue distinto porque ya volví al colegio y a estar con mis compañeros. Pero en un momento armaron una plataforma donde por ahí nos mandan las tareas para la casa (y también el protocolo). Este año le entiendo mucho mejor porque ya me explica. (Ernestina, 5° grado, entrevista 2021)

Después de varios meses las clases ya eran presenciales y obviamente emocionado fui pensando que sería un buen día, pero antes de hacer eso dijeron las reglas: usar barbijo, usar alcohol, que

el grado se separe en dos burbujas y que mantengamos la distancia de dos metros (Fabrizio, 5° grado, entrevista 2021)

No iba a ir a la escuela, Classroom, clases virtuales y presenciales, nuevos compañeros y maestras, plataformas, no tuvimos viajes de la escuela, podamos volver a como era antes, convivir con mis compañeros, la maestra no explicaba mucho, llamadas y tareas por whatsapp, tareas para la casa, protocolo, entiendo mucho mejor porque ya me explica, burbuja, barbijo, etc. Estas expresiones de los niños dan cuenta que el aislamiento y las condiciones de bioseguridad originadas por la pandemia, alteraron la organización escolar tradicional, hubo momento de clases sólo virtuales y otros con bimodalidad (presencial y virtual).

En las entrevistas vemos cómo algunos de los aspectos de la organización escolar influyen e impactan en las trayectorias escolares y los aprendizajes de los chicos. Repensar la organización escolar fue abruptamente acelerado, lo que llevó a inventar una organización de los tiempos que permitan que los niños accedan a determinados contenidos y saberes, es decir, se reorganizó el "formato escolar". Según Frigerio (2007) el **formato escolar** deriva de "modalidades organizacionales" consolidadas en torno a "ciertas invariantes". Una de esas invariantes reside en los rituales de la cotidianidad escolar, tanto más fuertes como naturalizados están. Esta forma escolar se encarna en una relación social particular, la relación pedagógica, la cual se instaura en un espacio (la escuela) y tiempo (las divisiones temporales propias de la escuela) específicos.

Según un estudio realizado por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia - Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2021) desde el comienzo de la pandemia, el dispositivo escolar fue seriamente desafiado. En algunos casos, las escuelas lograron adaptar su funcionamiento al vínculo remoto a través de cuadernillos o contactos digitales mientras otras intentaron emular la carga horaria presencial con una sobrecarga de tareas por zoom. Algunos niños y niñas pudieron sostener el contacto sistemático con la escuela y sus maestras y maestros, otros no pudieron hacerlo por múltiples factores.

La imposibilidad de ir a la escuela (de modo presencial) generó un fuerte sentimiento de desprotección y soledad para muchos niños y niñas. Este trabajo constituye un espacio importante para recuperar el valor de la **escuela primaria** en la vida de los niños, Parra (2006) afirma que la escuela primaria nos concierne porque es la institución que las sociedades han creado para que los niños y los adolescentes aprendan, juntos con otros, los conocimientos reconocidos como centrales para vivir juntos, para hacerse miembros de esas sociedades. (Parra, C. 2006 Pág 25-26)

Desde esta perspectiva, entendemos que la escuela es el espacio privilegiado para enseñar y aprender, pero también regula, cobija y sostiene; es órgano de protección y garante de derechos. Es importante reconocer que los niños están transitando momentos difíciles en sus vidas:

En esta primera parte del año 2021 me sentí de varias formas: a principio de año me sentí triste porque seguíamos en pandemia. Tiempo después me puse feliz porque íbamos a volver a clases presenciales. (Pilar, 5° grado, entrevista 2021)

Al conversar con mis compañeras, me di cuenta que no era la única que se sentía cansada del encierro, que quería volver al colegio, jugar en el recreo, a compartir con mis amigas, a ver a la Señora, etc.

Me costó volver a levantarme temprano y acomodarme a los horarios del colegio. Pero me gusta ir, entonces no me quejo. (Lourdes, 5° grado, entrevista 2021)

(...) y también mal porque sufrí la separación de mis padres, y para mi cumpleaños no pude invitar a nadie por esta maldita pandemia. (Ariel, 5° grado, entrevista 2021)

Me sentí triste. En un momento hubo muchos contagios del virus y también hubo muchas muertes, a la mitad del año me sentí muy triste porque no iba a ver a mis familiares, compañeros y amigos. Mi abuelita se hisopó y lástima dio positivo. (Lucas, 5° grado, entrevista 2021)

Leer las voces de los chicos, nos hace reconocer que la situación de pandemia, genera una ruptura en la cotidianidad, produce en los niños y las niñas un estrés que puede dejar daño no, según cómo sea el niño o niña y cómo lo acompañen los adultos que lo rodean. En este marco, los adultos podemos ayudar a los niños a reconocer la emoción del miedo, a aceptarla y expresarla. Las situaciones nuevas y los procesos de cambio suelen llevar consigo también desconfianza e inseguridad, así que es importante estar atentos y acompañarlos en el proceso.

El abordaje del **desarrollo emocional**, en los ámbitos escolares, resulta prioritario en el actual contexto. Dicho desarrollo es lo que lleva a que una persona sea única y distinta al resto, es la construcción que permite tener identidad, autoestima, seguridad, ideas sobre uno mismo, confianza en uno mismo y en el mundo que lo rodea, todo eso como experiencia fundacional, que se desarrolla en la vincularidad. El desarrollo emocional está fuertemente vinculado al desarrollo cognitivo, psicomotor, y de la comunicación y el lenguaje. (Flavia Rainieri, 2021)

Las consideraciones hasta aquí expuestas constituyen un primer avance en el marco del proyecto de investigación mencionado en el resumen del presente trabajo. Estamos convencidas de que es necesario cuidar y trabajar cotidianamente las emociones en los ámbitos escolares, de manera conjunta con las familias, y en los casos que así lo requieran con los profesionales del campo de la psicología.

Para finalizar recuperamos una frase que evidencia el valor de la relación infancia y escuelas:

(...) hay niñez si hay escuela primaria, ya que la infancia adquiere visibilidad social en el espacio escolar (ARCOR- UCA, 2008:75)

Referencias bibliográficas

- Frigerio, G. (comps.) (2007). Las formas de lo escolar, Buenos Aires: Del Estante, pp. 320-335, 2007
- Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): Figuras de la historia reciente. Revista Educación N.º 26.
- Coll, C (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Universidad de Barcelona. Infancia y Aprendizaje, 41, 131 -142. ISSN 0210-3702
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2021). Primera infancia. Impacto emocional en la pandemia. Buenos Aires, Argentina. «Este documento se enmarca en el programa interagencial Primera Infancia y Sistema Integral de Cuidados, del Fondo Conjunto para los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas».
- Kochen, G. (2013) Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre la educación de la primera infancia. Buenos Aires, IIPE-Unesco
- Limber Elbio Santos Casaña (2007). Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 4, n.1, p. 18-34, 2010 – ISSN: 1982-3207
- Parra, Cecilia (2006). La escuela primaria nos concierne En: Terigi, F. "Diez miradas sobre la escuela primaria". Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) Ministerio de Desarrollo Social (2021). Impacto emocional en pandemia Guía de recursos para la contención emocional de chicas y chicos de 6 a 12 años.
- Unicef (2005). "Definición de la infancia". En <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- Ziperovich, C. (2010). Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad. Editorial Brujas, Argentina.

Enseñanza de la psicología en pandemia. Percepciones sobre virtualidad

Sabrina Nair Sanchez, Germán Leandro Pereno

Resumen

La pandemia COVID19 trajo como consecuencia la enseñanza virtual en la Educación Superior. Este trabajo, enmarcado en el modelo de deserción/retención de Tinto (1989), indaga la percepción estudiantil de distintos aspectos de la virtualidad, como posible factor de impacto en la deserción. El objetivo consiste en describir las percepciones sobre la virtualidad de los estudiantes de la carrera. Se administró un cuestionario a 155 estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Córdoba. Se indagaron las variables percepción de la enseñanza virtual y opinión sobre las adecuaciones institucionales. El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva por medio del R-MEDIC (univariados y bivariados). Los resultados analizan variables tales como: percepción de cursar mejor con la virtualidad, adaptación del material teórico-práctico, impacto en las condiciones para aprobar una asignatura sobre el rendimiento académico, competencias para cursar la modalidad virtual versus la presencial, entre otras. Considerando que superada la pandemia la Educación Superior deberá adaptarse, este trabajo aporta datos importantes referidos a la percepción del estudiantado sobre el impacto que tiene la educación virtual sobre ellos.

Palabras clave: Aula Virtual – Percepción de la Educación Virtual – Deserción – Pandemia

Introducción

La pandemia que desde inicios del 2020 se encuentra presente en la vida cotidiana, generó desafíos y problemáticas diversas, constituyéndose como una crisis mundial. En particular, en la educación universitaria, esta situación implicó adaptar los contenidos disciplinares, modificar aspectos pedagógicos, reconstruir roles docentes y adecuar actividades prácticas presenciales a la virtualidad.

Es por ello que desde el inicio del ciclo lectivo 2020 y como consecuencia de la pandemia, los contenidos teóricos y prácticos se comenzaron a dictar íntegramente de manera online. La migración a la modalidad virtual implicó utilizar herramientas digitales que faciliten el trabajo sincrónico y asincrónico como ser Meet, Zoom, entrega de tareas, foros de debate, exámenes múltiples choices y evaluaciones orales. De esta manera, el aula virtual dejó de ser solo un repositorio digital, adquiriendo gran protagonismo y constituyéndose como el espacio en donde se despliega el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la utilización de dichas herramientas requiere un nivel de competencias digitales que, en su mayoría, no se fomentaron anteriormente, siendo ahora requeridas de manera drástica a docentes y estudiantes.

En el presente trabajo, se sostiene la concepción de Tinto (1989) en donde la deserción y continuidad del estudiantado implica la combinación de diversas variables. Las mismas se conjugan para sostener, o no, la integración académica del estudiante. Estas influyen en la integración social y académica, las cuales se explican en función de atender al proceso de persistencia en la educación superior, como una función del grado de ajuste entre el estudiantado y la institución, es decir, como una integración que se desarrolla a partir de las experiencias académicas y sociales (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006). En esa dirección, existen múltiples investigaciones sobre factores personales o individuales que se vinculan con la integración del estudiante a la universidad, sin embargo, resulta de interés las acciones que la institución realiza para facilitar la incorporación de estudiantes y cómo vivencian el proceso los mismos; esto es, las variables institucionales

De acuerdo con Ariza Gasca y Arias Marín (2009), la institución educativa también posee un rol importante en el desarrollo y sentido de pertenencia que adopta el estudiantado cuando ingresa; por tanto, aspectos como inconformidad con la universidad, sus propuestas, políticas y recursos que ofrece, intervienen en el bienestar y expectativas con que cada estudiante imagina a su futuro profesional. Este componente describe los factores que tienen que ver con las posibilidades y oportunidades que la universidad le ofrece al estudiante para comenzar o continuar con sus estudios; teniendo en cuenta la forma en que sus políticas favorecen el desempeño y permanencia en la institución; además, las variables que establecen criterios frente a la decisión de permanencia y deserción académica, entre las que se encuentran la disponibilidad de los recursos físicos, tecnológicos y humanos, la conformidad con la universidad, las características de la planeación académica por parte de docentes, la comodidad con el ambiente universitario, el trato recibido en la universidad por parte de docentes y personal administrativo, la coherencia entre la propuesta institucional y las expectativas de cada estudiante, y las oportunidades de financiamiento que brinda la universidad.

Se pueden diferenciar 5 factores básicos dentro de la variable institucional (Díaz Peralta (2008): normativa académica, financiación estudiantil, calidad del programa, relaciones interpersonales (entre el estudiantado y docentes, no docentes y entre pares) y recursos universitarios, dentro de los cuales se puede encontrar el aula virtual.

En este sentido, diferentes investigaciones previas dan cuenta sobre cómo distintas variables institucionales influyen en factores asociados a la retención o deserción de estudiantes universitarios (Ardila, 2013; Rico, 2017; Rodríguez-Urrego, 2019; Saldaña Villa y Barriga, 2019; Vries, 2011). Dichas investigaciones no abordan de manera directa estas variables en el marco de la virtualidad, o si aspectos de las mismas se constituyen como una variable que puede de alguna manera influir en la deserción o retención estudiantil.

Así, en el presente trabajo se analizan las percepciones que el estudiantado tiene sobre distintas variables institucionales ante la virtualidad: cursado virtual, adaptación del material teórico-práctico, impacto en las condiciones para aprobar una asignatura sobre el rendimiento académico, competencias para cursar la modalidad virtual versus la presencial, entre otras.

Materiales y Métodos

El presente estudio es una investigación de tipo ex post facto, de enfoque cuantitativo descriptivo y exploratorio. La muestra consistió en 155 estudiantes cursantes de asignaturas de diferentes años de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Córdoba. El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo accidental. Todos ellos se encontraban cursando virtual al momento de la recolección de datos.

Para el relevamiento de datos se construyó un cuestionario estructurado, virtual, autoadministrado, de respuestas de opción múltiple. Las variables analizadas consistieron en: percepción de la modalidad virtual (competencias necesarias, modalidad de prácticos y parciales, accesibilidad, dificultades de acceso, requisitos de modalidad virtual) y opinión de las adecuaciones institucionales (modificaciones en requisitos de regularidad/promoción, adecuación de material teórico, acceso al material, adaptación de material práctico). Se incluyeron además dos preguntas referidas a la posibilidad de continuar con la modalidad virtual a futuro.

Resultados

En primer lugar, al indagar sobre la percepción de competencias necesarias para cursar virtual, se encontró que 81 casos (52%) considera que se requieren competencias distintas a las presenciales, 9 (6%) que no son distintas y 59 (38%) que en parte difieren de las presenciales. 6 (3,8%) no respondieron.

A quienes consideraron que eran distintas, se indagó cuán distintas creían que eran las competencias virtuales de las requeridas en la presencialidad, encontrando 98 casos (73%) que consideran que son muy distintas, 34 (25%) que son medianamente distintas y 3 (2%) que solo se diferencian mínimamente.

En esta dirección, se consultó a la totalidad de entrevistados si consideraban que las competencias tecnológicas, con las que cuenta el estudiante, impacta sobre la deserción, encontrándose que el 81 casos (52%) considera que impacta totalmente en la deserción, 59 (38%) que solo impacta en parte y 8 (5%) considera que las competencias tecnológicas no impactan en la deserción. 7 encuestados (5%) prefieren no contestar. Al consultar a quienes destacan una relación entre competencias digitales y deserción, como consideran el vínculo, se halló que más de la mitad (54%) consideran un vínculo fuerte (76 casos), un 28% (38 casos) considera la existencia de un vínculo muy fuerte, el 14% (19 casos) considera regular el vínculo, mientras que un 4% lo considera débil (6 casos).

Al indagar sobre las modificaciones de las condiciones de regularidad y promoción, se encuentra que 87 casos (56%) considera que se mantuvieron las mismas condiciones, mientras que 41 (26%) sostiene que si se modificaron. Los 27 estudiantes restantes (17%) no saben si existe una modificación de condiciones.

Sobre esta misma temática, se encuentra que la mayoría considera que los requisitos para alcanzar la regularidad/promoción en la virtualidad tienen vinculación con el abandono de la materia, 90% (140 casos), siendo solo el 5% de los estudiantes quienes consideran que no (8 casos). Los 7 casos restantes respondieron que preferían no contestar (5%).

Dentro de la organización del cursado, se preguntó sobre las modalidades de evaluación. Al consultar sobre la complejidad que el estudiantado percibía, se encuentra una distribución homogénea: el 33% considera de igual complejidad que al evaluarlo presencial, un 38% mayor dificultad y un 23% considera más simple el examen virtual (51, 59 y 36 casos respectivamente). El 6% restante prefirió no responder (9 casos).

Otro elemento evaluado fue la accesibilidad de las plataformas, siendo que el 4% la consideró muy mala (3 casos), un 1% la consideró mala (1 caso), un 17% regular (26 casos), un 43% buena (67 casos) y un 36% muy buena (56 casos). Solo 2 casos prefirieron no responder. Además, se consultó sobre las dificultades de acceso, en donde 117 (75%) estudiantes no presentaron ninguna dificultad, 37 (24%) presentaron dificultades pero lo resolvieron y solo una persona aún presenta dificultades de acceso.

Un aspecto importante evaluado consistió en el material digitalizado: el 66% contó con el material digitalizado en tiempo y forma, mientras que el 34% lo obtuvo a posteriori (103 y 52 estudiantes).

Sobre los materiales teóricos y prácticos, se consultó sobre la adaptación a la virtualidad, encontrándose que la adaptación del material teórico fue considerada por un 44% de los estudiantes buena (69 casos), un 16% mala (25 casos) y un 39% regular (61 casos). Algo similar ocurre con la adaptación del material práctico donde un 10% lo consideró mala (16 casos), un 34% regular (53 casos) y un 55% buena (86 casos), presentándose una percepción de mejor adaptación en lo práctico que en lo teórico.

Finalmente, se indagó sobre la posibilidad de cursar virtual si esta fuera una opción metodológica a futuro. Se encontró que el 59% cursaría al menos algunas materias virtuales, mientras que el 41% restante no cursaría bajo la modalidad virtual nuevamente (92 y 63 casos respectivamente).

Conclusiones

La deserción universitaria es un fenómeno complejo influido por múltiples variables, de las cuales, es relevante identificar los principales factores influyentes dentro de la misma. A su vez, resulta indispensable ob-

servar los factores protectores relevantes para contrarrestar los efectos de la misma, diferenciando los relativos a la retención (generados por la institución) y/o la persistencia (intrínsecos de cada individuo).

En el marco de la actual pandemia, una nueva variable se suma cuando se estudia la deserción y retención estudiantil: la virtualidad. En ese sentido, y asumiendo que la educación superior, pasada la pandemia, demandará un debate de toda la comunidad educativa sobre una "nueva normalidad", son necesarios estudios que consideren el nuevo marco donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una variable fundamental que puede explicar el abandono de los estudios superiores es la institucional, dentro de la cual se encuentra el aula virtual. Y contrariamente a lo que se puede creer, al estudiantado actual también se le dificultó la utilización de herramientas virtuales. Una cuestión son las redes sociales, otra es el aula virtual. De allí la importancia de comprender la percepción del estudiantado sobre esta nueva manera de adquirir los conocimientos.

Interesantemente, una gran mayoría de quienes respondieron la encuesta en este estudio, consideran que las competencias necesarias para la utilización del aula virtual son diferentes a las que se necesitan en la virtualidad, considerando nuevamente la mayoría que son muy distintas. Lo anterior refleja la necesidad de trabajar dichas competencias en el aula, previendo la enseñanza superior se impartirá en parte de manera virtual, y afirmando lo antes dicho, que una red social el estudiantado la conoce muy bien, no así el aula virtual, o al menos su percepción es que se necesitan otras competencias.

Independientemente si la ausencia de dichas competencias puede dificultar el progreso del estudiantado en la carrera, cuestión que deberá investigarse con el paso del tiempo, la percepción de ello por parte de una gran parte del estudiantado pone de manifiesto que tiene una relación directa con la deserción, considerando que dicha relación es fuerte o muy fuerte. Ello puede relacionarse al hecho que cada estudiante, como otros miembros de la comunidad educativa, se vio abrumado por el paso de la presencialidad a la virtualidad de un día para el otro. Entrenar dichas competencias a lo largo del cursado, y ya desde el ingreso, permitirán cambiar esa percepción negativa por parte del estudiantado.

En cuanto a la accesibilidad, como era previsible, pocos estudiantes perciben tener dificultades para la utilización de los medios virtuales. Sin embargo, aquí debe considerarse el hecho de la imposibilidad material, en tanto no se posee computadora, celular o internet para acceder. Éste también constituye un aspecto a reflexionar para el futuro e implementar acciones para disminuir esta brecha digital presente en nuestra sociedad.

Y si bien el acceso al material bibliográfico en su mayoría parece fue el adecuado, un considerable porcentaje de casos percibe que ello fue dificultoso. Nuevamente son necesarias acciones sobre este punto, teniendo en mente que en la actualidad se cuentan con libros digitales o artículos de libre acceso.

En este sentido, un aspecto que llama la atención es la percepción positiva por parte del estudiantado sobre el material práctico. Las actividades de formación práctica, fundamentales para la formación de los futuros profesionales, fue uno de los aspectos más complejos de adaptar a la virtualidad, en particular aquellas actividades de los últimos años de cursado. Sería deseable evaluar la percepción del estudiantado en las actividades prácticas de años superiores de cursado.

En relación a la percepción de aspectos relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo es la evaluación, la mayoría percibe mayor dificultad en la virtualidad. Los análisis preliminares del rendimiento académico, contrariamente a lo que se percibe, muestran que dicho rendimiento ha sido superior al obtenido en la presencialidad. Aquí se pone de manifiesto la importancia de trabajar previamente las diferentes modalidades de evaluación virtual, principalmente las instancias orales debido a la importancia que tiene dicha competencia para el rol futuro de profesional de la salud mental.

Un aspecto relacionado a lo anterior tiene que ver con las condiciones necesarias para aprobar una asignatura, donde la mayoría del estudiantado considera que no cambiaron con la virtualidad. Sin embargo, dicha mayoría considera que estas condiciones presentan una estrecha relación con la deserción; remarcando la importancia que las condiciones para aprobar una asignatura estén claras desde el inicio del cursado y no sean modificadas a posteriori.

Pensando que muchos aspectos de la virtualidad llegaron para permanecer en el tiempo, se indagó si se cursaría bajo esta modalidad, hallándose que más de la mitad afirma que sí. Ello abre la discusión de aulas híbridas, apostando a la virtualidad para el dictado de contenidos teóricos y a la presencialidad para los prácticos. Esto además implicará la necesidad de una gradualidad, donde la presencia será más necesaria en los últimos años de cursado, dada la mayor cantidad de horas prácticas. Sin embargo, no debe olvidarse la importancia del establecimiento de vínculos y la integración del estudiante a la propia institución desde los primeros años, por lo que la presencialidad deberá ser un aspecto fundamental también para el ingreso y al menos el primer año.

Los resultados obtenidos en este trabajo parten de considerar la importancia que tienen las variables institucionales, en este caso el recurso del aula virtual y las actividades enmarcadas en ella, y la percepción del estudiantado sobre dicho recurso, todo ello enmarcado en esta "nueva normalidad". Estos resultados plantean la necesidad de repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación que se proporciona al estudiantado, la cual deberá contemplar nuevas competencias virtuales, tanto en el dictado como en su evaluación, si se quiere evitar una mayor deserción y apuntando a una mayor inclusión en la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Ardila, L. F. L. (2013). Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista. *Revista virtual universidad católica del Norte*, 1(38), 183-194.
- Ariza Gasca A. M., y Arias Marín, D. A., (2009). Los factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. *Tesis Psicológicas*, 4, 72-85.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, n. 2, p. 171-203. Extraído el 26 de Mayo de 2019 de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86
- Rico, D. A. P., Suárez, L. Y. C., & González, Y. F. C. (2017). Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas de pregrado de una universidad pública. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 19(1), 155-170.
- Rodríguez-Urrego, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. *Tendencias y resultados. Pedagogía y Saberes*, (51), 49-66.
- Saldaña Villa, M., & Barriga, O. A. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, XVI(4), 616-628.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.
- Vries, W. D., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49.

Experiencia de docencia y tutoría en la virtualidad desde la mirada de los estudiantes

Gladys Caram, Mariana Gil, Marta Naigeboren, Analía Pizarro, Silvina Bordier

Resumen

Fundamentación y Objetivos: El contexto de pandemia impuso el desafío de repensar estrategias para dar continuidad al aprendizaje constructivo. Se modificaron las trayectorias académicas por múltiples causas como la crisis económica, problemas de salud personales y familiares, dificultades de conectividad, el uso eficiente de herramientas tecnológicas, incidencia del componente emocional, ausencia del vínculo "cara a cara" y de la interacción propia de la presencialidad, etc. Desde el Proyecto de Investigación PIUNT 20 "Función del Docente Tutor en la Universidad y su impacto en las Trayectorias Académicas discontinuas, interrumpidas o extendidas", nos planteamos como propósito indagar, por medio de las voces estudiantiles, qué efecto tuvieron en sus procesos de aprendizaje las estrategias de enseñanza y tutoría virtuales implementadas en el año académico 2020 en la cátedra Teorías del Aprendizaje (carrera de Ciencias de la Educación) de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. **Metodología:** A partir de dos encuestas aplicadas a los/as alumnos/as de Tercer Año, se analiza el impacto que tuvieron, en sus aprendizajes, las estrategias de docencia y tutoría del cursado 2020. **Conclusiones:** Se plantea la importancia del docente como tutor y sus estrategias de acompañamiento, orientación y contención, para facilitar y mejorar la inclusión, promoviendo trayectorias académicas exitosas.

Palabras clave: Estudiantes Universitarios – Docencia – Tutoría – Virtualidad

Introducción

En el marco del Proyecto de Investigación PIUNT 20 "Función del Docente Tutor en la Universidad y su impacto en las Trayectorias Académicas discontinuas, interrumpidas o extendidas", nos planteamos como propósito indagar, escuchando y analizando las voces estudiantiles, qué efecto tuvieron en sus procesos de aprendizaje las estrategias de enseñanza y tutoría virtuales implementadas en el año académico 2020 en la cátedra Teorías del Aprendizaje de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. El contexto de pandemia (Covid-19) nos impuso el desafío de modificar nuestras funciones de docencia y tutoría en el marco de la virtualidad, repensar nuevas estrategias e intervenciones para generar en nuestros alumnos un aprendizaje constructivo, a partir de los contenidos disciplinares, y/o la elaboración de estrategias cognitivas y metacognitivas. En este sentido, consideramos que las trayectorias académicas de los alumnos se modifican ya que no todos podrán acceder de manera efectiva a estas nuevas formas de aprendizaje en la virtualidad debido a dificultades, por ejemplo, en la conectividad, y/o en el uso eficiente de las herramientas tecnológicas.

Es fundamental, en este contexto de virtualidad, atender a la importancia de la Tutoría cuyo objetivo es, en un contexto de pandemia y de educación virtual, implementar distintas estrategias de acompañamiento para contener y orientar al estudiante, con el fin de facilitar su inclusión en la Facultad de Filosofía y Letras. Mejorando así sus trayectorias académicas, profundizando el conocimiento y la comprensión de la vida universitaria, favoreciendo su permanencia y egreso de la carrera elegida mediante sólidas competencias.

Marco Teórico

En la Facultad de Filosofía y Letras, *la retención, promoción y egreso de los alumnos constituyen problemáticas prioritarias a resolver*. Estas se hallan determinadas por múltiples factores, por lo que se apela, a un

paradigma basado en el principio de que todo fenómeno de la realidad se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad (Morín, 1999). En relación a esto, las problemáticas de los alumnos obedecen a una multicausalidad, estimándose necesario realizar un acompañamiento, con el fin de lograr mejoras en la calidad de sus procesos formativos.

Las intervenciones diseñadas en los sistemas de tutoría se desarrollan desde la línea de acompañar y favorecer mejores condiciones para que los sujetos "aprendan a ser estudiantes" y a "estar en la Universidad" (Larramendy y Pereyra, 2012). Nicastro y Greco (2012), definen a las Trayectorias escolares como un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de "acompañamiento". La noción de *trayectoria académica*, en el Nivel Superior, involucra el desempeño de los alumnos, a lo largo de su proceso formativo en una carrera, desde su punto de partida como desde el registro de procesos y resultados del aprendizaje, contemplando sus discontinuidades y rupturas (Terigi, 2009).

Se concibe el acompañamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes como una función inherente al rol docente: el profesor elabora estrategias de enseñanza, con el propósito de facilitar determinados aprendizajes y también acompaña, orienta, sostiene, según la particularidad de los procesos cognitivos que involucran, registrando logros, avances, dificultades y necesidades de mejora para poder adecuar sus intervenciones. La orientación universitaria es un componente esencial del proceso educativo universitario y no debe ser concebida como una actividad periférica, adicional o suplementaria de la formación. La noción de trayectoria implica realizar una mirada singular de los procesos de aprendizaje de los alumnos y su recorrido curricular.

Actualmente, se presenta el desafío de continuar apostando y/o fortaleciendo las intervenciones desde un paradigma de acompañamiento al alumnado, en instancias virtuales. Así el rol del docente resulta fundamental, en tanto facilitador de las mediaciones entre estudiantes y tecnologías, de modo que favorezca procesos de construcción de conocimiento horizontales y colaborativos, a través de la interacción entre todos los que participan de una propuesta de enseñanza. (Rodríguez Simón y López, 2017).

Estrategias de enseñanza y tutoría en entornos de virtualidad

La necesidad de educar, aún en pandemia, ha favorecido una resignificación de la función y de las tareas docentes, produciendo cambios profundos en el proceso comunicacional y en la interacción con los alumnos. Las tecnologías abren posibilidades educativas basadas en la interacción y comunicación mediadas que fomentan la participación horizontal, el trabajo colaborativo y el desarrollo de innovaciones sustentadas en supuestos pedagógicos. Los aprendizajes son más eficaces cuando se trabaja colaborativamente, interactuando en grupo; influyen favorablemente en los procesos cognitivos las discusiones y la argumentación entre alumnos, desde sus diferentes conocimientos, en relación a los temas que se abordan (Carretero, 2008). Las actividades que el profesor proponga no dependen de estrategias únicas provenientes de un listado preestablecido, sino de las decisiones tomadas según los contenidos, los conocimientos previos, habilidades cognitivas, los materiales y recursos, el agrupamiento de estudiantes y el entorno, entre otros.

Durante el cursado de Teorías del Aprendizaje, apostando a lograr procesos de aprendizaje significativos y profundos, se propuso a los alumnos, en distintos momentos del año y a través del espacio semanal y/o quincenal de Tutoría, reflexionar sobre sus procesos en la virtualidad (grupos de WhatsApp, videollamadas con el dispositivo Meet, de Google Classroom) y así poder pensar en logros y dificultades, fortalezas y debilidades, y planificar cómo superar obstáculos en su trayectoria. A partir de un formulario aplicado en el inicio del Segundo Cuatrimestre y la culminación del cursado 2020, también se los orientó a pensar en qué les resultó difícil o qué tareas propuestas les facilitaron el cursado. Las actividades que se implementaron en

la modalidad virtual propician continuamente procesos de lectura, interpretación y análisis, relacionando teoría y práctica, el desarrollo del juicio crítico - reflexivo en relación a la práctica y las problemáticas que presenta y las posibilidades de intervención desde el rol docente. Se planteó como propósito, promover el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas para favorecer procesos de pensamiento y la adquisición de autonomía en la incorporación de nuevos conocimientos (Pozo y Monereo, 2000). En función de lo dicho, se tuvieron en cuenta para la organización y la secuenciación de contenidos, los conocimientos previos del alumno y la posibilidad de que las consignas favorecieran el establecimiento de relaciones con ideas y experiencias previas de los alumnos presentando además documentos escritos y audiovisuales en carácter de "organizadores previos". Desde los aportes de Ausubel, las presentaciones que hace el profesor para favorecer las relaciones entre saberes previos y el nuevo contenido (organizadores previos), actúan como "puentes cognitivos" para la elaboración de nuevos conocimientos (Carretero, 2008).

Además, en los espacios de consulta se trabajó sobre el acceso a materiales de diversos formatos; y a algunos alumnos, que presentaron mayor dificultad, se los acompañó en la organización de los materiales digitales, aportándoles otras opciones alternativas para no imprimir el contenido a papel por su costo y, fundamentalmente, para fortalecer los procesos de comprensión, por ejemplo, con fichaje de la bibliografía, resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, entre otros. Se evaluó el proceso de construcción mediante la revisión semanal y/o quincenal de las actividades implementadas, explicitando avances y necesidades de mejora, con el objetivo de promover procesos de reflexión que ayuden a situarse en el espacio de aprendizaje de la asignatura Teorías del Aprendizaje y puedan identificar sus contenidos, comprender las actividades que se proponen, su sentido y relevancia, y la necesidad de resolverlas para incorporar nuevos significados. Se consideró la necesidad de generar también espacios de reflexión sobre el rol docente, el sentido de sus prácticas y la relevancia de sus aportes a las prácticas educativas, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias profesionales, identificando los saberes necesarios, atendiendo a los procesos de aprendizaje que involucran y es necesario sostener, afianzar y/o fortalecer.

Impacto de la experiencia de docencia y tutoría. Voces de los estudiantes

La asignatura Teorías del Aprendizaje pertenece a tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación y el grupo de alumnos/as que se inscribió en la plataforma virtual Google Classroom, durante el ciclo 2020, ascendió a 116. A partir de un cuestionario administrado mediante el formulario Google, se tabularon los siguientes datos, que nos permiten tener una radiografía del grupo: el cuestionario fue respondido por 103 de un total de 116 alumnos. Los datos obtenidos muestran un grupo clase heterogéneo: respecto a la edad (entre 19 y 45 años), se registra la mayor cantidad de respuestas -28- (entre 20 y 21 años). Sobre la situación laboral de los estudiantes: el 54% del total trabaja. En cuanto a la trayectoria de formación específica de la carrera, se indagó sobre el número de materias aprobadas hasta la instancia de abril 2020 y materias por cursar en el año 2021. Respecto a la primera pregunta se evidencian respuestas muy variadas: oscilan entre 2 y 33 materias, predominando las que indican entre 4 y 13 materias aprobadas (79 respuestas). Mientras que, en las respuestas sobre materias a cursar, los números oscilan entre 3 y 9 materias, prevaleciendo las que van entre 5 a 8 materias (88 respuestas). Se observa que cada estudiante ha realizado una trayectoria diversa en cuanto a su cursado y desempeño en la carrera, notándose diferencias en el número de materias aprobadas desde el inicio de la carrera (la mayor proporción de estudiantes no aprobó aún la totalidad de espacios curriculares previstos en el cursado de 1° y 2° Año) y el número de materias a cursar, que involucraría también diferentes ritmos de avance, según el Plan de Estudios actual.

Del total de 116 alumnos de Ciencias de la Educación registrados en el aula virtual, 79 respondieron sobre ítems relacionados al uso de las TIC. En su mayoría cuentan con medios para acceder a la propuesta de cur-

sado virtual (PC y teléfono celular) presentando, en algunos casos, ciertas dificultades en cuestiones de conectividad a internet desde los dispositivos utilizados (20 presentan problemas de un total de 79). Tales dificultades tienen que ver con la no disponibilidad de red Wifi, colapso de espacios virtuales de la UNT, disponibilidad limitada de datos móviles para el trabajo en celular, uso compartido de dispositivos, etc. Situación esta que no permite el acceso frecuente a la plataforma de la materia; en este caso, se registraron, del total de respuestas, 20 alumnos/as que no pueden realizarlo frecuentemente.

Para conocer las opiniones de los/as alumnos/as con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje durante el cursado de la materia, se administraron dos cuestionarios mediante el formulario Google. El primero se aplicó en el segundo cuatrimestre (38 respuestas) y el segundo, al final del cursado, a modo de autoevaluación para el equipo de la cátedra, con 48 respuestas.

En el primer cuestionario, un 94% considera que, en este contexto de pandemia y educación virtual, los espacios de tutoría son necesarios; el 47% afirmó que pudo participar en espacios de tutorías virtuales, el 57% explicitó que le resultó muy beneficioso y el 81% afirmó que recibió las orientaciones necesarias para mejorar su desempeño en la materia. Los que no pudieron asistir afirman que se debió a razones laborales o porque no tenían conectividad. Respecto al tipo de ayuda que consideran necesaria, el 71% afirmó que requerirían distintas herramientas virtuales como videos explicativos y cuestionarios; el 42%, espacios de diálogo sobre alguna temática específica y el 12 %, encuentros virtuales sincrónicos individuales o grupales.

En relación con los aspectos que consideran necesarios mejorar en el contexto de la virtualidad, los estudiantes afirmaron, en su mayoría (71%), que necesitan mejorar la organización del tiempo. El tiempo que tradicionalmente utilizaban en las redes, antes de la pandemia, era un tiempo de ocio y relax. Durante el cursado 2020, el trabajo y el estudio se "colaron" en la virtualidad, pero exigiendo una mayor organización, esfuerzo y atención que el acostumbrado. Igualmente, se advierte que el 47% necesitaría adquirir técnicas de estudio; el 33%, desarrollar habilidades para seleccionar y organizar los materiales; un 39 %, aprender a manejar herramientas virtuales y un 2%, espacio físico para realizar tareas y participar de las tutorías. Poder pensar y evaluar las estrategias personales de aprendizaje permite la toma de conciencia y el reconocimiento de los cambios que exige la virtualidad. Pueden utilizarse las mismas técnicas en el manejo del material bibliográfico, pero necesariamente aparecen otras nuevas en esta modalidad. Un grupo numeroso reconoció que los videos explicativos y/o audios favorecieron una mayor comprensión de los contenidos abordados en la materia. Se observa, por otro lado, que los estudiantes requieren un acompañamiento sostenido para acceder y participar en los espacios de consulta y que se los convoque continuamente para la construcción del vínculo necesario y la interacción, propia de las prácticas pedagógicas, que requiere el aprendizaje y no puede estar ausente.

A partir del segundo cuestionario implementado, se valoran los procesos individuales y/o grupales atendiendo a diferentes categorías, de las cuales se seleccionaron:

A) La presentación y desarrollo de contenidos en la Plataforma: de acuerdo a los comentarios de los estudiantes, la propuesta de la cátedra fue muy satisfactoria: "la presentación y el desarrollo de los contenidos fueron llevados a cabo de una manera excelente"; "desde el inicio del cursado tuvimos las clases y los TP correspondientes a cada tema, los que nos permitió llevar la materia al día y así poder estar bien preparados para rendir el final". Otras voces hicieron referencia a la utilidad de las clases grabadas y las tutorías para la comprensión de los temas: "muy bien realizados, con explicaciones claras, puntuales, fáciles de asimilar y recordar"; "puntuales y concisos, bien didácticos y pertinentes". Los estudiantes afirmaron que el material audiovisual les resultó muy útil ya que los acercó a la presencialidad: "poder escuchar las explicaciones de la docente me ayudó a entender de qué se trata cada teoría, sin ellas no creo que hubiera logrado

comprender correctamente cada unidad de la materia"; "gracias a las diapositivas, videos explicativos, imágenes, etc., pude entender, recordar, asimilar y relacionar más rápido". Expresaron además que "los cuadros conceptuales de las diapositivas más los audios de la profesora ayudaron a comprender los contenidos y las consignas de trabajo".

B) Acompañamiento desde el espacio de Tutoría: desde algunas voces estudiantiles se advierte que los encuentros vía Meet orientados al análisis de las producciones grupales, a partir de las actividades correspondientes a los diferentes contenidos, facilitaron aprendizajes significativos, comprendiendo el sentido de las temáticas: "siempre que lo pedí al espacio estuvo disponible y muy certero con claridad en las explicaciones"; asimismo, ayudaron en el análisis de los procesos de pensamiento que involucra la construcción de conocimientos generando estrategias cognitivas para la incorporación de nuevos conceptos y el uso consciente e intencional de técnicas de aprendizaje: "muy bueno, me ayudó mucho a resolver mis dudas"; "primera vez que recibo una orientación sobre mis procesos de aprendizaje en una materia. Fue una gran ayuda que me señalen que debo profundizar más la lectura para la elaboración de análisis y explicitar mejor los temas..."; "cada devolución de los TP me permitió reconocer mis errores y de esta manera, poder seguir aprendiendo más y mejor".

Además de promover procesos de adquisición de nuevos conocimientos con sentido, el espacio de Tutoría desarrollado permitió la construcción de vínculos afectivo comunicativos, condición fundamental para la interrelación docente - estudiante propia de los procesos pedagógicos: "muy bueno, fue de mucha ayuda para llegar a abrirme más en el diálogo con las profesoras"; "me parecieron excelentes espacios para estar más en contacto con las profes, conocernos y evacuar dudas. Me resultó muy útil"; "me pareció un espacio muy valioso, donde se producía un acercamiento más profundo con las docentes".

Conclusión

Si bien, según las opiniones de los/las alumnos/as, el impacto que tuvo el proceso, llevado a cabo en el año lectivo 2020, fue positivo para la mayoría y permitió el desarrollo de aprendizajes constructivos, consideramos que es mucho lo que resta por hacer y mejorar; los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales nos plantean nuevos desafíos y exigencias. Pero más allá de esto, es innegable que la presencialidad tiene, como aspecto irremplazable, la constitución del vínculo educativo y de los procesos interactivos tan necesarios en el espacio del aula. Aún hay un gran camino a recorrer y descubrir, equipamientos y plataformas a mejorar, áreas a resolver, relacionadas especialmente con la evaluación y con el acceso a Internet por parte de todos los alumnos.

Sin duda, existe una necesidad fundamental, el acompañamiento tutorial por parte del docente, que pasa a ser primordial para favorecer aspectos comunicacionales, afectivos, cognitivos y motivacionales. Con respecto a esto, podemos observar que, de las sugerencias planteadas por los/las alumnos/as, la mayoría pide aumentar los encuentros sincrónicos, tal vez como expresión de la necesidad del encuentro con el otro; en este mismo sentido, también se pone énfasis en el vínculo, la comunicación y el componente afectivo y subjetivo que sostiene todo proceso de enseñanza y aprendizaje: "hubiera sido bueno tener un poco más de clases sincrónicas..."; "abrir espacios para reflexionar sobre temas específicos y fomentar la interacción y el trabajo en equipo"; "considero que la predisposición y calidez humana brindada por la cátedra fue un pilar fundamental para llevar adelante el cursado en este contexto de pandemia"

Se abren nuevos caminos, habrá que estar atentos a los resultados y, posiblemente, se pueda lograr a futuro una efectiva y saludable complementariedad entre la presencialidad y la virtualidad.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M. y Asensio, M. (comps.) (2008) *Psicología del Pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Larramendy, A y Pereyra, M (2012). La asesoría pedagógica universitaria y la orientación al estudiante. En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (coord.), *El asesor pedagógico en la Universidad: Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Argentina, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nicastro, S y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación*. Argentina, Rosario: Homo Sapiens.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Rodríguez Simón, A. I. y López, S. R. (2017). Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Núm. 55. Artíc. 10. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/10> http://www.um.es/ead/red/55/rodriguez_lopez.pdf
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

A lo lejos: sentimientos y experiencias de adolescentes en pandemia

María Fernanda Vicente

Resumen

La presente comunicación se encuentra enmarcada en el proyecto PIUNT (Código H684, 2020-2021) "La educación obligatoria y universitaria en Tucumán. Formatos, sujetos y prácticas". El propósito que se persigue es recuperar y analizar, desde las experiencias y relatos de adolescentes de la escuela secundaria, sus sentires, vivencias y pesares en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO). Reviste un interés particular el análisis de la articulación entre dichos sentimientos, ideas y pensamientos de los adolescentes y el modo en que se entraman con el formato escolar. En este contexto caracterizado por la incertidumbre y la desazón se produjo una interrupción de lo cotidiano, en el que la escuela fue profundamente alterada y dislocada. La escuela quesiempre estuvo ahí (para todo), de pronto ya no estaba del modo habitual. "A lo lejos" toma prestadas las palabras elegidas por Paula Pino (alumna de 6to año de la escuela secundaria durante el año 2020), para titular su poesía que refleja de un modo cercano uno de los tantos sentires adolescentes que este trabajo pretende describir.

Palabras clave: Adolescentes - pandemia - escuela secundaria- experiencias

Introducción

En el contexto de confinamiento a raíz de la pandemia ocasionada por el Covid-19, se manifestaron (abiertamente) las brechas económicas, sociales, digitales y emocionales, familias que perdieron sus trabajos y/o enfrentaron la muerte de seres queridos, adolescentes solos, angustiados, agobiados y tristes. Según los datos de la Encuesta realizada por UNICEF en Argentina entre octubre y noviembre de 2020, el 41% de hogares con niños y adolescentes manifestaron una disminución en sus ingresos laborales, en nuestra región del NOA, los valores referidos a la pérdida de empleo alcanzaron el 14%. Frente a este contexto en Argentina, el 28% de los hogares se vieron obligados a reducir los gastos de alimentación y el 21% al sece de pagos de servicios, entre ellos celular o internet.

El nuevo contexto tuvo un impacto directo sobre los adolescentes y sus subjetividades quienes, de acuerdo a datos obtenidos en un sondeo realizado manifestaron sentir ansiedad (27%) y depresión (15%). El 46% de los adolescentes y jóvenes expresaron tener menos motivación para realizar actividades que normalmente disfrutaban y el 36% se sintió menos motivado para realizar actividades habituales (UNICEF, 2021).

También esta situación atravesó la escuela cuya realidad, de un día para el otro, se vio trastocada, generando un interregno entre la incertidumbre y la perplejidad. Sobrevino la perplejidad por tener que abandonar un terreno que nos era habitual, por sentir que la función central de la escuela era dislocada, porque su dimensión simbólica, su objetividad espacial y temporal se encontraban de pronto alteradas y, en consecuencia, también en su rol de constructora de las subjetividades y en el modo de ser pensada y sentida por los actores centrales del proceso. Esta alteración que, aún hoy se encuentran transitando las instituciones y los sujetos que se constituyen en ellas, nos conduce a pensar este trabajo en función de dos coordenadas que resultan necesarias para comprender este contexto: la dimensión espacial de la escuela secundaria y los adolescentes, en torno a la relación que construyen con la escuela como aquellos escenarios donde se desarrollan emocionalmente.

Algunas consideraciones metodológicas

El tipo de indagación realizada se centra en el enfoque descriptivo desde una lógica cualitativa. El estudio reviste un carácter exploratorio y se llevó a cabo en dos etapas. En una primera etapa del trabajo de campo, se analizaron encuestas aplicadas a una muestra aleatoria de 105 alumnos, quienes se encontraban cursando el 5to y 6to año durante el ciclo lectivo 2020, en los contextos del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) y del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO). Los alumnos pertenecen a cuatro centros educativos del nivel secundario de diferentes tipos de gestión (pública y privada) ubicados en los municipios de San Miguel de Tucumán y Yerba Buena. Dicha indagación de tipo diagnóstica permitió en una segunda etapa realizar 15 entrevistas con el objetivo de recuperar, por un lado, las interpretaciones subjetivas de los actores del proceso, visibilizando las vicisitudes de los alumnos a partir de sus relatos de experiencias y por otro, contextualizar dichas experiencias en el contexto en el que se producen. Los relatos que la gente cuenta sobre su vida hablan de lo que hacen, de lo que sintieron, lo que les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, no desde un yo solitario o imparcial sino contextualmente situados en relación con otros (Bolívar, 2002)

Cuando no hay cuatro paredes¹

La escuela es una invención democrática mediante la cual un saber común sobre el mundo es transmitido y también liberado, en un espacio y un tiempo que se ofrecen para el estudio y el pensamiento. Sostienen Masschelein y Simons (2014) que la escuela es el lugar donde la sociedad se renueva a sí misma liberando y ofreciendo su conocimiento y su experiencia como un bien común a fin de hacer posible la formación y el desarrollo de los individuos. La escuela ofrece "tiempo libre" que transforma los conocimientos y destrezas en "bienes comunes" y brinda a todos la posibilidad de abandonar su entorno conocido.

En ese tiempo libre la escuela logra, por un lado, separar a los alumnos del mundo productivo y social y por el otro unirlos en un tiempo igualitario, independiente de la familia, la sociedad y el trabajo, suspender el orden establecido en la sociedad, brindando la posibilidad de dejar atrás el entorno familiar para convertirse en estudiantes. Al decir de Bachelard (2000), se establece una dialéctica entre lo interno y lo externo, entre el adentro y el afuera que genera en los alumnos la posibilidad de confrontar con el mundo, confrontación en la que un *algo* pasa a formar parte de su mundo y es ahí donde se produce la transformación que propicia los aprendizajes en la escuela.

En este nuevo contexto, ocasionado por la pandemia, en el que los aprendizajes se desprendieron de la co-presencia, del habitar y co-construir cotidianamente un espacio de conocimientos y experiencias (Dussel, 2020) cobra especial sentido preguntarnos entonces, ¿qué sucede cuando la escuela y los docentes no están dónde siempre estuvieron para regularlos intercambios entre el afuera y el adentro?, ¿qué hacemos cuando hay una educación sin edificio que nos albergue, reúna y contenga?, ¿qué sucede cuando la educación se traslada a un *no lugar* (Auge, 2000)?, ¿qué opera en las subjetividades de los alumnos cuando lo que se ofrece son pantallas a modo de nuevas puertas y ventanas al mundo (Dussel, op.cit.)?

El transitar la escuela se convierte, para muchos adolescentes, en una etapa capaz de organizar su vida, pero también en un buen lugar para estar. Los adolescentes definen a la escuela fundamentalmente de dos maneras: como una etapa de transición y construcción identitaria y como un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros. (Dussel, Brito y Núñez, 2007)

¹ Los subtítulos elegidos se corresponden con versos de la poesía de la alumna Paula Julieta Pino.

Los relatos de los alumnos comparten las incertidumbres y pesares y nos convidan sus sentires frente a la pérdida del espacio escolar y del aula, así lo expresa Lautaro:

Tengo una especie de rechazo hacia el contacto virtual, no siento lo mismo que al tratar con alguien en persona. Sentarme en mi computadora para ver caras sin sentir ninguna emoción es algo que me genera mucha ansiedad. No siento una conexión real a través de una pantalla cuando nuestras voces ni siquiera se pueden oír bien.

Porque cuando de manera abrupta los vínculos pedagógicos (como los conocemos) se suspendieron, quedó expuesto el valor simbólico y la importancia de las instituciones educativas como los lugares que constituyen a quienes los transitan. Porque si bien la virtualidad es una *tierra* que transforma radicalmente el espacio y el tiempo y provoca que las antiguas localidades se desprendan de su significado cultural, histórico y geográfico, y se reintegran en redes funcionales o en collages de imágenes, provocando un espacio de flujos que sustituye al espacio de lugares (Castells, 2000; Chendo, 2020), esta alternativa resultó insuficiente para sostener el entramado de vínculos y relaciones y los espacios de sostén que se conforman en la cotidianidad de las escuelas.

Sentí mucha tristeza porque están buenas las clases virtuales, pero me da tristeza pensar en que no podemos ir al colegio y ver a mis compañeros.

(Agustina)

Comenzamos a hacernos dependientes de la tecnología e indefectiblemente tuvimos que adaptarnos a un sistema totalmente sin contacto y demasiado triste. La tecnología es buena pero siempre estará limitada y nunca podrá equiparar el calor de una mirada, el amor de un beso o de un abrazo ni la palabra de un amigo porque los seres humanos necesitamos de los otros seres humanos y eso la tecnología nunca podrá superarlo.

(Kamila)

Quiero abrir el placar y que dentro de él estén mis amigos

La infancia y la adolescencia constituyen momentos centrales para la constitución subjetiva, donde las condiciones histórico-sociales particulares tienen un rol central. Son tiempos donde los vínculos intersubjetivos con las primeras personas encargadas de la crianza y luego con los demás adultos y adultos cercanos, y con otras niñas y otros niños contribuyen a su crecimiento, desarrollo y a su construcción identitaria (Bleichmar, 2005).

Es innegable que la escuela secundaria es central en función de la posibilidad de socialización que en ella se brinda, pero también por la injerencia que tienen las emociones en los procesos de aprendizaje y en las posibilidades de los estudiantes de vincularse con sus docentes, con sus pares y con el conocimiento. Es que en la escuela se producen infinidad de relaciones únicas, donde se habilitan oportunidades y momentos para encontrarse, para aprender a estar con otros, para compartir el interés por el mundo, para pensar y aprender, pero también para sentir.

La tristeza siempre está presente, y la ansiedad por lo que todo esto puede llegar a causar, también siento tristeza de no poder convivir con mis compañeros y contar con la presencia de los profesores.

(Federico)

Así también lo expresa Paula en uno de los versos de su poesía:

...de tanto hacer videollamada para sentirme cerca,
me acostumbre un poco a vivir con delay...
Mis pensamientos, mis sentimientos, o mis deseos
se enciman uno arriba del otro, se pisan, se pixelan.

En el relato de los adolescentes valoran la importancia del encuentro presencial con sus amigos como una forma de recuperar intimidad y autonomía, en sus decires se instala la añoranza de los besos, los abrazos, el mirarse a la cara y los mates compartidos. Porque en sus voces, la ruptura de ciertos lazos sociales, provocada por la ausencia de encuentros con sus pares y otros adultos referentes, generó la emergencia de ciertos sentimientos como tristeza, miedo, enojo, desgano, angustia y aburrimiento.

Me faltaba el afecto, los abrazos, los besos, el cariño, una charla frente a frente con mis amigos tirados en el sol y un mate en la mano, lo quería, necesitabaeso.

(Flor)

(La pandemia) me cambió tanto que la primera vez que vi a mis compañeros después de meses les tenía vergüenza, cambios físicos van y vienen, pero fue tan profunda que nos cambió emocionalmente, al menos a mí me hizo un ser más inseguro.

(Federico)

Este contexto en el que se restringieron los espacios de encuentro con compañeros, amigos y con otros adultos más allá del contexto del hogar, confronta a los adolescentes en un momento en el que están posicionándose en una "salida" y en cierto distanciamiento de la familia, los devuelve a lo familiar, espacio del cual necesitan tomar distancia para construir su autonomía. Porque, precisamente, la escuela es lo que rompe con las desigualdades familiares y sociales, lo que permite acceder a la alteridad, muchas veces dejada de lado o vivida como una agresión en la cápsula familiar (Meirieu, 2020).

El nivel secundario es una instancia de tránsito, de pasaje entre una etapa y otra de la vida, por lo que se entiende la valoración que hacen de ella los adolescentes y su consideración como un momento en sus vidas que los invita al disfrute, sobre todo para aquellos que transitaban en 2020 el cierre de una etapa escolar. Para ellos significó un fuerte impacto subjetivo como todos los ciclos que no cuentan con su correspondiente rito de despedida.

Siento pena porque me hubiera encantado disfrutar este año que me parece refleja un escalón de madurez y experiencias nuevas en el secundario.

(Emanuel)

Emocionalmente en un principio fue muy duro porque oportunidades nos robó a todos, pero en mi caso específicamente me sacó todo lo que significaba ser "promo", estar en sexto, hacer la semana, la cena y probablemente el viaje a Bariloche.

(Santiago)

A modo de conclusión o al decir de Paula: Mejor estemos lejos, pero para valorar lo lindo que siempre fue poder tenernos cerca.

Distanciamiento es una de las palabras que más usamos en este tiempo, en un momento en el que la cercanía de los afectos es lo que más se necesita, pero quizás como dice Paula, estadistancia nos permita experimentar la necesidad de la amorosidad como el gesto de "agarrárselas" (Derrida, 2001 citado en Skliar, 2006) con alguien desde la contención, la escucha y el cuidado.

En este contexto en el que el riesgo de precariedad no solo se refleja en la posibilidad de disponer, o no, de los dispositivos tecnológicos para acceder a la educación sino también de contar con el alimento, sostén afectivo, acompañamiento y ayudas necesarias para participar, no solo de las actividades escolares sino también de la vida, resignifiquemos el distanciamiento y la oportunidad que este nos ofrece para pensar a la escuela como el mejor lugar donde, la tarea educativa y los vínculos que en ella se alojan, se logran y sostienen gracias a una red afectiva tejida de encuentros, palabras, sonrisas, gestos y miradas. Estas certezas hacen manifiesta la necesidad irrevocable de la escuela como lugar físico, pero también como lugar simbólico que permite ir más allá, que brinda las herramientas y la posibilidad de apropiarse del mundo.

Referencias bibliográficas

- Auge, M. (2000) Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa.
- Bachelard, G. (2000) La poética del espacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, S. (2005). La subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Bolívar, A. (2002) "De nobis ipsis silemus": epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación" En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 4 (1), pp. 40-65. Ciudad de México. Recuperado de: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002
- Castells, M. (2000) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen 1: La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.
- Chendo, M. (2020) Educación 2020: los migrantes forzados, 7 de mayo de 2020. Recuperado de: <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>
- Dussel, I.; Brito, A.; Nuñez, P. (2007) Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I., (2020) "La clase en pantuflas" En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Masschelein, J., y Simons, M., (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Meirieu, P. "La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?" Publicada el 18 abril, 2020 por MCEP de Madrid. Recuperado de: http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_d_e_antes
- Skliar, C. (2006) "Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación Revista Colombiana de Educación", núm. 50, enero-junio, 2006, pp. 253-266. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional Bogotá.
- UNICEF (2020) "Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana". Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/informes/encuesta-de-percepcion-y-actitudes-de-la-poblacion-3>
- UNICEF (2021) "El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes" Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>.

Condición final obtenida en ingresantes al curso extendido de la Licenciatura en Psicología de la UNC y su relación con atributos previos al ingreso

Antonella Di Paola Naranjo, Sabrina Nair Sanchez, Germán Leandro Pereno

Resumen

El ingreso a la universidad representa un momento vital para el estudiantado, ya que lo que allí acontezca probablemente determine la trayectoria académica del mismo. En el ingreso, el rendimiento académico puede determinar que se continúe o abandone. Esta investigación se propuso establecer si diversos factores sociodemográficos tienen alguna relación con el rendimiento académico en el Curso de Nivelación Extendido de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se construyó un cuestionario que examinó diferentes atributos previos al ingreso (variables sociodemográficas) de 268 ingresantes en el ciclo lectivo 2019. Para la descripción y análisis de datos cuantitativos se utilizó estadística descriptiva. Se indagó la relación entre el rendimiento académico y las variables sociodemográficas realizando la prueba de χ^2 de Pearson, estableciéndose para las asociaciones estadísticas significativas una $p \leq 0,05$. Se hallaron asociaciones estadísticamente significativas en la edad; poseer trabajo; fuente de financiamiento de los estudios; escolaridad de la madre y los años desde que se finalizó la escuela secundaria. Se discuten los resultados obtenidos con otros previos, destacando la necesidad de llevar a cabo investigaciones para diseñar políticas educativas que apunten a un sistema educativo más inclusivo e intentando vincularlos a los niveles de deserción del curso académico.

Palabras clave: Deserción – Rendimiento Académico – Ingreso universitario – Atributos previos

Introducción

Dentro de la investigación actual sobre la educación superior, se acuerda que el ingreso a la misma representa uno de los periodos más importantes en el que se despliegan estrategias que influyen sobre la permanencia y/o deserción en una carrera universitaria (García de Fanelli, 2014). Ezcurra (2005) sostiene que durante el primer año pueden surgir problemas de adaptación del estudiantado, mencionando que las dificultades no sólo están asociadas al nuevo ambiente institucional, sino que además intervienen diversos factores, entre ellos el perfil de cada estudiante así como también su estatus socio-económico.

Entre estas dificultades se menciona la deserción y sus posibles causas, entre ellas, el rendimiento académico del estudiantado. Efectivamente, se pueden hallar en la bibliografía actual numerosas investigaciones que abordan la deserción en ingresantes.

Tomando el modelo propuesto por Tinto (1989), se concibe el fenómeno de la deserción como un proceso que no se puede abordar desde una única dimensión, sino que se lo debe considerar desde múltiples enfoques, comprendiendo la complejidad del fenómeno desde una perspectiva más holística, ya que la falta de rigurosidad puede conllevar a conclusiones erróneas e incluso contradictorias. Dentro del modelo propuesto para explicar a la deserción se proponen: atributos previos al ingreso (variables sociodemográficas), metas y compromisos de cada estudiante, e integración social y académica con la institución.

En relación al rendimiento académico, dicho concepto es tomado como una indicación del nivel de aprendizaje que alcanzó cada estudiante y como una medida de índices de calidad de una institución. Tomando a Garbano Vargas (2007), debe considerarse el mismo desde la complejidad, donde múltiples aspectos interactúan

sobre el mismo, complejos por sí mismos, tales como pedagógicos, institucionales, sociodemográficos y psicosociales; y que se expresa con las calificaciones obtenidas durante una carrera o una asignatura en particular.

Dentro de los factores sociodemográficos que presentan relación con el rendimiento académico se halló que el sexo (Mora García, 2015); trabajo y escolaridad de los padres (Ravello-Contreras, 2013); la trayectoria del estudiante, el hecho de poseer beca, la repitencia y el número de asignaturas reprobadas se asocian a un bajo rendimiento (Gutiérrez-Monsalve, Garzón y Segura- Cardona, 2021); el sexo femenino, alto nivel académico de la madre y un buen promedio en el nivel educativo previo a la carrera se asocian a un alto rendimiento (Carvajal, González & Sarzoza, 2018), mientras que trabajar (Porto & Di Gresia, 2004) y estudiar e ingreso familiar mensual bajo son factores que se asocian a un rendimiento académico pobre (Rodríguez López et al. 2018).

A pesar de los trabajos anteriores, no se cuenta con investigaciones detalladas que informen la posible relación entre el rendimiento académico y diferentes factores sociodemográficos en el ingreso de la Facultad de Psicología de la UNC. Ello hace necesario abordar la temática considerando la heterogeneidad de la población estudiantil si se pretende el diseño de políticas educativas que apunten a una mayor inclusión.

Materiales y Métodos

Diseño

Es una investigación de tipo ex post facto (Hernández Sampieri, 1997). Se asume el diseño correlacional-transaccional. Correlacional porque se recolectan datos referentes a las variables de estudio y se relacionan con variables sociodemográficas. Transaccional porque se contempla en un mismo momento a sujetos que poseen diferentes características en relación a las variables de estudio.

Muestra

Está conformada por 268 estudiantes que cursaron el Curso de Nivelación Extendido (CNE) de la Licenciatura en Psicología de la UNC en el ciclo lectivo 2019, que se cursa en los meses de abril a julio. Esta instancia está disponible para estudiantes que no cursaron u obtuvieron la condición libre en la instancia intensiva (de febrero a marzo).

Instrumento

Se construyó un cuestionario sociodemográfico autoadministrado con preguntas cerradas en referencia a las variables de interés. Para relevar las variables rendimiento académico y deserción y continuidad se utilizaron los registros administrativos de actuación académica de estudiantes involucrados registrados en el Sistema Siu Guaraní.

Se administró por accesibilidad el cuestionario durante las clases prácticas, insumiendo poco más de 15 minutos. Finalizado el cursado se extrajo información de la actuación académica y obteniendo la condición final de cada estudiante (en esta investigación, el rendimiento académico): promoción (calificaciones de 7 a 10), regularidad (calificaciones de 4 a 6) y libre (calificaciones inferiores a 4, no satisfactorias).

Análisis de datos

Para la descripción y análisis de datos cuantitativos se utilizó estadística descriptiva elaborando tablas de frecuencia. Luego se indagó la relación entre el rendimiento académico y las variables sociodemográficas, realizando la prueba de χ^2 de Pearson, estableciéndose para las asociaciones estadísticas significativas una $p \leq 0,05$.

Resultados

El CNE puede ser regularizado, promocionado u obtener la condición libre. Se tuvieron en cuenta en los análisis, además si el estudiante abandonó el ingreso, estas tres condiciones (rendimiento académico), y en particular la posible influencia de factores sociodemográficos sobre dichas condiciones.

Relación entre las variables sociodemográficas y el rendimiento académico

Caracterización general de la muestra

La muestra se compone de un 73,1% de mujeres y 26,8% de varones. La edad promedio es de 18 años ($X=18.53$ $SD=1.84$). Se evaluó la relación entre la condición final en el CNE y el sexo, no encontrándose asociación estadísticamente significativa entre las variables.

Se halló asociación estadísticamente significativa entre las variables ($\chi^2 (4)=17,91$; $p=0,001$) $V= 0,19$ cuando se valoró la relación entre la condición final en el CNE y la edad. Se puede observar que el grupo de mayor riesgo es el de 21 a 30 años, quien tiene por un lado la tasa más alta de abandono y al mismo tiempo la tasa más baja de obtención de regularidad.

Condiciones socioeconómicas de la muestra

Se evaluó la relación entre la condición final en el CNE y si la persona trabaja. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre las variables ($\chi^2 (2)= 9,42$; $p=0,009$) $V= 0,19$. Las personas que trabajan presentan más prevalencia en la condición abandono que los que no. Asimismo, presentan menos prevalencia en la condición regular (Tabla 1).

	Abandono	Libre	Regular	Total
Si	41 (48,8%)	14 (16,7%)	29 (34,5%)	84
No	52 (32,1%)	21 (13%)	89 (54,9%)	162
Total	93	35	118	246

Tabla 1: Condiciones obtenidas según si trabaja o no

Se halló una asociación estadísticamente significativa entre la fuente de financiamiento de los estudios y la condición final en el CNE ($\chi^2 (3)= 7,38$; $p=0,02$) $V= 0,17$. Se observa que quienes trabajan para obtener su financiamiento, tienden a abandonar más y a regularizar menos el curso de nivelación, que quienes reciben ingresos de la familia (Tabla 2).

	Abandono	Libre	Regular	Total
Recursos propios de mi familia	58 (33,5%)	22 (12,7%)	93 (53,8%)	173
Trabajo	31 (50%)	10 (16,1%)	21 (33,9%)	62
Total	89	32	114	235

Tabla 2. Condiciones obtenidas según fuente de financiamiento

Condiciones relacionadas a lo educativo

Se evaluó la relación entre la condición final en el CNE y el nivel de escolaridad de la madre. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre las variables ($\chi^2 (10) = 20,31; p=0,026$ $V = 0,20$). El grupo cuyas madres presentan solo la escuela primaria completa, tuvo la mayor tasa de abandono y la menor tasa de regularidad (Tabla 3). No se hallaron correlaciones con la escolaridad del padre.

	Abandono	Libre	Regular	Total
Primaria Incompleta	7 (46,7%)	1 (6,7%)	7 (46,7%)	15
Primaria Completa	10 (71,4%)	2 (14,3%)	2 (14,3%)	14
Secundario Incompleta	27 (35,1%)	14 (18,2%)	36 (46,8%)	77
Secundaria Completa	11 (47,8%)	3 (13%)	9 (39,1%)	23
Terciario/universitario Incompleto	12 (20,3%)	8 (13,6%)	39 (66,1%)	59
Terciario/universitario completo	24 (44,4%)	7 (13%)	23 (42,6%)	54
Total	91	35	116	242

Tabla 3. Condiciones obtenidas según escolaridad de la madre

Al calcular la relación entre la condición final en el CNE y los años transcurridos desde que se finalizó la escuela secundaria, se halló asociación estadísticamente significativa entre las variables ($\chi^2 (8) = 24,80$ $p = 0,002$ $V = 0,23$). Se observa que a mayor tiempo desde que se terminó el secundario, mayor tasa de abandono. La tasa de regularidad disminuye a medida que aumenta la cantidad de años (Tabla 4).

	Abandono	Libre	Regular	Total
1 (Uno)	22 (24,4%)	12 (13,3%)	56 (62,2%)	90
2 (dos)	11 (32,4%)	8 (23,5%)	15 (44,1%)	34
3 (tres) y 4 (cuatro)	19 (50%)	7 (18,4%)	12 (31,6%)	38
5 (cinco) a 10 (diez)	24 (61,5%)	3 (7,7%)	12 (30,8%)	39
11 (once) o mas	10 (40%)	2 (8%)	13 (52%)	25
Total	86	32	108	226

Tabla 4. Condiciones obtenidas según los años que finalizó el secundario

Discusión

Los resultados obtenidos, que establecen correlaciones entre diferentes factores sociodemográficos y el rendimiento académico, es un puntapié para el posterior desarrollo de políticas educativas que tiendan a una mayor inclusión de ingresantes, considerando que el ingreso es uno de los momentos críticos para el estudiantado en una carrera universitaria.

Se encontró una asociación significativa cuando se analizó la edad en lo que hace a la dificultad de estudiantes del grupo de 21-30 años para obtener la regularidad del ingreso y la mayor tendencia a desertar. Estos resultados son similares a los obtenidos por Gutiérrez-Monsalve et al. (2021), entanto hallaron que tener más edad se asocia con bajo rendimiento. Las causas de ello pueden ser varias, siendo una de las principales que se pueden plantear el hecho que el estudiante tenga mayores responsabilidades, pareja o hijos, todo lo cual le resta tiempo para dedicarse al estudio. Lo expuesto se relaciona a los resultados hallados para la correlación entre los años transcurridos desde que se finalizó la escuela secundaria y se ingresó a la educación superior y el rendimiento académico y deserción, en tanto se halló que a mayor tiempo transcurrido, mayor es la tasa de abandono y menor la tasa de "Regularidad". Son varias las acciones insti-

tucionales que se pueden encarar para afrontar las dificultades halladas aquí. Una alternativa es instaurar un ingreso anticipado, comenzando en el último año de la escuela secundaria que, si bien puede no ser obligatorio, podría ser un medio para que los estudiantes vayan adquiriendo las competencias necesarias para ingresar a la universidad y acortar la brecha temporal. Se debe apuntar en todo momento a programas de articulación universidad- escuela secundaria para trabajar diferentes competencias que un estudiante necesitará para el ingreso a una carrera universitaria.

El financiamiento de los estudios, junto con los ingresos económicos y si el estudiante trabaja o no, son los factores sociodemográficos que con más frecuencia se han asociado al rendimiento académico y la deserción. Porto y Di Gresia (2004) concluyen que son variables explicativas significativas del rendimiento estudiantil la cantidad de horas que el estudiante trabaja y las regulaciones de la Facultad en cuanto a la condición de regularidad. Figueroa et al. (2018) sostienen que no solo es importante el tipo de financiamiento que recibe el estudiante, sino fundamentalmente el tipo de trabajo de la madre, ambos factores influyendo de manera significativa el rendimiento académico. Los resultados previos están en concordancia con los aquí hallados, por cuanto estudiantes que trabajan presentan más prevalencia en la condición abandono, así como menor capacidad de obtener la condición "Regular" en el curso de ingreso.

En cuanto a la variable nivel de ingresos familiares, la presente investigación halló correlaciones significativas entre menores ingresos y el abandono de los estudios, así como los mayores ingresos familiares se asocian a mejores probabilidades de promocionar el ingreso. Los resultados aquí obtenidos van en consonancia con otros previamente demostrados. Se destaca aquí una acción implementada en la Universidad Nacional de Córdoba y particularmente en la Facultad de Psicología como lo es el "Régimen para estudiante trabajador". Dicho régimen, contempla una flexibilización de las condiciones para el cursado y para aprobar una asignatura, así como también mayor amplitud de fechas para poder rendir una evaluación.

Si se tiene en cuenta la escolaridad de la madre del estudiante, los resultados obtenidos permiten concluir que a medida que aumenta la escolaridad de la madre, disminuye la probabilidad de obtener la condición libre, y en paralelo aumenta la de obtener el máximo nivel de rendimiento: "Promoción" del ingreso, observándose resultados similares cuando se analiza el abandono de los estudios (estudiantes de madres que sólo tienen la escuela primaria completa presentan el mayor porcentaje de abandono y menor probabilidad de obtener la "Regularidad").

Valdez et al (2008) sostienen que el nivel escolar de los padres que ingresaron a trabajar a temprana edad genera una desvalorización a la educación, transmitiendo a sus hijos ese modelo. Ello explicaría la razón del abandono por parte de los hijos. Un aspecto importante que debe destacarse es la motivación y apoyo de la familia en relación al rendimiento. Vergel-Ortega et al (2016) hallaron que una alta motivación para los estudios es predictora de altos índices de rendimiento, lo cual apoya la hipótesis anterior.

Los resultados obtenidos en la presente investigación apuntan a que diferentes factores sociodemográficos pueden relacionarse al rendimiento académico de ingresantes universitarios y a las condiciones finales que éstos obtienen, las cuales le permiten, o no, continuar sus estudios. En la compleja trama que incide en el éxito en los estudios universitarios, los factores sociodemográficos son los más difíciles de atender, en tanto representan atributos previos al ingreso en términos de Tinto (1989). Ello obliga a ampliar las acciones institucionales, trabajando no solo desde la universidad (atendiendo puntualmente a las necesidades de este grupo con riesgo de abandono) sino también incluyendo y articulando con instituciones sociales extrauniversitarias.

Referencias bibliográficas

- Carvajal, C., González, J., y Sarzoza, S. (2018). Variables Sociodemográficas y Académicas Explicativas de la Deserción de Estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha. *Formación Universitaria*, 11(2), 3-12.
- Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 107, 118-133.
- Figuroa, C., Acuña, R., Quiroz, L., Navarrete, M., Roa, D., y Rodríguez, F. (2018). Factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de la carrera de Fonoaudiología. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 15(1), 12-15.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63.
- García de Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista argentina de educación superior*, 8, 9-37.
- Gutiérrez-Monsalve, J., Garzón, J. y Segura-Cardona, A. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(1), 13-24.
- Hernández Sampieri, R. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México.
- Mora García, R. (2015). Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: Un estudio de caso. *Opción*, 6, 1041-1063.
- Porto, A., & Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, 42(1), 93-113.
- Ravello-Contreras, E. (2013). Descripción de factores sociodemográficos y socioafectivos y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de cuarto. *Psicogente*, 16 (29), 13-31.
- Rodríguez López, A., Martínez Montaña, M., Vázquez Montiel, S., Cortés Riverol, J., Rosales de Gantes S., y Arévalo Ramírez, M. (2018). Factores sociodemográficos asociados al rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura en Médico Cirujano-Partero. *Educación Médica Superior*, 32(3), 68-79.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 71, 33-51.
- Valdez, E., Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M., & Moreno Celaya, I. (2008). Dropout or Self- Exclusion? An Analysis of Dropout Causes in Mexico's Sonoran High School Students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(10).
- Vergel-Ortega, M., Martínez-Lozano, J. y Zafra-Tristancho, S. (2016). Factores asociados al rendimiento académico en adultos. *Revista Científica*, 25, 206-215.

Autoridad en la escuela: desafíos en los escenarios pandémicos y pospandémicos

Javier Edgardo Juárez

La autoridad en la escuela es, a nuestro entender, central para sostener las tramas vinculares en las instituciones. Entendemos que una autoridad construida democráticamente, o lo que Kojève (2006) señalaría como una autoridad que se reconoce y se renuncia voluntariamente a revelarse contra ella, supone el establecimiento de cierta asimetría de roles que a su vez sostienen esa trama vincular.

Es necesario hacer una puntuación que pretende un pequeño desplazamiento que vaya de pensar roles en la trama vincular a posiciones en el lazo social. De esta manera una lectura de los posicionamientos en el lazo social nos dará una referencia para intervenir produciendo movimientos en lo que no funciona, es decir, conmoviendo aquello que se ha cristalizado. En ese sentido hay que precisar algunas referencias del psicoanálisis freudiano y del lacaniano que nos permitirán continuar:

Perla Zelmanovich (2013) sostiene que la cultura, en particular las instituciones, encuentran su génesis en el tratamiento posible de la pulsión. La pulsión para Freud es difícil de dominar y siempre tiende la satisfacción:

"La pulsión es un concepto que se presenta en la frontera entre lo físico y lo psíquico, dirá Freud en 1905. Es una fuerza constante, un empuje que no entiende de razones que nosean las de su satisfacción, que se encuentra desde el comienzo con la necesidad de ser interpretado por las figuras de referencia que acogen al cachorro humano. El pasaje de la necesidad de satisfacción por la interpretación de otro, desnaturaliza el instinto humano, que con el objetivo de distinguirlo del de otras especies, Freud denomina pulsión. Es tarea del aparato psíquico ligar esa energía a representaciones" (Zelmanovich, P 2013, pág 92).

En el psicoanálisis de Lacan no será ya aquel concepto límite entre lo somático y lo psíquico sino aquello que, permítase la síntesis, se despliega en los intentos por responder a la pregunta ¿Qué me quiere el Otro?

"Hablar, amar, escribir, pintar, estudiar, jugar, resultan tratamientos significantes de la pulsión, modos de regular y encauzar ese empuje constante, que, sin ese tratamiento que se pone en forma en un lazo social determinado, conduce a desbordes y excesos" (Zelmanovich P 2013, Pág 93).

Los aportes que de esta teoría se pueden realizar al campo de la educación implica aceptar el supuesto de un malestar constitutivo que sirve de vector para entender que no es posible pensar una intervención que como fin tenga o quiera alcanzar un orden ideal ilusorio sin conflicto. Debemos entender que *el mal-estar y el conflicto es propio de lo humano*, de las renunciaciones individuales para vivir con otros. Y que por ello hay cultura.

Ubicar las cristalizaciones, aquello que no funciona, que insiste en el campo de la educación es un buen punto para generar lugares en donde se pueda comenzar a DECIR sobre ese malestar, a escuchar-se en ese malestar. Es una de las formas de conmover posiciones (que siempre son en el discurso, es decir, en el lazo social) que puedan encontrar otros modos de circulación posible.

Lo que se intenta plantear aquí y que nos permite pensar el tema de la autoridad en educación, es que en dicho campo hay posibilidad de producir una torsión siendo fundamental generar espacios para que *el malestar sea narrado*, puesto a jugar allí a donde puede comenzar a ser desandado.

En capacitaciones docentes¹ hemos escuchado "*todos los adolescentes están en cualquiera*". Podemos decir que allí más que una posición de los adolescentes lo que se dejaver es una posición de los adultos. Una posible intervención, sencilla quizás, sería propiciar los espacios necesarios para que allí opere un giro que conmueva esa afirmación para convertirla en una pregunta: *¿Todos?* Lograr este movimiento dará lugar a una mirada diferente que pueda donar otros significantes a esos adolescentes para que no queden cristalizados en un discurso estigmatizante.

La autoridad aquí, o mejor aún, tener o ejercer la autoridad estaría íntimamente vinculado a una posición en el discurso, a un movimiento que a la vez constituye posiciones (alumno, docente, por ejemplo) y que se sostienen en la medida en que lo que suceda allí no altere esas posiciones. Pero como se señala más arriba, al ser el malestar constitutivo y al ser habitados por el lenguaje que nos indica que no todo es posible, siempre ocurren equívocos, desencuentros, malentendidos etc, que podrán en jaque esas posiciones y serán vividas como situaciones destituyentes. Un/a Profesor/a que considere que no puede enseñar porque los/las adolescentes no prestan atención, no se interesan, no encienden la cámara, altera la posición como docente en el lazo social, en el discurso. Las referencias tambalean y el efecto es destituyente, ya sea para el docente como también para el alumno. El docente podrá sumirse en un malestar poniendo la responsabilidad en el alumno o en cualquier otra causa. Sea como fuere estaría imposibilitado de enseñar, y el alumno sería depositario del problema por falta de interés, apatía, y diversos significantes con los que son nombrados. Lo cierto es que allí se produce una cristalización que en la vivencia de los docentes se traduce como una pérdida de autoridad.

Daniela Danelink (2018) en un ensayo sobre el álgebra lacaniana sostiene "*El lenguaje instauro en el mundo una serie de relaciones estables, y las mismas son capaces de producir una gran cantidad de sentido, pero el sentido no agota los efectos del lenguaje. Junto al sentido, el discurso produce goce. Junto a la comunicación, la repetición*" (DanelinkD; pág. 39, 2018)

Se puede decir entonces que el discurso "la escuela" anticipa determinadas posiciones, o determinados lugares, términos donde no hacen falta palabras para significar. Y son desde esos lugares desde donde se goza, ya que son lugares desde donde se habla.

Vayamos un poco más allá de la teoría de los 4 discursos de Lacan y precisemos que la escuela, tal como se la conoce, puede ser pensada como un dispositivo. Agamben (2011) sobre el el dispositivo dirá que: 1) se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica

concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. (Sociológica, año 26, número 73, pág 250, 2011).

En ese sentido podemos comenzar a señalar lo que pasa con esta red, con este conjunto de elementos dispuestos para un fin cuando se atraviesa una situación tal como la que enfrentamos en pandemia. Esa red de elementos ha sido puesta en jaque por lo medida del aislamiento obligatorio que como efecto produjo lo

¹ Ministerio de Educación de la Nación. Proyectos de Desarrollo Profesional Docente 2017 Capacitaciones – Resoluciones <http://www.educaciontuc.gov.ar/nsitio/organismos/aremyc/proyectos17/61.pdf>, <http://www.educaciontuc.gov.ar/nsitio/organismos/aremyc/proyectos17/147.pdf>

que Falvia Terigi (2020) denomina Educación en casa comandada por la escuela. Es preciso señalar que se venía transitando una "pérdida de sentido de la experiencia escolar" o lo que sería más preciso: la escuela no se constituía como experiencia en la vida de los niños niñas y adolescentes. Esta idea insistentepodría ser pensada desde los conceptos que venimos desarrollando como la destitución de cierto saber adulto producido como efecto de un movimiento en el discurso, desde cierta vinculación con saber y verdad a un plus de goce, no mediatizado, es decir a un consumo.

"Hoy la cultura del consumo tiende a convertir a los chicos en "usuarios" de servicios educativos, muchas veces autodidactas en el campo de la tecnología, que saben de otras cosas y de aquellas que la escuela les propone a veces preferirían no tener ni que enterarse" (VasenJ, 2010.Cap 5 pag 83).

Uno de los primeros efectos que se encontraron en las encuestas realizadas a los docentes y alumnos podría vincularse a la idea que Vasen nos expresa en la cita anterior. Los chicos autodidactas de la tecnología, habiendo migrado la escuela al zoom, al meet, a las plataformas modlle, o al wsp se encontraban, no poca veces, en la misma situación con el contenido propuesto por la escuela. Ocurre que las plataformas que se usan en educación noson las que habitualmente un niño o adolescente usa, por lo cual también existe allí una novedad para ellos, muchas veces no atendida por suponerlos nativos tecnológicos.

En el caso de los adultos cierta ajenidad de lo tecnológico dificulta pensar una clase o actividades por fuera de la dinámica del dispositivo escolar, por lo que en un primer momento lo que se hizo fue llevar la clase presencial a zoom o meet.

Se destacan estos dos puntos primero porque entendemos que mayormente se han dirigido los esfuerzos a sostener la continuidad pedagógica con la idea de "no perder" o "perder lo menos posible" mientras que lo vincular fue quedando de lado. De hecho, en las encuestas tomadas a los estudiantes se encuentran datos referidos a cierta necesidad de acompañamiento vinculado a los efectos subjetivos que el primer momento de la pandemia generó. Estos últimos con más presencia en aquellos alumnos que inician o finalizan un cicloya que los rituales de la presencialidad se esfumaron en la virtualidad.

En ese sentido pensamos la autoridad como herramienta situada toda vez que pueda tornarse operable reflexionando sobre las contingencias que ocurren tanto en los espacios presenciales como en los virtuales, con la obvia diferencia entre ambos.

Cuando decimos entonces, distintos modos de ejercer la autoridad, hacemos referencia a una autoridad que al decir de Narodowski (2016) está constantemente reafirmandose. Esa idea nos aleja de la idea de la autoridad como atributo, estática, jerárquica, para dar lugar a un concepto que puede tornarse una herramienta toda vez que sepuedan crear los espacios que posibiliten encuentros.

A modo de preguntas que abran posibles horizontes se podrían enunciar las siguientes:

¿Cómo pensar la posición de los adultos/maestros en relación a los NNyA/alumnos en tiempos de virtualidad, no mediados por el dispositivo escuela?

¿Cómo construir lugares de encuentro, de comunidad donde una asimetría democrática sea fundante?

¿Cómo construir espacios simbólicos que contribuyan a hacer borde en aquello que des-borda?

Si entendemos la autoridad como algo a construir desde los lugares que se ocupan en las instituciones, no quiere decir que el conflicto o las dificultades vayan a desaparecer, sinoque aquello que se cristaliza, que no funciona, se va a poder VER y no solo mirar. Ese instante de ver, de interrogar la obvio es el que permite comenzar a conmovier aquello que no funciona. En ese sentido se sostiene que los espacios de tutorías con los alumnos son óptimosno para que se tornen lugares comunes con las mismas preguntas siempre, sino espa-

cios contingentes, es decir, de verdaderos encuentros. Así también aquellos encuentros que se pueden generar entre docentes, muchas veces como se puede y en los tiempos que se tengan, pueden tornarse espacios contingentes donde el encuentro advenga en una producción que otorgue nuevas miradas y posibilite reflejar esto en la tarea diaria.

Conclusiones

Sabemos que los nuevos escenarios educativos demandaran nuevas respuestas no solo a problemáticas conocidas sino también a nuevas problemáticas. La transición hacia modelos híbridos pareciera ser el horizonte cercano. Los tiempos de presencialidad/virtualidad parecieran comenzar a establecerse como parte de las rutinas. Se entienden estos momentos como desafiantes para aquellos profesionales que transiten las distintas escenas educativas y por tal razón se sostiene como necesario recuperar a la escuela como ese espacio Otro.

Una de las principales ideas que insistió en las encuestas a los estudiantes fue el sentido social de la escuela, ligada al encuentro con los pares. Se produjo una torsión desde esa pérdida de sentido de la experiencia escolar que hablamos más arriba hacia un sentido de la pérdida. Ese espacio perdido, no posible de ser habitado en estos momentos produjo como efecto anudar un sentido a la experiencia escolar, no ligada directamente al conocimiento de saberes disciplinares, pero sí a un espacio simbólico que como tal hace borde.

Se entiende entonces que una convivencia saludable no implica un espacio libre de conflicto, más bien se trata de evitar las cristalizaciones. Para ello se piensa que una autoridad en movimiento, alerta, y reafirmando toda vez que sea necesario puede contribuir, como herramienta situada, a promover vínculos saludables.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Revista Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011
- Danelinck, Daniela (2018) Debería darte vergüenza: ensayo sobre álgebra lacaniana. -1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Heterónimos
- Koïevje Alexandre (2006) La noción de Autoridad. Ed Nueva visión. Buenos Aires.
- Lacan Jacques (2013) El Seminario N11 (1964), Los Cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis. Ed Paidós. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. Proyectos de Desarrollo Profesional Docente 2017 Capacitaciones – Resoluciones: <http://www.educaciontuc.gov.ar/nsitio/organismos/aremyc/proyectos17/61.pdf>, <http://www.educaciontuc.gov.ar/nsitio/organismos/aremyc/proyectos17/147.pdf>
- Narodowski Mariano (2016) Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores. Ed Debate. Buenos Aires
- Terigi Flavia (2020) Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Pensar la educación en tiempos de pandemia. Dussel, I; Ferrante P; Pulfer Darío (compiladores) Unipe Editoria Universitaria. Colección Políticas Educativas. Bs As.
- Vasen, Juan (2014) Las certezas perdidas. Cap 5 "Escuelas del Presente". Paidós. Bs. As.
- Zelmanovich, Perla (2013). Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas. Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Prácticas lectoras en el primer año de psicología: algunos resultados con base en un diseño de intervención

María Micaela Villalonga Penna

Resumen

¿Hay diferencias en dos grupos de clases en cuanto a la apropiación de las clases textuales en una asignatura del primer año de Psicología? Las prácticas lectoras áulicas pueden organizarse de diferentes maneras. Desarrollos internacionales y nacionales han propuesto la dialogicidad y la monologicidad de las mismas para dar cuenta de cómo pueden configurarse o no espacios de diálogo entre los docentes y los alumnos sobre los textos o autores. Además, investigaciones nacionales y locales dan a conocer la relevancia de la enseñanza de los géneros disciplinares. Optamos por una investigación basada en diseño con dos grupos de clase: el grupo de intervención (G1) y el grupo control (G2). Los resultados evidencian que en el G1, al cabo de un año, varios de los estudiantes dialogan con el docente y con sus compañeros acerca de lo leído, son capaces de identificar las clases de textos, los autores de los textos y los datos de edición, y plantean relaciones de intertextualidad. En el G2, en cambio, la mayor parte de los estudiantes se limitan a buscar en las fotocopias la información que el docente indica y parecen no valorar la necesidad de conocer los autores y datos de edición de los textos que leen.

Palabras clave: lectura – intervención – aula – Psicología

Introducción

Este trabajo parte de un interrogante: *¿Se aprecian diferencias en cuanto a la apropiación de las clases textuales en dos grupos de clase de una asignatura del primer año de Psicología en función de la organización de las prácticas lectoras en entornos virtuales?*

Sobre qué clases de textos se leen en la universidad, la literatura revisada muestra que en ciencias sociales los alumnos universitarios generalmente leen textos académicos derivados de textos científicos, por ejemplo, los materiales de cátedra, los manuales, los libros y los capítulos de libros. Además, una práctica institucionalizada vinculada con el material bibliográfico es el uso de fotocopias que se encuentran fuera de la obra completa, desprovistas del índice, prólogo, introducciones, solapas que presentan a los autores, contratas que comentan el texto, referencias bibliográficas, datos de la edición y título (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015).

En relación con las prácticas lectoras áulicas, las mismas pueden organizarse de diferentes maneras. Desarrollos internacionales (Dysthe, 1996; Dysthe, 2012) y nacionales (Cartolari y Carlino, 2011; Villalonga Penna, 2017) señalaron dos modalidades de organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura: las monológicas y las dialógicas.

Las primeras –las formas monológicas– se caracterizan por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicaciones organizadas por turnos determinados por éste. Al estar determinadas o autorizadas por el docente, este tipo de interacciones comunicacionales suelen no propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por parte de los estudiantes. Además, hay docentes que incluyen la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información y, para ello, hacen primar las exposiciones orales unipersonales a partir de fuentes teóricas o de material bibliográfico indicado por el profesor (Villalonga Penna, 2017).

Las segundas –las formas dialógicas-, en cambio, se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas que no se encuentran predefinidas. Asimismo, la interrelación entre lectura e intercambios orales en las clases sirven para potenciar los aprendizajes (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2012). La lectura es una herramienta en la enseñanza de los contenidos de una asignatura, para lo cual propician diálogos colectivos sobre los textos leídos o a leer, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Villalonga Penna, 2017).

Finalmente, no podemos pasar por alto la actual situación de pandemia (COVID-19) que nos ha llevado a replantearnos nuestro quehacer docente a partir del trabajo en contextos virtuales. La literatura revisada da a conocer la posibilidad de generar procesos de enseñanza y de aprendizaje en diferentes niveles educativos en entornos virtuales y señala la importancia de las perspectivas de docentes y estudiantes acerca de esto, cómo se dan las interacciones de estos actores en el marco de los entornos virtuales, la percepción del tiempo y del ambiente y cómo evalúan estas experiencias quienes las han transitado (Chiecher y Donolo, 2011; Chiecher, Donolo, Rinaudo, 2005; Rinaudo, Donolo y Chiecher, 2020).

Metodología

Optamos por una investigación basada en diseño (Kelly, Lesh y Baek, 2008) con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Tomamos dos grupos de clase. En uno de ellos –grupo de intervención (G1)-, enseñamos las clases textuales a los estudiantes a partir de prácticas áulicas sincrónicas de tipo dialógico e indagamos las concepciones sobre la lectura que ellos poseen. En el otro grupo –grupo control (G2)-, no se planteó esta estrategia. Además, con base en la administración de un formulario on-line a los estudiantes del G1 y G2, se indagaron las perspectivas acerca de la lectura en contextos académicos. En ambos casos, se consideraron de manera cuantitativa, las calificaciones obtenidas en los exámenes parciales por los estudiantes de ambos grupos para comparar su rendimiento en la materia.

Resultados

A nivel cualitativo, los resultados evidencian que en el G1, al cabo de un año de participación en los encuentros sincrónicos, varios de los estudiantes dialogan con el docente y con sus compañeros acerca de lo leído. Además, los estudiantes de este grupo son capaces de identificar las clases de textos, los autores de los mismos y los datos de edición.

D: Bueno chicos, buen día, quiero que veamos que tenían para hoy.

A1: Profe, estamos en la unidad V del programa, en el punto 5.3. "Juego y Dibujo: Aspectos evolutivos de la conducta lúdica y gráfica en la infancia y su implicancia en la subjetividad del niño." Sólo vamos a centrarnos hoy en el juego infantil. Tenemos dos textos. Uno es un capítulo que está en el libro de la cátedra y es del 2019 y la autora es la profesora Cohen Imach. El título de ese capítulo es: Juegos en la infancia. Psicología del desarrollo y Psicoanálisis. Y el otro capítulo es de Donald Winnicott, del año 1972, el título del capítulo es: El juego. Exposición teórica. Y está en el libro Realidad y Juego que es de Winnicott también.

D: Muy bien. Eso en cuanto a los temas que trabajaremos y a lo que tenían que leer para dar cuenta de esos temas. Ahora veamos, en esta parte de la unidad temática V, punto 5.3, interesa que podamos comenzar a pensar en cuál es el valor del juego en la infancia y qué líneas teóricas han dado cuenta de esto.

A2: En el capítulo de la profesora Silvina, en la Introducción se dice de manera general cuáles son las funciones del juego en la infancia: conocer y entender el mundo adulto y favorecer el desarro-

llo psíquico o afectivo, intelectual y social de los niños, expresar emociones y pensamientos, mostrar lo que le está pasando.

D: Muy bien, muy bien. Cuando se propone como función del juego expresar emociones y pensamientos, se refiere a cómo el juego permite al niño dar a conocer su mundo interno o mostrar cosas que le están sucediendo y que pueden ser displacenteras e intenta tramitar a través del juego.

A3: Después viene un apartado con la historia del juguete y después viene el recorrido por diferentes líneas teóricas dentro de la Psicología que tratan el juego en la infancia: los aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget, de esa teoría se desarrollan los juegos funcionales, los simbólicos y los reglados; de Jean Chateau toma los juegos funcionales y los autónomos; dentro de la teoría psicoanalítica están los aportes de Sigmund Freud con el juego del fort-da, los aportes de Donald Winnicott con el juego como fenómeno transicional y los aportes de Bruno Bettelheim con el juego como un puente entre fantasía y realidad.

D: Entonces, estos vendrían a ser los temas que se tratan en ese capítulo

A4: Y faltan las conclusiones, que ahí retoma todo la autora y dice cuál es el valor del juego en la infancia.

También plantean relaciones de intertextualidad.

D: Muy bien ¿algo más que quieran agregar?

A4: Sí, cuando habla de Winnicott ahí hay que ver que dice el capítulo de Winnicott porque hay cosas que no están tan desarrolladas en el texto de la Profesora Cohen Imach, por ejemplo que hay fenómenos y objetos transicionales y qué valor tienen en el desarrollo del psiquismo del bebé y del niño.

D: ¿Podes ampliar un poco esa idea?

A4: Es que Winnicott plantea ahí que hay objetos transicionales, o sea, objetos que son la primera posesión no yo que están a medio camino entre el self y el mundo exterior o la madre y que el niño acude a ellos cuando siente angustia por la separación de la madre.

D: ¿Y qué relación hay entre el juego y los objetos y fenómenos transicionales?

A5: Que hay un proceso que parte de los fenómenos transicionales hacia el juego, después el juego compartido y de ahí las experiencias culturales.

A6: Profe aquí en los apuntes de la clase teórica tengo la explicación que dio la profesora sobre eso...dice que el juego es un espacio potencial que se va creando entre la madre y el bebé y que no están en el mundo interno del bebé ni en la realidad exterior, es la articulación entre el yo y el no-yo.

D: Exacto entonces, el juego y los juguetes son fenómenos y objetos transicionales, en un primer momento hay solo objetos y fenómenos transicionales y, paulatinamente, lo lúdico se ubica en esta zona intermedia entre el niño y la madre, entre el bebé y la realidad exterior.

En esta interacción entre la docente y los alumnos, las preguntas parecen no estar predefinidas y se entrelazan el discurso de los autores de una fuente primaria, una fuente secundaria, los apuntes de la clase teórica, las explicaciones de la docente y los aportes de los alumnos. Esto parece potenciar la comprensión de la temática ya que se lee para hablar (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2012). Esta docente parece incluir la lectura en la enseñanza de los contenidos de la asignatura, para lo cual propicia diálogos colectivos sobre los textos leídos, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Villalonga Penna, 2017).

En el grupo control, en cambio, la mayor parte de los estudiantes se limitan a buscar en las fotocopias la información que el docente indica y parecen no valorar la necesidad de conocer los autores y datos de edición de los textos que leen.

D: Chicos, ¿qué tema trabajamos hoy? E1: Juego
D: ¿Qué de juego?
E1: El apunte de la cátedra y una fotocopia sobre eso también. D: Bueno. Veamos el programa... los temas que están ahí.
E1: "Juego y Dibujo: Aspectos evolutivos de la conducta lúdica y gráfica en la infancia y su implicancia en la subjetividad del niño".
D: Esos son los temas. Hoy vamos a ver qué importancia tiene el juego en la infancia y las teorías sobre el juego. Vamos con las teorías primero ¿Cuáles son las teorías sobre el juego?
E1: La de Jean Piaget, la de Jean Chateau, la de Freud, la de Winnicott y la de Bettelheim. D: Las tres últimas que has nombrado ¿dentro de que otra gran teoría estarían englobadas? E1: No entiendo la pregunta profe.
D: Los aportes de Freud, Winnicott y Bettelheim, estos autores, ¿a qué teoría responden? E2: ¿Psicoanálisis?
D: Sí, exacto. Veamos, Piaget ¿qué dice sobre el juego?
E1: Hay una clasificación de juegos: juegos funcionales, juegos simbólicos y juegos reglados; D: Bien ¿Qué otra teoría más?
E1: La de Chateau que clasifica en juegos funcionales y autónomos.
D: Bien. Y ahora veamos dentro de las teorías psicoanalíticas, ¿qué dice Freud? E1: Freud habla sobre el juego del fort-da
D: ¿Qué otro autor más?
E2: Winnicott que dice que el juego es un fenómeno transicional. D: ¿Y quién más?
E1: Bettelheim, que dice que el juego es como un puente entre la fantasía y la realidad.

En este fragmento se aprecia cómo es el docente quien organiza y autoriza los turnos para hablar. Si bien este tipo de interacción comunicacional le permite abarcar los aportes de autores que han trabajado el juego desde diferentes vertientes teóricas, no llegar a propiciar una contribución en la que se entrelacen el discurso estudiantil, el discurso del docente y el discurso de los autores en diferentes textos (Cartolari y Carlino, 2011). Tal y como se plantea en estudios locales, esta docente parece emplear el material bibliográfico como un medio para adquirir información, interviniendo sólo para señalar que información resulta relevante (Villalonga Penna, 2017).

Tanto en el grupo de intervención como en el control, puede verse la relevancia del tipo de interacciones de los actores educativos que se propician en los entornos virtuales a la hora de reflexionar en torno a la construcción de conocimientos disciplinares (Chiecher y Donolo, 2011; Chiecher, Donolo, Rinaudo, 2005; Rinaudo, Donolo y Chiecher, 2020).

A nivel cuantitativo, apreciamos diferencias entre ambos grupos en cuanto a dos aspectos. El primer aspecto, tiene que ver con los conocimientos construidos en torno a las clases de textos y la identificación de los elementos que componen una referencia textual.

Tabla N°1. Frecuencias y porcentajes para la identificación de las clases de textos para el grupo de intervención y el grupo control

Clases de textos	Categorías	Grupo 2		Grupo 1	
		F	P	F	P
Documento decátedra	Identificación positiva	45	56	58	97
	Identificación negativa	7	9	2	3
	No responde	28	35	0	0
	Total	80	100	60	100
Capítulo de libro	Identificación positiva	37	46	56	93
	Identificación negativa	14	18	1	2
	No responde	29	36	3	5
	Total	80	100	60	100
Artículo científico	Identificación positiva	5	6	50	83

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Identificación negativa	18	23	4	7
No responde	57	71	6	10
Total	80	100	60	100

En consonancia con la literatura revisada, vemos cómo se identifican con mayor facilidad los documentos de cátedra y los capítulos de libro tanto en el grupo de intervención como en el control, en detrimento de los artículos científicos (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, Godoy y Moyano, 2016). Sin embargo, en este estudio hallamos también que las identificaciones positivas para las tres clases de textos resultan superiores en el grupo de intervención en relación con el grupo control.

Tabla N° 2. Frecuencias y porcentajes para la identificación de los elementos de una referencia bibliográfica (elementos para contextualizar lo que se lee).

Categoría	Elementos identificados	Grupo 2		Grupo 1	
		F	P	F	P
Documento de cátedra	Autor, año de edición, título del documento, unidad académica, universidad.	21	26	52	87
	Autor, año de edición, título del documento	24	30	8	13
	No responde	35	44	0	0
	Total	80	100,0	60	100
Capítulo de libro	Autor, año de edición, título del capítulo, título de la obra, páginas, lugar de edición, editorial	15	19	46	77
	Autor, título del capítulo, título del libro	17	21	10	17
	No responde	48	60	4	6
	Total	80	100,0	60	100
Revista científica	Autor, año de edición, título del artículo, nombre de la revista, número de volumen, número de páginas	8	10	35	58
	Nombre de la revista y año de edición	10	13	15	25
	No responde	62	77	10	17
	Total	80	100,0	60	100

Aquí puede apreciarse cómo la identificación positiva de los elementos de una referencia resulta superior para los documentos de cátedra y los capítulos de libros, en detrimento de

los artículos científicos, lo cual resulta coincidente con la literatura revisada Bigi, Chacón y García, 2013; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015).

El segundo aspecto, está referido al rendimiento en las 2 (dos) evaluaciones parciales de la asignatura. Mientras que en el primer grupo hay mayor cantidad de aprobados (45%), en el segundo, la cantidad de aprobados es menor (30%).

Conclusiones

Estos resultados muestran que en el grupo de intervención, en el cual las prácticas de lectura en entornos virtuales resultan predominantemente dialógicas, los estudiantes no sólo se han apropiado de las clases textuales y algunos elementos para contextualizar lo que se lee, sino que también los textos constituyen una herramienta para construir conocimientos en el marco de la asignatura. En cambio, en el grupo control, en el cual predominan las prácticas lectoras monológicas, los estudiantes se han apropiado de algunos contenidos vehiculizados en los textos pero no de los textos disciplinares.

Para terminar, queremos señalar que, en nuestro caso particular, se nos presenta como un gran desafío la construcción de prácticas lectoras que tengan un carácter epistémico en la virtualidad.

Referencias bibliográficas

- Bigi, E., Chacón, E. y García, M. (2013). ¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación? *Legenda*, 17 (17), pp. 127-145.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2012). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7).
- Chiecher, A. C. y Donolo, D. S. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 127-140.
- Chiecher A., D. Donolo y M. C. Rinaudo (2005). Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales. La perspectiva de alumnos universitarios. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 13. Consultado el 10 de mayo de 2020 en <http://www.um.es/ead/red/>
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. *University writing: Selves and texts in academic societies*, 24, 201.
- Giudice, J., Godoy, M., & Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 501-526.
- Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (2008). Handbook of design research methods in education. *Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*, New York, NY: Rutledge.
- Rinaudo, M. C., Donolo, D., & Chiecher, A. (2020). La participación en clases universitarias . Evaluación desde la perspectiva del alumno. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*,(15), 63-75.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2).
- Villalonga Penna, M. M. (2017). Acerca de la organización de las prácticas lectoras en dos asignaturas del primer año de Psicología. Actas del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires (pp.353-357).
- Villalonga, M. y Padilla, C. (2016). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educação e Pesquisa*, 43(2), 515-533.

Perspectivas estudiantiles sobre las prácticas escriturarias en el primer año de psicología

María Micaela Villalonga Penna

Resumen

¿Cómo conciben los estudiantes de una asignatura del primer año de Psicología las prácticas de escritura? La escritura en contextos académicos constituye una práctica social situada que posibilita a los estudiantes ir apropiándose progresivamente de la cultura académica. Desde las *Alfabetizaciones Académicas* y la *Literacidad Crítica* la escritura en contextos académicos es una práctica que se asienta en un entramado de aspectos, entre ellos, las diversas concepciones o perspectivas estudiantiles sobre este proceso. Administramos un cuestionario a 115 alumnos ingresantes de la carrera de Psicología de una universidad pública. Los resultados muestran que si bien los estudiantes declaran que al escribir casi siempre buscan tener una imagen general del texto, a veces escriben de forma inmediata y sin pensar y casi siempre cuando se van agotando las ideas recién buscan estructurar su texto. Además, aunque consideran que es lo que hay que escribir, tienden a no tener en cuenta otros elementos retóricos (quién escribe, para quien se escribe, para qué se escribe). En general, la escritura es concebida como un medio para decir lo que se conoce, pero no una práctica en la que el escritor se enfrente a que decir y cómo decirlo, y esto puede llevarlo a transformar sus conocimientos sobre un tema.

Palabras clave: perspectivas – escritura – estudiantes – Psicología

Introducción

Diferentes vertientes teóricas han abordado la escritura en contextos académicos, entre las cuales resultan significativos los aportes realizados desde las *Alfabetizaciones Académicas* y la *Literacidad Crítica*. Desde éstas, las prácticas de escritura académicas se asientan en un entramado de aspectos, entre ellos: las diversas representaciones sobre la escritura de los docentes y de los estudiantes y sus consecuencias en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, el reconocimiento y participación en las prácticas discursivas, la posibilidad de contextualizar lo que se escribe, la anticipación de los efectos que puede causar este texto en una comunidad (toma de conciencia sobre las interpretaciones individuales del texto) (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Lillis & Scott, 2007).

Algunas investigaciones dan a conocer que en el área de Psicología, los docentes identificaban como obstáculos para los estudiantes al escribir, la escasez de conocimientos sobre las características estructurales y funcionales de los textos, la falta de metas u objetivos claros de escritura, el no tener en cuenta quién es el destinatario, la reproducción literal de información contenida en la bibliografía sugerida, la proliferación de errores léxico-semánticos y la ausencia de estrategias autorregulatorias de revisión de lo escrito (Castelló, Bañales Faz y Vega Lopez, 2011; Marucco, 2005).

Acerca de las posibilidades de los estudiantes universitarios de producir exitosamente los textos académicos o científicos, Britt y Larson (2003) señalaron que esto se vincula con las características discursivas de estos textos, con los conocimientos discursivos específicos, con el bagaje de conocimientos previos afines al tema disciplinar, con las estrategias de comprensión que despliegan los alumnos, y con la forma en que los docentes universitarios facilitan o dificultan el acercamiento de los alumnos a estos textos.

En relación con lo anterior, Flower (1979) reconoce dos clases de prosas que refieren a dos prácticas escriturarias. Cuando la prosa está basada en el autor, quien produce el texto suele escribir "todo lo que se le viene a la mente" y, en consecuencia, su escritura refleja su proceso de pensamiento. Esta prosa es propia de los escritores más novatos. Cuando la prosa está basada en el lector, quien escribe busca transformar la prosa teniendo en cuenta *su flujo de ideas* y las *demandas de contextualización y de lenguaje* compartido que prevén que necesitará su audiencia. La prosa refleja no tanto el proceso de pensamiento originario de quien escribe, sino más bien su propósito retórico, logrando como producto un texto autónomo del contexto inmediato, es decir, comprensible para otros y no sólo para quien lo escribió. Esta prosa es característica de los escritores más expertos.

Además, Flower y Hayes (1981) proponen un modelo cognitivo procesual de escritura en el que se entrelazan tres aspectos: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y procesos de escritura propiamente dichos. El primero, implica un problema retórico ya que se centra en qué escribir (tema), quién escribe (enunciador), para quién escribe (destinatario), para qué escribe (objetivos) y cómo escribe (modo de organización del texto). El segundo, refiere a los conocimientos sobre el tema, el destinatario y los modos de organización textual global y local, almacenados en la memoria del escritor. El tercero, versa sobre la planificación (generación, organización y jerarquización de ideas), textualización y examen y control de lo que se escribe.

En la misma dirección, algunos autores han identificado perfiles de escritor (Phyllis Creme & Mary Lea, 2000; Castelló, 2007) que dan cuenta de la forma en que quien escribe va construyendo la práctica de escritura y su identidad de escritor en una comunidad. El **perfil buzo** se caracteriza por la necesidad de escribir de forma inmediata y de zambullirse rápidamente en el proceso de escritura. No resulta difícil llenar páginas ya que se escribe mucho sin pensar en apartados o una estructura. Cuando se van agotando las ideas, el escritor se enfrenta con la necesidad de organizar lo escrito, de imponer al texto una estructura, lo cual puede resultarle tremendamente difícil. Se aprecia las dificultades para obtener una visión de conjunto, porque el escritor se encuentra inmerso en el texto y no puede tomar distancia. El **perfil helicóptero** implica dominar el panorama general en primer lugar para lo cual el escritor debe poseer una información de la imagen general del texto, de su límite y de su estructura, aunque todavía no disponga de los detalles de cada uno de sus apartados. El **perfil rompecabezas** trata de un escritor que actúa como si estuviera completando un rompecabezas, realizando un juego en el que hay que encajar diversas piezas hasta formar una figura final. Resulta análogo al estilo de "cortar y pegar". El **perfil caos** se caracteriza por la ausencia de regularidades a la hora de la composición escrita. A veces se escribe de inmediato, pero, otras veces resulta muy difícil empezar a llenar la página en blanco porque se experimenta la sensación de bloqueo para escribir.

Por su parte, Scardamalia y Bereiter (1987) plantean dos modelos del proceso de composición escrita. En el primero, decir el conocimiento, el escritor localiza en la **memoria** ideas asociadas al tema sobre el que tiene que escribir en *forma automática* y escribir es un proceso *automático* y *elude* la necesidad de concientizar y problematizar el saber referente tanto al *género* como al *contenido*. En el segundo, transformar el conocimiento, realza la aparición de espacios problema en los que el contenido incide en las **opciones retóricas** del autor y viceversa. Al enfrentarse a determinar qué decir y cómo decirlo, puede conducir al escritor a modificar sus conocimientos iniciales sobre el contenido y sobre el género. El movimiento recursivo y dialéctico que va de un espacio problema relativo al contenido (el qué decir) a otro retórico (el cómo decirlo) promueve la transformación y reorganización del conocimiento de quien escribe.

Es así que en este trabajo nos proponemos abordar un interrogante: ¿cómo conciben los estudiantes de una asignatura del primer año de Psicología las prácticas de escritura? Buscamos describir las perspectivas de

estudiantes ingresantes de Psicología sobre el proceso de escritura, el rol o perfil de escritor con el cual se identifican, el tipo de prosa que priorizan al escribir y qué función posee la escritura para ellos.

Metodología

De manera general, lo que aquí presentamos se inscribe en una investigación basada en diseño (Kelly, Lesh y Baek, 2008) con un enfoque cualitativo y cuantitativo, cuyo propósito es diseñar, implementar y evaluar un dispositivo de intervención en torno a las prácticas lectoras y escriturarias de una asignatura de la carrera de Psicología de una universidad pública. Sólo transmitimos en este trabajo parte de la primera fase de dicha investigación, en la cual, buscamos indagar las perspectivas de los estudiantes en torno a la escritura en contextos académicos. Para ello, administramos un cuestionario a 115 alumnos ingresantes de la carrera de Psicología de una universidad pública en el cual indagamos: los conocimientos acerca de los elementos retóricos del proceso de escritura, el rol o perfil de escritor con el cual se identifican, el tipo de prosa que priorizan al escribir (basada en el escritor o en el lector) y qué función posee la escritura para ellos (decir el conocimiento o transformar el conocimiento de quien escribe).

Resultados

Los resultados muestran que, aunque los estudiantes consideran que es lo que hay que escribir y cómo hacerlo (los modos de organización del texto), tienden a no tener en cuenta otros elementos retóricos como quién escribe, para quien se escribe y para qué se escribe. Es así que tienen en cuenta qué es lo que hay que escribir, siempre el 48%, quién escribe, casi nunca el 18% y nunca el 23%, para quién se escribe, a veces el 19%. También declaran tener en cuenta los conocimientos sobre el tema a escribir, casi siempre el 35%, los conocimientos sobre el destinatario, nunca el 29% y los conocimientos sobre los modos de organización del texto, nunca el 21%.

Desde esta perspectiva y, teniendo en cuenta los planteos de Flower y Hayes (1981), estos estudiantes tienden a priorizar algunos elementos que hacen al problema retórico del proceso de escritura como el qué escribir y el cómo escribir. Sin embargo, parecen no contemplar tanto otros, como el objetivo del texto, el destinatario y su rol de enunciadores. En concordancia con esto, los conocimientos que priorizarían, son los relativos al tema sobre el cual se escribe, en detrimento del destinatario y la organización textual. Estos hallazgos van en la misma dirección que las investigaciones internacionales y nacionales (Castelló, Bañales Faz y Vega Lopez, 2011; Marucco, 2005).

Los resultados muestran que si bien los estudiantes declaran que al escribir casi siempre buscan tener una imagen general del texto, a veces lo hacen de forma inmediata y sin pensar y casi siempre cuando se van agotando las ideas, recién buscan estructurar su texto. Entonces, escribe de forma inmediata, a veces el 27%, escribe mucho sin pensar en apartados para el texto, a veces el 19%, escribe y cuando se agotan las ideas recién busca organizar el texto, casi siempre el 23% y casi nunca el 20%, escribe como si estuviera cortando y pegando piezas, casi nunca el 23% y, escribe si tener en cuenta regularidades, casi siempre el 11% y nunca el 25%.

Estas formas de concebir la escritura parecen cavar entre dos perfiles de escritor que pueden resultar anti-téticos. Por un lado, se aprecia que para muchos estudiantes se presenta la necesidad de escribir de forma inmediata, lo cual puede llevar a escribir mucho y, en un segundo movimiento, se presenta la dificultad de cómo organizar o estructurar lo escrito. Esto resulta afín, a lo que se ha denominado **perfil buzo**. Por el otro, para varios estudiantes es necesario tener un panorama general, visión de conjunto del texto o estructura

del texto, para luego pensar los detalle, lo cual resulta consonante con el **perfil helicóptero** (Creme y Lea, 2000; Castelló, 2007).

En general, la escritura es concebida como un medio para decir lo que se conoce o piensa (siempre, el 68% y casi siempre el 66%) y no como un medio para saber lo que se piensa (casi nunca, el 58% y nunca, el 61%). En relación con la propuesta de Flower (1979, 1995), para estos estudiantes, en tanto novatos en esta comunidad disciplinar, parece primarla prosa está basada en el autor en la que el acento está en decir lo que se piensa, pero se deja de lado las *demandas de contextualización y de lenguaje* compartido que prevén que necesitará su audiencia, es decir, comprensible para otros y no sólo para quien lo escribió.

Teniendo en cuenta a Scardamalia y Bereiter (1987), estos estudiantes parecen concebir a la escritura, principalmente, como un medio decir el conocimiento. En este sentido, el hecho de que prime el perfil buzo y el que consideren lo que hay que escribir, les permitiría localizar en la memoria ideas asociadas al tema sobre el que tiene que escribir en *forma automática*. Estos estudiantes parecen dejar de lado la relación que hay entre qué decir y cómo decirlo, es decir, el *movimiento recursivo y dialéctico* que va de un *espacio problema relativo al contenido* (el qué decir) a otro *retórico* (el cómo decirlo).

Conclusiones

Las ingresantes parecen priorizar el qué escribir y los conocimientos sobre el tema acerca del cual deben escribir, por sobre los elementos retóricos del proceso de escritura y la organización textual. Esto parece encontrarse en la misma dirección que el tipo de prosa que priorizan al escribir: la basada en el escritor. Se aprecian también dos roles o perfiles de escritor con los que se identificarían mayormente: el perfil buzo y el perfil helicóptero. El perfil buzo, podría resultar afín con la práctica escrituraria que pone el énfasis en el tema sobre el cual escribir y la prosa basada en el escritor. Asimismo, la función asignada a la escritura se centra en transmitir o decir conocimientos. A pesar de ello, poner de relieve sólo el tema sobre el cual escribir y basar la prosa en el escritor, podría resultar problemático a la hora de construir un texto que cumpla con dicha función. Tal vez aquellos estudiantes que se identifican con el perfil helicóptero y priorizan el tema sobre el cual escribir, la organización textual y los elementos retóricos, sean capaces de construir textos que resulten más comprensibles para el lector y que también puedan llevar al escritor a transformar sus conocimientos.

Estudios posteriores podrían centrarse en generar dispositivos de intervención en los cuales los estudiantes puedan: a) reflexionar sobre sus concepciones acerca de la escritura en la asignatura en cuestión, b) analizar los escritos producidos a fin de conocer las características de los mismos.

Referencias bibliográficas

- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Blommaert, J., Street, B., Turner, J. & Scott, M. (2007). Academic literacies –what have we achieved and where to from here? *Journal of applied linguistics*, 4 (1), 137-148.
- Britt, M. A. & Larson, A. A. (2003). Constructing representations of arguments. *Journal of memory and language*, 48, (4), 794-810.
- Castelló, M., Faz, G. B., & López, N. A. V. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114.
- Creme, P. & Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Flower, L. (1979) "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". *College English*, 41, 19- 37.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

- Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (2008). Handbook of design research methods in education. *Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*, New York, NY: Rutledge.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4, 5-32.
- Marucco, M. (2005). Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. In *Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación: Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada* (pp. 1-15).
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15 (58), 43-64.

CAPÍTULO VI

EL LUGAR DEL PSICÓLOGO ANTE EL RIESGO SUBJETIVO Y LA MUERTE ¿CON QUÉ NOS CONFRONTA LA PANDEMIA?

¿Paciente o modelo de abordaje en estado terminal?

Ester Daniel, Lena Reingold

Fundamentación y Objetivos

En el presente trabajo compartiremos nuestro cuestionamiento acerca del hecho de tener que diferenciar la asistencia terapéutica de un paciente en cuidados paliativos en contexto de pandemia. Para ello desarrollamos como propuesta la flexibilidad del encuadre terapéutico, introduciendo el concepto de Psicooncología Relacional. Y nos preguntamos: ¿Se trata de transformar el arte de cuidar, o del poder transformador de dicho cuidado? A efectos de ejemplificar nuestro planteo presentaremos una viñeta clínica de una paciente con cáncer en estadio avanzado. Cuestionamos la necesidad de un paradigma de relación terapéutica específico en pacientes terminales en contexto de COVID. Adherimos a la idea de que el paciente se encuentra conjuntamente con el equipo de salud bajo circunstancias vitales imprevisibles, en un momento vital distinto, y la vivencia del encuentro es la que creemos sería conveniente que atravesase todo el recorrido.

Metodología: Caso clínico

Resultados/ Conclusión

Nuestra experiencia clínica mostrara espacios de co-construcción profesional y emocional.

Ley, trauma y duelo

María Elena Elmiger

Introducción

Este trabajo abordara el contrapunto trauma y duelo. La insistente pregunta por la pandemia y el duelo, me interrogaron si la clínica actual nos confrontaba con duelos o con efectos de acontecimientos traumáticos. Si esta pandemia inusual, mundial, sin rituales, dejaba un vacío, una falta que permitiera el duelo o un agujero traumático difícil de bordear. No es poca la diferencia, pues el duelo escribe un texto inconsciente, subjetiviza, es decir, rearma al sujeto mientras el trauma agujerea, desubjetiviza, objetaliza.

Difícil y enigmática cuestión pues el duelo también nos confronta con el agujero de la privación, es decir, con el trauma. También da una estocada al fantasma. Pero luego, dirá Freud, el objeto se va perdiendo porque se retira la libido parte por parte. El duelo insta a hablar minuciosamente, pormenorizadamente de cada momento de la muerte y del muerto. Con cada palabra se teje un adiós que metaboliza la culpa. El muerto y la muerte se inscriben en un texto lenguajero.

Pero hay veces que se suspenden rituales, palabras y toda representación del acontecimiento traumático. El silencio aturde. No se habla del muerto ni de la muerte, entonces estamos ante lo real y allí pensamos el trauma sin el costurado del duelo.

Algunas preguntas

Entonces, ¿La pandemia nos confronta al duelo? A veces sí. ¿O convoca a lo traumático? Trataremos de responder a las preguntas, para lo cual es preciso tratar ambos temas.

Es Freud quien refiere a lo traumático, en tanto médico e hijo de la Modernidad, del avance industrial, científico. El "trauma", esa noción heredada de la medicina, abrió, paradójicamente, las puertas al saber del psicoanálisis y del inconsciente.

En tiempos en los que escribe *Sobre la Psicoterapia de la Histeria* (1895), cree encontrar un trauma sexual infantil en el origen de las neurosis, piensa que sólo desarrollarían neurosis en la adultez aquellas personas que durante la infancia atravesaron una experiencia sexual de abuso, la cual devendría traumática si su recuerdo fuera despertado tras la pubertad. Pensaba las neurosis con origen accidental y traumático. Un año y medio después confesaría a Fliess que ya no creía en *su* Neuróticas. Es claro en este momento la relación del trauma con el relato del mismo. De hecho, así logra conceptualizar la transferencia, motor de la cura y el inconsciente, como deslizamiento de representaciones hasta llegar a lo que llamó nódulo patógeno o traumático. Buscando el trauma Freud descubre el inconsciente y la transferencia. Encuentra el inconsciente estructurado como un lenguaje. Encuentra los sueños, la transferencia, las formaciones del inconsciente. Buscando el trauma Freud llega a los duelos.

Las neurosis Traumáticas

En los albores de la Primera Guerra Freud escribe *Tótem y Tabú* (1913), allí trabajó minuciosamente los ritos ante las muertes, pues el Tótem anudado al tabú, regulaba los duelos. Trabajó también el fracaso de rituales cuando el tabú se desengarza del sistema y convoca al castigo. Piensa el fracaso de los duelos y sus conse-

cuencias, -lo traumático- Eso que queda "desnudo" de rituales y palabras. Plantea allí la necesidad de castigo, las impulsiones, las muertes y las delirantes expectativas de castigo como efecto de lo traumático.

Sin embargo, los términos cambian durante la guerra, cuando escribe "De Guerra y de muerte, temas de actualidad" (1915). Allí se lo lee desgarrado, envuelto en el torbellino bélico; es un Freud que *no vislumbra futuro*. Afirma:

Creemos poder decir que nunca antes un acontecimiento había destruido tanto del costoso patrimonio de la humanidad, ni había arrojado en la confusión a tantas de las más claras inteligencias, ni echado tan por tierra los valores superiores. Hasta la ciencia ha perdido su imparcialidad exenta de pasiones. Sus servidores, enconados hasta sus últimas fibras, buscan arrancarle armas para contribuir a la derrota del enemigo. El antropólogo tiene que declarar inferior y degenerado al oponente, y el psiquiatra, proclamar el diagnóstico de su enfermedad mental o anímica. (277)

Es durante esa terrible Gran Guerra que la teoría freudiana hace un verdadero avance epistemológico. "Introducción del narcisismo" (1914) será la primera puntada de sus trabajos sobre metapsicología: "Pulsiones y destinos de pulsión", "La represión", "Lo inconsciente", "Complemento metapsicológico a la doctrina de los sueños", todos del mismo año, 1915. Uniendo estos cristales es posible leer "Duelo y melancolía" (también de 1915). En esa época escribe también, a dos manos "Lo Perecedero" (1914/16) y "De guerra y muerte, temas de actualidad" (1915)

Veamos en alguno de estos textos cómo Freud trabaja tanto la conjunción como la disyunción entre trauma y duelo.

Introducción del narcisismo (1914):

El otro, el prójimo, el semejante, es un referente y un modelo, pero también, un hostigador imposible de conformar plenamente. Habitará en el yo siempre como un extranjero, a pesar de los servicios prestados para plasmar la imagen corporal. Cuando el semejante muere, torna fácilmente en enemigo. Cuando el Otro Social trastabilla, lo más próximo torna fácilmente en perseguidor. De allí las alucinaciones, ideas delirantes, pesadillas, *acting out*, expectativas de castigo. Angustia y culpa impiden la pacificación del deudo.

La transitoriedad (1915/16),

Freud plantea aquí el duelo como *enigma*, aquel que permite la separación con los muertos pero se regodea en la satisfacción de la crueldad pulsional. No es fácil disfrutar de la vida, cerrar los ojos al muerto, sin pasar por la crueldad de gozar por la muerte del otro o del goce que produce ofrecer la vida propia como pago por desealarla.

De guerra y muerte. Temas de actualidad (1915)

"De guerra y de muerte" enfatiza el horror sacrificial en la humanidad, no duda en afirmar que la historia "es una seguidilla de matanzas de pueblos" y retoma lo planteado en *Tótem y Tabú*, como "oscuro sentimiento de culpa que asedia a la humanidad (...) un pecado original, es probablemente la expresión de una culpa de sangre que la humanidad primordial ha echado sobre sus espaldas"¹. Dice también que en tiempos de paz y sostenimiento de pactos simbólicos el sujeto no computa la muerte en el cálculo de la vida; sin embargo, muchas veces aun desde esa incertidumbre se cuida e inhibe acciones que podrían arriesgar tanto la vida propia como la de sus seres queridos. Podríamos aportar que el sujeto no computa *consciente-*

¹ (1915) De guerra y muerte. Temas de actualidad. Tomo XIV. Buenos Aires .Amorrortu, 1989. P 293

mente la muerte en el cálculo de la vida, pero aún así sostiene un lazo con la castración y con la prohibición, y transita por las vías sustitutivas de la neurosis cargando sobre sí las dudas y los enigmas que la vida le presenta.

En tiempos de guerra (Digamos, en tiempos de inestabilidad, de amenaza, de peste) la muerte no se deja desmentir -porque explota a cada paso-; sin embargo, como recurso para cerrar los ojos al horror que suscita el trauma, se vive acosado por las pasiones que, como embudo, coaccionan a dejarse chupar por el agujero de la muerte —propia o ajena—. Su desmentida (cerrar los ojos) toma el camino del ofrecimiento sacrificial. Lo enigmático del duelo se pierde y hay una sola respuesta: es decir, una respuesta delirante: Si en tiempos de Freud "el antropólogo tiene que declarar inferior y degenerado al oponente..." Hoy escuchamos azorados "No existe el covid", el otro es el enemigo, la vacuna nos convertirá en comunistas, y todos los delirios que conocemos y que sólo hicieron crecer exponencialmente los contagios en pandemia. La toma del Capitolio, marchas contra la cuarentena, fiestas clandestinas, convertir en enemigos a los enfermos, el mundo oculto de los reptilianos, de los judíos, de los masones, de los chinos y al mismo tiempo negar la existencia de la pandemia y de los muertos, la descalificación a científicos, y hasta el uso electoral de la enfermedad, nos acercan a los planteos freudianos de las paranoias que mira, azorado durante la Primera Guerra.

Trauma y Duelo

Abreviar en los textos que Freud escribe desde 1914 nos permite pensar nuestra pandemia y la diferencia entre trauma y duelo. No deja Freud de mostrar que, a pesar de las locuras alas que precipita el trauma, por el duelo se transita siempre por caminos sinuosos y escarpados dada la fragilidad subjetiva del deudo. Cuando el mundo revela su estructura de ficción, el cuerpo se fragiliza y el sujeto puede bordear "la hemorragia libidinal" fácilmente: puede enfermar, querer morir, o quedar vacío y que nada le importe; en definitiva, ceder al requerimiento pulsional. No hay que olvidar las quejas de Freud ante la guerra o la apatía del poeta taciturno amigo de Freud, para el que, justamente, nada parecía tener valor. Sin embargo por eso mismo, porque el mundo revela su estatuto de ficción, muchas veces el duelo convoca al acto. Todo lo que antes importaba enredando al sujeto en banalidades, deja de importar y un acto tantas veces postergado se realiza.

Es necesario decir, en los finales de este trabajo, que el esfuerzo teórico/clínico de diferenciar trauma de duelo es necesario. Pero es preciso reconocer que no hay duelo sin trauma, aunque puede haber trauma sin duelo. Y que el camino subjetivante del duelo es éticamente posible y necesario, sabiendo, aún así, que "El duelo es un gran enigma, uno de aquellos fenómenos que uno no explica en sí mismos, pero a los cuales reconduce otras cosas oscuras". Freud. "La transitoriedad", 310. El duelo, como la vida, no será sin un toque traumático.

Referencias bibliográficas

- Allouch, Jean. *Erótica del duelo en el tiempo de la muerte seca*. Argentina. Literales, 2006
- Ariés, Philippe. *El hombre ante la muerte*. Buenos Aires Taurus, 1999 Braunstein, Néstor. *La memoria del uno y la memoria del Otro*. Inconsciente e historia. México. Siglo XXI, 2012
- Elmiger, María Elena: *Duelo*. Intimo. Privado. Público. Bs. As. Los Angeles. Argus-a. 2017
- Freud, Sigmund: (1893—1895). Tomo II. *Estudios sobre la histeria*. Buenos Aires. Amorrortu, 1987
- (1899—1900). Tomos IV y V. *La interpretación de los sueños*. Buenos Aires. Amorrortu, 1989
- (1900—1901). *Psicopatología de la Vida Cotidiana*. Tomo VI. Buenos Aires. Amorrortu, 1988

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

- Tótem y Tabú (1913). Tomo XIII. Buenos Aires. Amorrortu, 1988
- Introducción del Narcisismo. (1914). Tomo XIV. Buenos Aires. Amorrortu, 1989
- Lo Perecedero. (1915—1916). Tomo XIV. Buenos Aires. Amorrortu,
- (1915) De guerra y muerte. Temas de actualidad. Tomo XIV. Buenos Aires. Amorrortu, 1989
- Duelo y Melancolía (1915—1917). Tomo XIV. Buenos Aires. Amorrortu, 1989
- Lo ominoso (1919) Tomo XVII. Buenos Aires, Amorrortu, 1989
- (1920) Más allá del principio del placer. Tomo XVIII. Buenos Aires. Amorrortu, 1999
- (1924) El problema económico del masoquismo. Madrid. Biblioteca Nueva. Tomo XIX. Buenos Aires. Amorrortu, 1989
- Gerez—Ambertín, Marta. Los Imperativos del Superyó: Casos Clínicos. Buenos Aires. Letra Viva, 2014
- Entre deudas y culpas: sacrificios. Buenos Aires. Letra Viva, 2008
- Las voces del superyó. Buenos Aires. Letra Viva, 2007

Obesidad: reposicionamiento subjetivo en el contexto de pandemia COVID-19

Anabel Escribano, Carolina María Velasco Bulacio

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre los efectos de la pandemia en la subjetividad de las personas con respecto a la obesidad. Esta enfermedad constituye uno de los principales problemas de salud pública en el país y aún así, permaneció durante mucho tiempo invisibilizada.

La obesidad puede definirse como un "síndrome conformado por factores etiopatogénicos diversos e inter-actantes, que se combinan en proporciones distintas de un individuo a otro. Conceptualmente, se la considera como un "trastorno metabólico", que lleva a una acumulación de energía, excesiva en relación con el valor esperado según edad, sexo y talla, ésta acumulación se expresa en forma de grasa corporal" (Braguinsky, 2009, p. 6). Una forma simple de medir la obesidad es el índice de masa corporal (IMC), esto es el peso de una persona en kilogramos dividido por el cuadrado de la talla en metros. La obesidad se determina a partir de un IMC igual o superior a 30 (Organización Mundial de la Salud, 2017).

La obesidad es considerada hoy por la OMS como "una epidemia global que constituye un importante problema de salud pública, tanto en los países desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo" (WHO, TRS 894, 2000, p.16). En los últimos 40 años la prevalencia mundial de la obesidad y el sobrepeso se ha casi triplicado (Organización Mundial de la Salud, 2017). Más de 1.900 millones de adultos de 18 años o más tendrían sobrepeso, de los cuales, más de 650 millones serían obesos. Es decir, alrededor del 13% de la población adulta mundial son obesos. (Organización Mundial de la Salud, 2016).

En el entrecruzamiento de las prácticas y los discursos sociales la obesidad se presenta como un síntoma sostenido por toda una sociedad. Al inicio de la pandemia esta enfermedad no fue considerada como factor de riesgo, la OMS realizó una modificación en Septiembre de 2020 incluyendo a las personas con obesidad tipo III como grupo de riesgo, luego de que las estadísticas demostraran que la mayor parte de las víctimas de COVID 19 eran personas obesas. Esta inclusión en la agenda pública alumbró un problema ya existente, que permanecía oculto y no precisamente porque antes implicase menos riesgo.

La pandemia de COVID 19 representó para la población mundial, sobretudo en sus inicios, una situación disruptiva en su cotidianidad afectando la "normalidad" con que las personas desempeñaban sus vidas. Se califica como disruptiva dicha situación porque simboliza lo que Benyakar(2002) describe como una situación que acaece en el mundo externo e irrumpe en el psiquismo, provocando la ruptura abrupta de un equilibrio u homeostasis existente hasta ese momento, tanto en el área individual y/o institucional y/o social. Esto significa una amenaza no sólo para la salud física sino también para la salud emocional de las personas, con las implicancias subjetivas concomitantes para cada una de ellas.

A pesar de los efectos del aislamiento y del encierro en todas las personas, cabe realizar una diferenciación con respecto a las personas que padecen obesidad. La obesidad nos pone frente a una población con características particulares y entre ellas se encuentra el aislamiento y encierro como estilo de vida, dado el malestar psíquico y físico que significa para las personas su cuerpo. Este hecho no permite que la sociedad dimensione la magnitud del problema, ya que en gran parte las personas que padecen obesidad no participan en general de eventos sociales y/o multitudinarios. Al incluirse las personas con obesidad como grupo

de riesgo se visibilizó una situación que implica un riesgo inminente y de muerte en las personas y con eso, se logró un reposicionamiento subjetivo en las personas que la padecen y en la sociedad toda.

Este cambio, que resignifica y nombra a la enfermedad y su mal-estar, generó movimientos subjetivos interesantes en las personas que lo padecen. La posibilidad de "estar en riesgo" impactó en el psiquismo de estos sujetos, tal como Benyakar prevé, dicha ruptura del equilibrio puede ser transitoria permitiendo una reorganización o permaneciendo como un evento no elaborado ni elaborable.

La posición del sujeto ante ello, es lo que delimita la posibilidad de considerarlo *damnificado*, Benyakar toma los aportes de Raquel Cohen (1989) al respecto, quien define al damnificado como las personas y familias afectadas por un desastre o sus consecuencias que experimentan un evento estresante e inesperado. Se supone que la mayoría ha funcionado adecuadamente antes de la catástrofe, pero su capacidad de resolución de problemas se ve limitada por la amenaza que la situación conlleva. Además destaca que algunos damnificados son particularmente susceptibles, desarrollando reacciones físicas y psicológicas ante un desastre, entre ellos se encuentran aquellos que:

1. Son vulnerables.
2. Corren cierto riesgo a causa de enfermedades recientes.
3. Experimentan estrés y pérdidas graves.
4. Pierden su sistema de apoyo social y psicológico.
5. Carecen de habilidades para la resolución de problemas.

Todos ellos responden a las características de los pacientes con obesidad, son vulnerables en tanto padecen de malestar físico con afecciones a su salud por la presencia de numerosas comorbilidades; psicológicamente padecen de cuadros de ansiedad generalizada; síntomas depresivos; poca tolerancia a la frustración; ansiedad social; dificultad para establecer relaciones interpersonales, entre otros. Ante situaciones de estrés presentan dificultades para desplegar recursos funcionales a la resolución del problema, y por ende sus mecanismos de afrontamiento no son saludables. En este sentido, Cordella (2008) destaca la relación ingesta-vida emocional, en tanto el comer es un acto que va más allá de la alimentación, porque lo vincula con funciones mentales como la autorregulación emocional, la búsqueda de placer y la participación en el ajuste emocional de las relaciones significativas (familia, amistades, pareja).

Entonces, sobre este panorama pre-existente acaece la pandemia, desestructurando la realidad con la que ya batallaban estos sujetos e impacta negativamente, al afrontarlos a un nuevo escenario con muchas limitaciones en lo social y en lo personal. De hecho, algunas investigaciones constatan que tener que resguardarse en los hogares hace a las personas con obesidad más vulnerables a comer en exceso y un estilo de vida más sedentario predispone al aumento de peso (Pearl R.L., Puhl R.M, Brownell. K.D. 2020).

El hecho de estar en riesgo los confronta con lo real de su condición, en algunos casos las implicancias subjetivas de ello es una demanda al Otro para pedir ayuda, implicarse en la necesidad de mejorar su estado actual y ocuparse; en otros casos esa ruptura los desequilibra y despliega mecanismos compulsivos que los lleva a enfermar más porque no poseen los recursos necesarios para afrontar adecuadamente la situación, ni para poner en palabras su demanda, sólo actúan y repiten lo que no pueden nombrar de su sufrimiento. Algunos autores afirman, que desde el inicio de la pandemia, se observó en los pacientes con obesidad un aumento de los comportamientos más perjudiciales para la salud y una disminución de aquellos más positivos (Almandoz, J.P, 2020).

Por consiguiente, muchos tratamientos destinados a los pacientes con obesidad proponen el cambio de hábitos alimentarios e implementación de actividad física; lo cual debe ser complementado con un abordaje que contemple los aspectos psicológicos que motivan la obesidad. De hecho, las personas con obesidad no deben aislarse, sino salir a buscar ayuda psicológica y reconstruir un proyecto de vida, analizando cuál es el deseo interno que no se permite ver (Lasagni, V. 2018). Creemos que la mejor forma de combatirla es por medio de la prevención primaria, psicoeducando desde los inicios de la vida sobre la alimentación y los hábitos saludables.

Esto es lo que sucede con los pacientes con obesidad candidatos a cirugía bariátrica, al estar contenidos en el marco del proceso del tratamiento, evidenciaron un reposicionamiento subjetivo marcado por el pasaje de una concepción mágica de la cirugía bariátrica, a una toma de consciencia de su enfermedad. Asumiendo un posicionamiento implicado y activo con el tratamiento, capaz de elaborar un proyecto de vida con un encuadre realista y saludable. Por medio del abordaje integral, se brinda un seguimiento clínico psicoterapéutico sostenido, que da lugar a que el paciente pueda realizar modificaciones emocionales y conductuales para afrontar su mal-estar.

El registro de la obesidad como enfermedad, tanto para la persona que la padece como para la sociedad toda, significó un gran avance. La pandemia nos enfrentó con la pérdida de muchas personas con obesidad por COVID-19 y a pesar del dolor que significó apostamos a que el registro del riesgo inminente de muerte permita generar mayor conciencia y por ende, menos patología a futuro.

Referencias bibliográficas

- Almandoz, J.P, 2020. Impact of COVID-19 stay-at-home orders on weight-related behaviours among patients with obesity. <https://doi.org/10.1111/cob.12386>
- Benyakar, M. Salud Mental y Desastres. Nuevos Desafíos. Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría. 2002.
- Braguinsky, 2009, p. 6.
- Cordella, P. (2008). ¿Incluir la obesidad en el Manual de Enfermedades Mentales (DSM – IV)? Revistachilena de nutrición, 35 (3), 181-187.
- Lasagni, V. 2018. Psicología bariátrica: aspectos psicológicos de la obesidad. 1a ed. Guaymallén: UMAZA.
- Organización Mundial de la Salud. 2017 y 2016.
- Puhl, R. M., Himmelstein, M. S., & Pearl, R. L. (2020). Weight stigma as a psychosocial contributor to obesity. *American Psychologist*, 75(2), 274– 289. <https://doi.org/10.1037/amp0000538>
- (WHO, TRS 894, 2000, p.16).

El sujeto anoréxico, clínica del vacío en la covid-19

Lucía Rodríguez de Santos, Adriana Pérez Requena

Resumen

La COVID-19 nos convoca a pensar sobre el trabajo clínico y las particularidades del mismo asociado al sufrimiento psíquico. Mediante este trabajo nos proponemos reflexionar sobre las limitaciones que lo real de la pandemia nos impone desde afuera, situando el foco en aquellos sujetos cuya experiencia subjetiva del vacío se ha amplificado ante una construcción hueca. Abordaremos cómo, en este contexto, la clínica del vacío encuentra en posiciones extremas, como es la anorexia, una salida sin darse cuenta de que vuelve a ser presa de una nueva alienación. Partiendo de la revisión bibliográfica de grados autores y de la propia experiencia clínica, nos planteamos repensar cómo la COVID-19 ha afectado en la clínica del vacío. Amparándose bajo un falso ser, "soy anoréxica", vemos cómo la elección de la anorexia es la elección de la nada como ese objeto que permite defenderse de la demanda asfixiante del Otro.

Palabras clave: COVID-19 – Vacío – Anorexia – Psicoanálisis

Introducción: ¿Dónde nos encontramos?

La sociedad capitalista, de consumo y globalización, ha generado un escenario en el que, síntomas psíquicos nuevos y otros ya existentes, toman forma de epidemia. En el mercado del deseo, se ha desplazado el acento del Otro, al objeto. El objeto parece otorgar esa satisfacción inmediata sin la necesidad de pasar por las complicaciones que supone la relación con el Otro (Sobral, 2011). En este mercado, se ha generado una demanda implícita de sujetos homogéneos y formas de satisfacción uniformes, fuera de las cuales, parece no haber cabida. En la búsqueda de un revestimiento del vacío que esto genera, la clínica de las máscaras encuentra un espacio de privilegio.

Asociado a este contexto, la pandemia ocasionada por la Enfermedad del Coronavirus (COVID-19) nos ha confrontado con el aislamiento, la soledad, el vacío y la muerte. Ya no nos encontramos. Mediante este trabajo nos proponemos reflexionar sobre el sufrimiento ocasionado, situando el foco en aquellos sujetos cuya experiencia subjetiva del vacío se ha amplificado ante una construcción hueca.

Lo real de la pandemia en la adolescencia

Las circunstancias extraordinarias que se han desarrollado desde la aparición de la COVID-19 nos han llevado a lo que el 11 de marzo de 2020 la OMS ya consideraba una pandemia internacional (Ministerio de la Presidencia, 2020). En la lucha contra la propagación de la enfermedad, ha sido necesario adoptar medidas de cuarentena y aislamiento, las cuales se han asociado a dificultades emocionales en la población (Brooks et al., 2020; Galindo-Vázquez et al., 2020; y Sandín et al., 2020). Frente a las limitaciones que lo real de la pandemia nos impone desde afuera, encontramos un aumento de la demanda sanitaria de sujetos cuya constitución subjetiva se torna hueca.

Analizando publicaciones recientes observamos que el sufrimiento llega a alcanzar hasta el 60% de la población (Galindo-Vázquez et al., 2020; y Wang et al., 2020). La sintomatología psicológica que la pandemia ha ocasionado ha sido variable, encontrándose principalmente reacciones de ansiedad y depresión (Brooks et al., 2020; y Galindo-Vázquez et al., 2020). Si partimos de que en la población Española la prevalencia de ansiedad es del 6,74% y en el caso de la depresión del 6,68%, podemos concluir que se ha producido un aumento exponencial de dicha sintomatología (Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social, 2017). El

impacto de la COVID-19 en la población ha sido general, pero se agrava en los enloquecidos de la producción. Este momento de incertidumbre y vulnerabilidad, ha colocado a aquellos sujetos construidos en identidad por un mundo de consumo y pertenencia, en una posición de vacío, un vacío previo pero oculto, un vacío que ahora les invade y del que ni se habían dado cuenta. ¿Cómo podría el adolescente encontrar un lugar propio en éste contexto?

La adolescencia es un momento clave de constitución subjetiva donde los jóvenes, aún sujetos a las leyes parentales, requieren de un espacio por fuera de los adultos. Ante la pandemia, el pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar se vuelve complejo dificultando el encuentro con un lugar subjetivo propio. El paso de la infancia a la adolescencia viene acompañado de efectos sobre la imagen y sobre lo real del cuerpo que han de simbolizarse. El encuentro con lo real del cuerpo sexual y las transformaciones de éste, obligan al sujeto a recolocar sus propias identificaciones. Sin embargo, el adolescente con una identificación simbólica débil se encuentra en apuros a la hora de subjetivar lo real de la sexualidad y el encuentro con su goce y el del Otro.

El conflicto entre el torbellino de identificaciones parciales, múltiples y discordantes a las que el adolescente se ve sujeto, al que se le añade la imposibilidad de sustraerse de la familia a causa de la COVID-19, ocasiona un estado subjetivo de fragmentación que puede derivar en patologías irreversibles a menos que el adolescente consiga hallar una solución ante tal disparidad de influencias. En este periodo del desarrollo y en este contexto de pandemia, vemos cómo la clínica del vacío encuentra en posiciones extremas, como es la anorexia, una salida destructiva. El ideal estético del cuerpo delgado aparece como un anclaje identificatorio atrapando al sujeto presa del mercado de la moda. El síntoma retorna como lo más propio de sí, como estatuto de identidad del yo. Amparándose bajo un falso ser, "soy anoréxica", la delgadez brinda una falsa seguridad con la que el sujeto vacío intenta parchear su existencia.

Vacío y sujeto anoréxico

En la escucha del malestar subjetivo del sujeto anoréxico vemos como éste centra su queja en el sentimiento desgarrador de concebirse gordo. Es un sufrimiento que se traduce "en" el cuerpo, como si se tratara de sujetos con un solo significante que pueda dar cuenta de dicho malestar. Partiendo de una sociedad contemporánea donde el culto al cuerpo es uno de los valores hechos dogma, la enfermedad muestra su valor en la época del tener y dar a ver. Para estos sujetos el cuerpo es su identidad, sin percatarse de que el ser humano no "es" un cuerpo, el ser humano "tiene" un cuerpo (Sobral 2011).

Lacan en su *Seminario 4* (1956/57) ya alerta de que si el sujeto anoréxico tiene una percepción alterada de la relación con la realidad del propio cuerpo, es porque algo no ha funcionado en el proceso de constitución significante del cuerpo. Cuando el Otro no se inscribe en el cuerpo del sujeto constituyéndolo simbólicamente, este no está en condiciones de poder encontrar una posición de deseo propia, cayendo preso finalmente de las demandas del Otro. Ante la cadena del discurso atrofiada, la palabra del Otro se reduce a materia de rechazar o engullir (Cosenza, 2013). En este juego de aceptación y rechazo del Otro y sin vida interior, el sujeto anoréxico se orienta al vacío.

Siguiendo a Recalcati (2003), el estado de "no ser y de no pensar" se puede alcanzar ya sea por el camino de una resta, o por el camino del llenado. En el camino del menos encontramos al sujeto anoréxico y en el lado del exceso encontramos el atracón bulímico. En esta atracción hacia el vacío del sujeto anoréxico observamos una pasión, culto o fanatismo por la nada y la elección del sacrificio y la privación como goce. En la bulimia, sin embargo, el empuje hacia el llenado coloca al sujeto ante la insatisfacción, nunca será suficiente, ocasionándole al igual que en la anorexia, su propia anulación en ser. Vemos pues como ambos caminos pueden llegar a la pérdida de sí mismo.

Si bien es cierto que desde la Edad Media ya existían mujeres ayunadoras, a finales del S. XX el número de casos se incrementa exponencialmente comenzando a hablarse de epidemia. En el mundo moderno, la mujer es tomada con más frecuencia como objeto de posesión, uso, y adorno, empujándola a algo del ser y del tener que la aleja de su verdad, de su subjetividad y la entrega a los ideales dominantes de la época. Es en este contexto es donde la anorexia puede aparecerse como una falsa salida. En el baile de las máscaras, el cuerpo delgado se convierte en un objeto más que tener para el juego de las apariencias y permite cobijarse bajo un falso ser: "soy anoréxica" (Sobral, 2011).

El cuerpo es el lugar de encuentro de las relaciones con el Otro, por lo que rechazar el cuerpo significa también su rechazo. El disfraz negativista y la terquedad solo están al servicio de enmascarar su falta de iniciativa y autonomía, la existencia de un Yo deficitario del que se defiende protegiéndose a través del rechazo del Otro.

El alimento y la alimentación

Mercedes de Francisco (2012) comienza uno de sus textos planteándose cómo puede ser que un sujeto llegue al extremo de dejarse morir por no querer alimentarse. Aquí vemos perfilarse la cuestión de la muerte y el deseo. El lenguaje, en el cual el niño se baña nada más nacer, será el que le permita preguntarse por sus necesidades. Sin el lenguaje la necesidad no puede ser nombrada. Pero para llegar al lenguaje es necesario un Otro, otro sujeto que oriente y es a través del proceso de alimentación como se encuentra.

La intervención de lo simbólico es condición primordial de la entrada efectiva del sujeto en la vida. Desde el punto de vista subjetivo el pecho materno o el biberón, es decir, el alimento, es el primer objeto con el que el niño tiene contacto en su vida. Por la vía del alimento es introducido en toda una serie de dimensiones humanas en las que deberá encontrar su propia forma de estar. Este objeto cumple por tanto distintas funciones, no solo lo alimenta, sino que es el primer objeto de satisfacción y en torno a él se organiza de manera fundamental la relación con la figura madre, los otros... (Hekier y Miller, 1996). Sin embargo, en algunas ocasiones, el alimento se convierte en un arma de doble filo a la hora de despegarse o no del Otro materno o sus sucedáneos.

Relación madre-hija

Hemos de destacar la llamativa relación madre-hija en los cuadros anoréxicos. R. Spitz dejó claramente demostrado que "al niño lo alimenta más el amor que la comida, o que le protege más el amor que el abrigo". Sin embargo, la figura materna puede llegar a la confusión entre el alimento y el don de amor. La madre o figura materna que está más preocupada por dar alimento, por estar siempre presente o suplir dicha ausencia, puede llegar a creer que lo importante es satisfacer las necesidades del niño en su plenitud, abocándose a esa tarea descuidando algo descubierto hace tiempo: para que un niño crezca sano es necesario que se lo ame y que se dé algo para él, más allá de la satisfacción de sus necesidades. E aquí la trampa del amor.

Con frecuencia observamos que puede darse la situación de que la figura materna no quiera dejar de serlo, el alejamiento de la figura materna suele estar poblado de fantasmas, miedo e inseguridades (Pereña García, 2007). Podemos decir que lo que no está autorizado es la posibilidad de poder pensarse por fuera de la relación madre-hija, de poder ser atravesadas por un proceso de diferenciación que permita un espacio corporal y psíquico propio. He aquí que la dificultad en relación a lo femenino, el paso de la niña a la mujer se torna un camino arduo tanto para hija como para madre. Se genera entonces una relación intensa y ambivalente cuerpo a cuerpo, donde el amor- odio, la atracción y el rechazo recíproco y desesperado se ponen en juego, imposibilitando tanto la unión como la separación madre-hija. ¿Qué pasa con la figura paterna? En la mayoría de los casos de anorexia, encontramos que la figura paterna se caracteriza por no intervenir en la relación entre madre-hija. Si el padre no tiene un lugar dentro de esta relación y no hace por ha-

llarlo, corre el peligro de que la madre pueda derivar todos sus esfuerzos en el niño y sus cuidados llegando incluso a no querer desplazarse de dicho lugar llegado el momento.

Comer nada se torna maniobra de separación del Otro, una forma de desengancharse de su dependencia alienada, de diferenciar el estatuto del deseo del de la necesidad (Recalcati, 2003). De un primer momento de impotencia ante la omnipotencia del Otro, el sujeto pasa a un segundo momento en el que el rechazo en forma de ¡no voy a comer! actúa como separador ante las demandas externas asfixiantes. Como Lacan defiende en su *Seminario 4*, esto produce un cambio de fuerzas entre el sujeto y el Otro generando un vacío en forma de oposición que aniquila la demanda en nombre del deseo. El cuerpo se torna instrumento de lucha para con el Otro a fin de excavar en él una falta.

Así, en esta asfixiante relación con el Otro materno, el sujeto anoréxico se defiende con este síntoma. El síntoma como valor de verdad adquiere un gran poder, llegando al extremo de invertir la relación de dependencia; es el sujeto anoréxico el que mantiene al Otro a merced de su capricho, en una posición de dominio, negando la posición de satisfacción del Otro (Nardone y Valteroni, 2018). Sin embargo, en esta lucha por la independencia del Otro, el sujeto anoréxico finalmente lo que consigue es justamente lo contrario, ser su centro de atención. El rechazo hacia el Otro se convierte en una llamada de amor. Vemos pues, que hay angustia cuando falta la falta, la cual es cubierta por completo, y ante la inminencia del deseo del otro. Cuando los padres consiguen cuestionarse su omnipotencia y comienzan a soportar la diferencia, es cuando puede producirse algún cambio en su posición subjetiva permitiendo la falta (Sobral, 2011).

Conclusión

Mediante este trabajo convocamos a la reflexión sobre el trabajo clínico y las particularidades del mismo asociado al sufrimiento psíquico que la COVID-19 ha ocasionado. Hemos deliberado sobre las limitaciones que lo real de la pandemia nos impone desde afuera, situando el foco en aquellos sujetos cuya experiencia subjetiva del vacío se ha amplificado ante una construcción hueca. El impacto de la COVID-19 en la sociedad capitalista, que realza la primacía del tener y del dar a ver, ha colocado a sujetos contruidos en un mundo de consumo y de pertenencia de objetos, en una posición de vacío. Ante una enfermedad de la que desconocemos la cura, la vulnerabilidad humana se desnuda y la clínica del vacío encuentra en posiciones extremas, como es la anorexia, una salida peligrosa.

Partiendo de la premisa de que el lugar que el niño ocupa en relación con el deseo materno supone una marca importante a nivel del narcisismo del sujeto anoréxico y de que el reconocimiento de su propia imagen dependerá de este proceso, vemos como en la adolescencia, donde los cambios físicos y psíquicos que supone la pubertad y el encuentro con la posición femenina y la sexualidad se tornan reales, se actualiza algo de esta marca primigenia.

A través del análisis, la dificultad para poder encontrar su propio lugar, un lugar que no sea ni el asignado por el Otro ni el que se opone al Otro, será posible y elegido libremente. La confusión con el propio deseo será esclarecida y la posibilidad de elegir, permitirá al sujeto tener la opción de abandonar el mundo tutelado por los mayores y encontrar su manera particular de hacer por sí mismo. Para ello hemos de establecer las condiciones para un terreno de escucha, en el que no se le juzgue, un espacio que posibilite una relación que le garantice que no será devorado (Hekier y Miller, 1996). Cuando pueda lograr ese espacio que le permita alojarse y reconocerse podrá comenzar a indagarse sobre su sufrimiento, generando finalmente un movimiento favorable que pase de la clínica del hacer a una clínica del decir y así poder metabolizar los conflictos por otra vía que no pase por el cuerpo.

La cohesión entre la época moderna capitalista, donde el culto al cuerpo bello se hace imperativo y el contexto de pandemia donde el vacío de un gran elevado número de sujetos llega a la superficie de la piel, nos ha señalado en la clínica el aumento exponencial de un amplio abanico de malestares asociados a la alimentación. Este hecho hace necesario que continuemos profundizando en el conocimiento de la clínica del vacío y su intersección en las distintas estructuras clínicas. Esto conecta con la necesidad de una escucha clínica que permita atender a lo que el síntoma quiere expresar como vía para poder conectar al sujeto con su deseo y poder así desasistirse de las máscaras con las cuales trata de taponar lo insoportable de la falta en ser.

Referencias bibliográficas

- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Bruch H. (2019). *La jaula dorada. El enigma de la anorexia nerviosa*. Barcelona: Paidós.
- Cosenza D. (2013). *El muro de la anorexia*. Gredos.
- De Francisco Vila, M (2012) El sujeto anoréxico y el Otro. La soledad del anoréxico. Textos online Cuerpo y Anorexia, NEL Mexico-DF. ISSN:1135-9471 Edita sede de Madrid de la ELP Extraído el 2 de Abril de 2013 de: <http://www.nelmexico.org/articulos/seccion/textosonline/subseccion/Cuerpo-yAnorexia/614/El-Sujeto-anorxico-y-el-Otro>.
- Galindo-Vázquez, O., Ramírez-Orozco, M., Costas-Muñiz, R., Mendoza-Contreras, L. A., Calderillo-Ruiz, G., & Meneses-García, A. (2020). Symptoms of anxiety, depression and self-care behaviors during the COVID-19 pandemic in the general population. *Gaceta Medica de Mexico*, 156(4), 298–305. <https://doi.org/10.24875/GMM.20000266>
- Hekier M. y Miller C. (1996). *Anorexia-bulimia: deseo de nada*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Lacan, J. (1998). El Seminario de Jacques Lacan. Libro 4: La relación de objeto 1956- 1957. Buenos Aires: Paidós, 1998
- Ministerio de la Presidencia, relaciones con las cortes y memoria democrática. (2020). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. BOE nº 67 de 14 de marzo de 2020. *Boletín Oficial Del Estado*, 67(I), 25390– 25400.
- Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social. (2017). Encuesta Nacional de Salud España 2017. Informe monográfico de Salud Mental. Ens 2017-2018, pp 21-25. <http://www.msbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2017.htm>
- Nardone G., Valteroni E., (2018) *La anorexia juvenil. Una terapia eficaz y eficiente para los trastornos alimentarios*. Barcelona: Herder editorial.
- Pereña García, F. (2007). Cuerpo y subjetividad: acerca de la anorexia. *Revista Española de Salud Pública*, 81(5), 529-542. Recuperado en 08 de agosto de 2021, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272007000500009&lng=es&tlng=es.
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Psychological impact of the COVID-19 pandemic: Negative and positive effects in Spanish people during the mandatory national quarantine. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1), 1–22. <https://doi.org/10.5944/RPPC.27569>
- Sobral G. (2011). *Madres, anorexia y feminidad*. Buenos Aires: Filigrana
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

CAPÍTULO VII

EL PSICOANÁLISIS EN EL HORIZONTE DE LA ÉPOCA ¿QUÉ HACER CON LO VIRTUAL?

Pandemonium. La escena analítica y su estructura en tiempos de virtualidad

Diego García

Resumen

El Aqueronte sacudido por Sigmund Freud en los inicios del siglo pasado con *La interpretación de los sueños* sigue aún dando que hablar; es decir, movilizándolo la función de la palabra en el campo del lenguaje. Sin embargo, de un tiempo a esta parte -desde mucho antes de los acontecimientos pandémicos, pero más intensamente con ellos- el escenario en el que se despliega el dispositivo inventado por el padre del psicoanálisis se ha visto interrogado en su soporte llamado *presencial* y llevado, en ocasiones, a practicarse de manera *virtual*. Frente al *pandemonium* que tal situación trajo aparejada, se torna hoy más que nunca necesario indagar acerca de las condiciones estructurales de la escena analítica, allí donde su escenario ha cambiado, donde los medios tecnológicos amenazan con desvirtuarla, y donde los propios analistas enarbolan sus resistencias. El presente trabajo explora esas tensiones existentes entre una práctica como la analítica, que lleva más de cien años siendo ejercida en los diferentes rincones del globo, y las condiciones de posibilidad de ese mismo ejercicio en el actual contexto de la pandemia de Covid-19. Se concluye con algunas reflexiones tendientes a despejar los límites pero también la pertinencia del psicoanálisis aun... a distancia.

Palabras clave: pandemia – psicoanálisis – escena analítica – virtualidad

Flectere si nequeo superas, Acheronta movebo.
(Citado por Freud, 1993, p. 15)

El Aqueronte sacudido por Sigmund Freud en los inicios del siglo pasado con la publicación de *La interpretación de los sueños* (Freud, 1993) sigue aún dando que hablar; es decir, movilizándolo la función de la palabra en el campo del lenguaje. Sin embargo, de un tiempo a esta parte -desde mucho antes de los acontecimientos pandémicos, pero más intensamente con ellos- el escenario en el que se despliega el dispositivo inventado por el padre del psicoanálisis se ha visto interrogado en su soporte llamado *presencial* y llevado, en ocasiones, a practicarse de manera *virtual*.

Ya en 1953, en el llamado *Discurso de Roma*, es decir, desde los inicios mismos de su enseñanza, Jacques Lacan afirmaba:

Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época. Pues ¿cómo podría hacer de su ser el eje de tantas vidas aquel que no supiese nada de la dialéctica que lo lanza con esas vidas en un movimiento simbólico? Que conozca bien la espira a la que su época lo arrastra en la obra continuada de Babel, y que sepa su función de intérprete en la discordia de los lenguajes. Para las tinieblas del *mundus* alrededor de las cuales se enrolla la torre inmensa, que deje a la visión mística el cuidado de ver elevarse sobre un bosque eterno la serpiente podrida de la vida (Lacan, 1995, p. 309).

Aquella frase, como otras, también del propio Freud, son de las que más circulan en el mundillo analítico en estos tiempos de *pandemia* que –parecieran– haber llevado a re- preguntarnos por las condiciones de nuestra práctica y del dispositivo que la sostiene. Un dispositivo que, digámoslo, lleva más de un siglo sin modificarse en lo esencial.

Pueden nombrarse sí algunas variantes respecto del encuadre, del tiempo y duración de las sesiones, del uso del diván, del manejo del pago, etc., y en ese sentido la pregunta por la actualidad del psicoanálisis está lejos de ser nueva como está lejos de ser novedosa la inquietud por modificar (¿adaptar?) en algo el dispositivo. Sin embargo, daría la impresión que dentro del cúmulo de avatares y cuestionamientos, la presencia *in situ* de los dos partenaires, de los dos personajes de la escena analítica (analizante y analista), en el espacio físico del todavía médicamente llamado "consultorio" nunca había quedado tan resueltamente en cuestión como en nuestros días.

Es cierto, el *psicoanálisis a distancia* se practica hace tiempo y los que ahora, en el fervor de los acontecimientos pandémicos, comenzamos a plantearnos el asunto quizás llegamos tarde a una cita a la que habíamos sido convocados desde hace mucho. ¿Qué impidió que nos ocupáramos de esto antes? Seguramente hay tantas razones como analistas, pero sin duda es algo que podríamos poner a cuenta de lo que Freud llamó, y Lacan volvió un operador central, *resistencia del analista*.

[...] son ustedes quienes provocan la resistencia. La resistencia, en el sentido en que la entienden, o sea una resistencia que resiste, sólo resiste porque ustedes hacen presión encima. Por parte del sujeto, no hay resistencia [...] Resistencia hay una sola: la resistencia del analista. El analista resiste cuando no comprende lo que tiene delante (Lacan, 1997, p. 341).

Frente al *pandeonium* que la actual situación mundial trajo aparejada, se torna hoy más que nunca necesario indagar acerca de las condiciones estructurales de la escena analítica, allí donde su escenario ha cambiado, donde los medios tecnológicos amenazan con desvirtuarla, y donde los propios analistas enarbolan sus resistencias (confundiendo el cuerpo con la carne, la presencia del analista con la presencia *in situ*, lo virtual con lo imaginario, etc.). Antes bien, es preferible explorar esas tensiones existentes entre una práctica como la analítica, que lleva más de cien años siendo ejercida en los diferentes rincones del globo, y las condiciones de posibilidad y las dificultades de ese mismo ejercicio en el actual contexto de la pandemia de Covid-19.

Con el sugerente título de *Una dificultad del psicoanálisis*, Freud (1994) establecía unas coordenadas que siguen siendo las nuestras. Una dificultad del psicoanálisis (nada impide que haya otras) remite menos a un obstáculo del dispositivo mismo que a las resistencias que frente a él se esgrimen (genitivo objetivo). Una dificultad ante el psicoanálisis que su fundador no duda en calificar como afectiva.

Desde el comienzo mismo quiero decir que no me refiero a una dificultad intelectual, algo que impidiera al receptor (oyente o lector) entender el psicoanálisis, sino a una dificultad afectiva; algo por lo cual el psicoanálisis enajena los sentimientos del receptor disuadiéndolo de prestarle interés o creencia. Como se advierte, ambas clases de dificultades desembocan en lo mismo. Quien no pueda dispensar suficiente simpatía a una causa tampoco la comprenderá fácilmente (S. Freud, 1994, p. 129).

Ese no-querer-saber-nada con lo que el psicoanálisis –como teoría y como práctica– pone en cuestión, se reviste hoy de otras resistencias no menos afectivas que aquellas. ¿Hay una *dificultad del psicoanálisis a distancia*? Y si la hay, ¿esa dificultad radica en él (genitivo subjetivo: es una dificultad del psicoanálisis bajo esa modalidad) o, más bien, se trata de una resistencia a él (genitivo objetivo: una dificultad frente a esa modalidad de practicarlo)?

El problema es que tal vez muchos analistas, parafraseando a Freud, hemos llegado a creernos amos y señores de nuestra propia casa; ese nicho confortable y burgués que constituyen nuestros *consultorios*. Y de repente, pero no tan de repente tampoco, nos retorna como una nueva afrenta vernos de allí desplazados,

conminados a pensar en otra espacialidad (porque nadie duda que lo virtual es un espacio, e incluso un espacio con mayores relaciones de contigüidad con aquel geométrico e hipostasiado del pensamiento galileano). En cualquier caso, estamos lejos de poder decir que las dificultades y las resistencias, éstas como las de 1917, sean *intelectuales* o, por caso, *tecnológicas* (a saber, reductibles a problemas de conexión, retorno, mala señal, etc.) que impedirían al "receptor", como dice Freud, practicar la escucha o la lectura.

¿Este nuevo escenario de la práctica analítica no mantiene acaso relaciones con la Otra escena? La Otra escena es uno de los tantos nombres de lo inconsciente; una escena Otra que la de la vigilia (los sueños), la memoria consciente (los olvidos), la voluntad (los lapsus y actos fallidos) y la solemnidad yoica (los chistes). Lo inconsciente nunca fue de este mundo, sino por ello se quiere entender el armazón sensible de lo que resulta observable, de lo localizable en vana a saberse qué neurona del cuerpo, de lo captable en una cinta magnetofónica. Su *existencia* se trama en el universo simbólico y sus agujeros, en un cuerpo hecho y deshecho de palabras, en un decir que no sobrevive a la permanencia de lo dicho.

Ahora bien, la dimensión de la escena, su división con respecto al lugar mundano o no, cósmico o no, donde se encuentra el espectador, viene a figurar a nuestros ojos la distinción radical de ese lugar donde las cosas –aún cuando fueran las cosas del mundo–, donde todas las cosas del mundo vienen a decirse, a ponerse en escena según las leyes del significante, a las que de ninguna manera podríamos considerar de entrada como homogéneas a las leyes del mundo (J. Lacan, 2006, p. 43).

Si lo inconsciente entonces se pone en escena según las leyes del significante, ¿no es a una pregunta por lo que los analistas entendemos por escena que nos vemos conducidos cuando nuestro escenario (y no nuestra escena) se ve conmovido? La neurosis no deja de enseñar (en el sentido que lo muestra y lo demuestra) que el escenario no es la escena; que se puede cambiar el primero sin tocar en nada la segunda. E inversamente, la misma escena puede jugarse en diferentes escenarios. Y eso nos lleva, mal que nos pese, a interrogarnos por los elementos de una escena, por caso la escena analítica, por aquello que la constituye y la define y aquello de lo que la escena puede prescindir. ¿Qué hace falta para que una escena sea analítica? ¿Un escenario más o menos barroco, con estatuillas egipcias y decorado victoriano? ¿Un sillón confortable, sobre un suelo alfombrado, luces tenues, y algunos libros? Seguramente no. ¿Pero entonces qué?

Tan acostumbrados estamos a que el acto analítico (cuya dimensión teatral Lacan no desconocía) se despliegue en ciertos escenarios que pareciera que hemos tomado el decorado por la escena, el vestuario por los actores, y la mímica por el acto. La *dimensión* de lo inconsciente, la Otra escena, sólo necesita (pero ese "sólo" es muchísimo) alguien que hable y alguien que escuche, para que en la lectura de lo escuchado el decir se transforme en escritura.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1993). La interpretación de los sueños. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud* (Vol. IV). Buenos Aires: Amorrortu editores (Trabajo publicado en 1900).
- Freud, S. (1994). Una dificultad del psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud* (Vol. XVII, pp. 125-135). Buenos Aires: Amorrortu editores (Trabajo publicado en 1917).
- Lacan, J. (1995). Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 1*. México: Siglo Veintiuno editores (Trabajo publicado en 1953).
- Lacan, J. (1997). *El Seminario. Libro 2 (El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica, 1954-1955)*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2006). *El Seminario. Libro 10 (La angustia, 1962-1963)*. Buenos Aires: Paidós.

Contagiar arte como acción poética y protectora frente a la peste

Andrea Cecilia Nofal

A lo largo de la historia hubo muchas pandemias, y los artistas dejaron sus obras como testimonio.

Podemos relatar la historia de las pestes, rastreando las obras y la vida de los artistas. Estas son testimonio de la mutación de los cuerpos por la enfermedad, de las prácticas sociales ligadas a la prevención, tratamiento y rituales respecto a la muerte. El lugar de la iglesia, de la medicina y de la comunidad aparece en muchas pinturas que más que reflejar la vida privada, muestran y a veces ponen en cuestión el escenario social con sus entramados de clases y distribución desigual de poder.

Más allá de las épocas se lee entre líneas un saber hacer con lo real, es decir de producir tramas simbólicas imaginarias, donde el trauma arrasa con la escena del mundo.

Algunos artistas hicieron su obra durante la peste, dejándola inconclusa por su muerte repentina. Si recordamos el período de la gripe española, Egon Schiele, dejó sin terminar una pintura que hoy es una pieza muy importante de la historia del arte; "La familia" de 1918. Otros, como el reconocido Munch, desde su lugar de sobreviviente de la gripe pudo plasmar con su arte la enfermedad, dejando testimonio de su padecimiento en "Autorretrato después de la gripe española" en 1919.

En la escena actual la irrupción del Coronavirus, trastocó la escena del mundo de una manera brutal y globalizada, y sin lugar donde refugiarnos, nos confrontamos con nuestra fragilidad y pequeñez. Dice Lacan (2012): "Todas las cosas del mundo entran en escena de acuerdo con las leyes del significante, leyes que no podemos de ningún modo considerar en principio homogéneas a las del mundo" (pág. 43)

El virus se constituye en una presencia biológica de la que nos anoticiamos por sus efectos devastadores, pero fundamentalmente por su captura en los distintos discursos que intentaron apresarlos, es decir, por su incorporación al mundo significativo. Esta demarcó distintos modos de relación entre los cuerpos, modificando nuestros hábitos, vestimenta, modos de tocarnos, gozar, protegernos y gestos arraigados en la memoria más temprana. También nuestras escenas y rituales más sagrados como los funerarios se vieron interrumpidos, ya que, en aislamiento estricto, ocurren en un teatro epidemiológico, a cajón cerrado para evitar el "contagio" Situación frente a la cual como psicoanalistas tenemos la responsabilidad de sostener la pregunta y hacerla circular, por el valor que tienen estas ceremonias en los procesos de duelos. Más aún en un momento donde precisamos contabilizar las pérdidas de personas queridas, y los recortes y privaciones impuestas por las circunstancias.

A cada uno este "bicho" le picó de un modo diferente según su realidad psíquica, o lo que es lo mismo, su mundo fantasmático. Punto crucial para no retroceder en la escucha analítica en estos tiempos de confinamiento.

El efecto del virus en las sociedades puso en evidencia una vez más que la realidad es una ficción. Una fábrica precaria que Pierre Legendre (2008) describe en *La Fábrica del Hombre occidental* afirmando que "La fábrica de los hijos es frágil, como es frágil el lazo que liga a cada uno con la humanidad, como es frágil el lazo de la palabra" (pág.16) Y también mostró la precariedad que ya atravesaban nuestras sociedades y sistemas, regidas por el lazo del mercado.

Enmarcada en el eje del presente trabajo, "El psicoanálisis en el Horizonte de la época ¿Qué hacer con lo virtual?" me propongo pensar desde aportes teóricos del psicoanálisis sobre el "quehacer" del artista en lo virtual durante la peste, contexto que sostiene actualidad como marca de nuestra época. Para esto realizaré algunos recorridos sobre la función del arte y sobre el estatuto de las imágenes que circulan en los entornos virtuales y producen distintos lazos entre los sujetos y de estos con el vacío.

Durante la pandemia que vivimos actualmente se abrieron los museos de todo el mundo y hasta surgió en Instagram, el primer museo de arte virtual inspirado en el coronavirus "@CovidArtMuseum" como impulso de atrapar y reunir en un espacio las numerosas obras anónimas que circulaban en las redes durante el aislamiento.

Asistimos también a obras de teatro, recitales, películas por streaming.

Circunstancia que generó una pregunta al arte, sobre todo al teatro cuya esencia siempre estuvo ligada al convivio, a la tensión y al ritual.

¿Qué valor tiene para la subjetividad la creación artística en una situación de amenaza a la vida y confinamiento? ¿Puede generar recursos, para que el impacto de la peste no arrase con las posibilidades elaborativas de los sujetos? ¿Qué imágenes ofrece respecto al encuentro con un real que agujerea la escena del mundo en la que nos sostenemos?

Cecilia Vega (2020) piensa las relaciones entre el espacio público, el arte y el aislamiento. Analiza para esto una propuesta artística "Contagiamos imágenes" en la que artistas de todo el país realizan intervenciones en el espacio público en las salidas permitidas en tiempos iniciales del confinamiento estricto durante el 2020. Buscan repensar el aislamiento que nos invita al individualismo y acercar al otrx problemáticas agravadas durante este tiempo como los femicidios, educación virtual, precariedad del trabajo artístico etc. Se trata de un contagio que interpela, que invita a salir del aislamiento y generar nuevos sentidos, a partir de sacar el arte de los espacios convencionales a la calle. Este proyecto nace del interrogante ¿Cómo trabajar lo público estando alejados de la comunidad?

Esta intervención en el espacio público, me llevó a detenerme en una propuesta artística surgidas durante el aislamiento en Tucumán "Perfodemias", en donde el intervenido fue el espacio doméstico y privado. (Nofal, 2020)

En este escrito me interesa conversar con las "Perfodemias" siguiendo la línea de las preguntas planteadas. Esta propuesta a cargo del grupo de teatro Manojó de Calle, surge en el contexto de pandemia, específicamente en los primeros meses de aislamiento social preventivo y obligatorio. Días donde asistimos a la suspensión de lo cotidiano de un modo abrupto. Y de una presencia certera del miedo al contagio y a contagiar a otros.

Esta iniciativa perfodémica es una obra/acción colectiva que nace de la pulsión por actuar. Un laboratorio de actuación, un crear juntos en la distancia y una investigación sobre la creación de espacio, el ensayo, el cuerpo en su fragmentación y la recuperación de algunos personajes entre otras temáticas. Lxs performers se miran, y coordinan colectivamente a través de la pantalla, haciendo del aislamiento una red invisible que conecta a varios artistas en distintos puntos del país.

Estas producciones, a mi modo de ver, ponen en juego y en su máxima expresión el acto de recortar del artista, con la mediación en este caso, del uso del celular.

Lxs performers arman una ficción a puertas cerradas, resignificando el espacio privado/doméstico y también el cuerpo, acechado fuertemente por la enfermedad. Y habitan en un segundo tiempo las redes sociales, totalmente exceptuadas de la cuarentena.

El espacio hogareño estalla, rompe sus límites, para crear otros espacios ligados a lo imaginativo, creativo y lúdico. Licuadoras, mandarinas, gatos, niños, espejos, ventanas, bañaderas, balcones; se recortan y se dan a ver, agujereando y habitando el encierro desde distintos puntos de vista.

Las Perfidemias, inventando sobre la imposibilidad del convivio y con la fuerza de la pulsión creadora, ofrecen imágenes que capturan, que interfieren la contabilización de enfermos y muertos y la preocupación por la vida que no termina de recuperar sus coordenadas.

A los pocos días de las primeras Perfidemias aparecen en las redes los "contagiados de Perfidemia", es decir, comienzan a replicarse espontáneamente estas producciones desde el adentro y son compartidas en las redes. Me resulta muy interesante detenerme en el significativo contagio y en este fenómeno que se produce en un momento tan incierto del confinamiento.

Creo que apelando a la ficción se abre la posibilidad del deslizamiento significativo que posibilita salir de una presencia del virus abismal que angustia y corta el lazo al Otro y los Otros.

Es posible contagiar arte, y no sólo un virus invisible que nos recorta la vida y nos amenaza. Ensayar respuestas posibles frente a estas circunstancias que por momentos nos desquician.

Arte mediante, este proyecto y otros, comienzan a tejer un entramado deseante y teatral sobre lo paralizante de la pandemia. De la quietud al movimiento, del mutismo a alguna imagen visual o sonora como borde y máscara de lo indecible.

Concibo a las Perfidemias como una acción no sólo poética, sino también política en el sentido de una toma de posición y del ejercicio de un poder transformador de la realidad entendida también como ficción.

El arte nos permite interrogar todas las otras escenas de la cultura que, a diferencia del producto artístico, se muestran naturalizadas y ocultan su raigambre de ficción. (Abad, 2015, pág.2)

En las Perfidemias, el cuerpo de los performers se recorta de la cintura para abajo, y en particular en aquellas donde los pies son los protagonistas. Pies terrenales, flotantes, indecisos, sensuales y enredados por cables que hoy prometen mantenernos "conectados", o por tubos de "ensayo" desparramados que disparan una multiplicidad de sentidos.

En las escenas educativas, laborales y televisivas que construyen el espacio de lo virtual hoy, son otras las modalidades del espacio y el tiempo, y el cuerpo se recorta y da a ver de la cintura para arriba.

Teniendo en cuenta esto, considero que las Perfidemias arman cuerpo, y recuperan lo perdido/olvidado del cuerpo en la escena actual, repleta de estos novedosos montajes.

El grupo Manojó de calles nos incomoda con su producción artística, con sus travesuras en el encierro. Jugar, recuperar la creatividad y tramar grupalidad en tiempos de aislamiento y distanciamiento social, sin dudas permite otra posibilidad de arreglárselas con la realidad e intervenir en ella.

Freud (2003) describe en el "Poeta y los sueños diurnos" al quehacer poético como la posibilidad de crear un mundo propio e insertar las cosas del mundo en un nuevo orden que nos agrade. (pág.1343)

Me parece interesante también rescatar de este rico texto de 1908, el planteo freudiano respecto a que la creación se va sustituyendo, pero no abandonando. Y como aparecen los sueños diurnos, como eso que sustituye el placer del jugar, y los sueños nocturnos, y en la base de ambas las fantasías.,

El poeta mitiga el carácter egoísta del sueño diurno por medio de modificaciones y ocultaciones y nos soborna con el placer puramente formal, ósea estético, que nos ofrece la exposición de sus fantasías. A tal

placer, que nos es ofrecido para facilitar con él la génesis de un placer mayor, procedente de fuentes psíquicas más hondas, lo designamos con los nombres de prima de atracción o placer preliminar.

Continúa Freud, todo el placer estético que el poeta nos procura entraña este carácter de placer preliminar, y el verdadero goce de la obra poética procede de la descarga de tensiones dadas en nuestra alma. El poeta nos pone en situación de gozar en adelante, sin avergonzarnos ni hacernos reproche alguno, de nuestras propias fantasías.

Ante esta invasión viral que hoy nos toca, la posibilidad de crear, es una forma de dar batalla para no quedar presos del miedo y la angustia. Concibo al arte como un servicio esencial, muchas veces banalizado, para transitar los momentos traumáticos de la humanidad.

Las Perfecciones ofrecen la posibilidad de poner el cuerpo en otro lugar, cuerpo que desde el psicoanálisis no equivale al soma si no a un complejo anudamiento.

Tramitar el dolor de existir desde la ficción es distinto a localizar el malestar en el cuerpo ante la falta de palabras, como escuchamos tantas veces en los consultorios.

Dice Gabriela Abad (Escena y escenarios en la transferencia, 2015) "El sujeto exiliado para siempre del mundo y de su cuerpo, queda condenado a la palabra para relacionarse, y este lenguaje se convierte en la pantalla a través de la cual tiene acceso a "su realidad", ese montaje en el cual cree estar viviendo. El recurso a la palabra, al signo, a la representación, produce la desmaterialización del cuerpo y del mundo" (pág.171)

Por otra parte, en el mundo de lo virtual, escenario privilegiado para reinventar las escenas en el confinamiento y entre ellas las del arte, proliferan las imágenes. ¿Qué imágenes cumplen con la función protectora de la subjetividad? Retomando el análisis de la producción ¿Qué estatuto tienen las imágenes que ofrecen las Perfecciones?

Haciendo uso de los mismos dispositivos tecnológicos y plataformas que viralizan el horror y contabilizan muertos para vender e instalar el pánico, las Perfecciones, y el arte en general, pueden ofrecer imágenes protectoras que, como las oníricas, interroguen y conmuevan a los espectadores.

En el sueño algunos elementos entran en escena rompiendo la ilusión y delatando su condición de tramoya, de puesta en escena. Entonces se da a ver su condición de metáfora, algo del sueño mismo pone en duda el efecto ilusorio y es por eso que el sueño interroga al soñante. (Abad, 2015, pág. 35)

Es decir que durante el confinamiento podemos ubicar la circulación de imágenes en las redes con distinto estatuto, respecto al vacío y a su función protectora de la subjetividad.

Los discursos e imágenes se van apoderando del espejo y ubicándose en el lugar de la verdad. Los espejos son fundamentales, pero se tornan peligrosos cuando pierden su pie en lo simbólico ya que funcionan como el tercer término, como A, en la ligazón entre el hombre y el mundo. (Abad, 2015, pág. 173)

Por un lado, en el contexto actual registramos las imágenes del arte que como las oníricas interrogan al sujeto y al orden establecido "la realidad" que realiza cierto recorte del cuerpo y de los mismos en la escena social. Desde un "saber hacer con lo real", bordean el abismo y producen trama. Retomando la idea freudiana, producen placer estético y permiten liberar pasiones por identificación. Un contagio, que permite al sujeto interrogarse por su deseo, tomar una posición.

Y, por otro lado, la viralización sin medida ni regulación simbólica de imágenes que reproducen el horror sin velo, lo que produce pánico en los sujetos. Enfrentan al sujeto sin recursos frente al abismo. Son imágenes

que generan adhesión y efecto de verdad. Teniendo como telón de fondo al capitalismo venden con la muerte y la enfermedad.

En Ficciones Braustein (2001) dice que "La Globalización tiene, entre muchos, el efecto de unificar y modelar las representaciones, las imágenes y las fantasías de los seres. El mundo, quizás el contemporáneo más que ninguno que antes se haya visto, tiene horror al vacío" (pág.65)

Continúa diciendo que hay que apresurarse a tapar el oído para que nadie advierta el hueco en medio de la vida. Y que los incontables procesos de masificación, tienen a su cargo la paradójica función de llenar el vacío con un vacío que parezca plenitud, que haga "como si" hubiese un contenido. Es decir, inundar con respuestas el campo en el que podría aparecer la pregunta. El discurso corriente tiene que cumplir entonces con el papel requerido por los propios sujetos, ocultar la angustia que se desprende del saber de la precariedad de la existencia.

Considero que el contagio dentro del campo ficcional, es protector de la subjetividad ya que, posibilitado por las redes en el confinamiento, es una escena que posibilita restituir algo del orden ritual tan afectado. Y es una forma también de inscribir y escribir alrededor de un real un texto testimonial para las generaciones venideras que se coloque en la serie de la historia del arte en las pestes. Retomando el planteo de Braustein, ubicaría al arte en el vacío como silencio que hace posible la palabra y llama a la creación, al que diferencia del vacío como ruido que sofoca la palabra y desmiente la carencia. (2001, pág. 66)

Quiénes trabajan con la subjetividad desde el psicoanálisis ¿Están dispuestos a dejar testimonio de la conmoción que esta pandemia les genera en su posición de analistas? ¿A sostener las preguntas que el encuentro con este real los hace relanzar, para desde allí avanzar?

"La verdad se escabulle en la escena y "la otra escena"- así llamo Freud, magistralmente, al inconsciente -, se desliza y se esconde en la historia y en los mitos de los pueblos; o, en el arte, que con su creatividad logra, como el sueño, atravesar los espejos y hundir sus raíces en el pantano de lo indecible" (Abad, 2015, pág. p.173)

Artistas y psicoanalistas tienen un lugar privilegiado en momentos como el actual, ofreciendo escenas que no retrocedan a interroguen al sujeto por su deseo y su acto, aún en medio de la peste. Les toca el lugar de pedrazo en el espejo de la realidad no solo para cuestionarla, si no para transformarla y reinventarla.

Referencias bibliográficas

- Abad, G. (2015). *Escena y escenarios en la transferencia*. Buenos Aires-Los Angeles: Argus-a. Braustein, N. (2001). *Ficcionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: siglo xxi .
- Freud, S. (2003). *El poeta y los sueños diurnos en Obras Completas*. Buenos Aires: El Ateneo. Lacan, J. (2012). *El Seminario, La angustia*. Buenos Aires : Paidós.
- Legendre, P. (2008). *La fábrica del hombre occidental. Seguido de El hombre homicida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nofal, A. C. (agosto de 2020). *lapapa.online*. Obtenido de <http://lapapa.online/intervenir-lo-privado/>
- Vega, C. F. (junio de 2020). *lapapa.online*. Obtenido de <http://lapapa.online/ideas-sobre-lo-publico-desde-el-aislamiento/>

Encuadre y pandemia

Darío Luciano Rodríguez

Resumen

En marzo de 2020 la pandemia, y con ella la cuarentena, llegaron a nuestro país, produciendo innumerables cambios en nuestras vidas y, por supuesto, en nuestra práctica en el consultorio, ya que muchos de nosotros experimentamos desde ese momento una novedad: el desarrollo de las sesiones mediatizadas por la virtualidad. Este trabajo remoto nos invita a repensar y contextualizar nuestra práctica, nuestro encuadre, a preguntarnos si se pierde algo y qué en la atención a distancia, si se puede sustituir dicha pérdida en caso afirmativo, si es posible producir y/o sostener la transferencia, etc. Estos interrogantes son los que guiarán la producción del siguiente trabajo, donde intentaremos dar respuestas posibles a los mismos y, por qué no, plantear algunos nuevos que nos movilicen a continuar con el ejercicio de pensar nuestra práctica actual.

Palabras claves: Pandemia – Encuadre – Virtualidad

Introducción

En marzo de 2020 la pandemia, y con ella la cuarentena, llegaron a nuestro país, produciendo innumerables cambios en nuestras vidas y, por supuesto, en nuestra práctica en el consultorio, ya que muchos de nosotros experimentamos desde ese momento una novedad: el desarrollo de las sesiones mediatizadas por la virtualidad.

Este trabajo remoto nos invita a repensar y contextualizar nuestra práctica, nuestro encuadre, a preguntarnos si se pierde algo y qué en la atención a distancia, si se puede sustituir dicha pérdida en caso afirmativo, si es posible producir y/o sostener la transferencia, etc.

Estos interrogantes son los que guiarán la producción del siguiente trabajo, donde intentaremos dar respuestas posibles a los mismos y, por qué no, plantear algunos nuevos que nos movilicen a continuar con el ejercicio de pensar nuestra práctica actual.

El advenimiento de la pandemia

Freud nos advertía en 1930 que *“Desde tres lados amenaza el sufrimiento; desde el cuerpo propio, que, destinado a la ruina y la disolución, no puede prescindir del dolor y la angustia como señales de alarma; desde el mundo exterior, que puede abatir sus furias sobre nosotros con fuerzas hiperpotentes, despiadadas, destructoras; por fin, desde los vínculos con otros seres humanos”* (Freud, 1930, p.76).

Qué podemos decir en referencia a la pandemia que no se haya manifestado ya. Sabemos que en diciembre de 2019 se identifica el primer caso de Covid-19 en un ser humano, en la ciudad de Wuhan, China, y que fue reconocida por la OMS como pandemia el 11 de marzo de 2020.

Fuimos espectadores del momento en que la naturaleza nos enfrentó a un virus que, previamente, no afectaba a nuestra especie. Desde ese momento, el cuidado y la salud de nuestro cuerpo pasaron a depender simultáneamente del cuidado que nuestro semejante tiene del suyo propio.

En el ámbito de la práctica clínica, al establecerse el aislamiento preventivo, y ante las dificultades que el mismo suponía, la mayoría de nuestros pacientes continuó con su análisis de manera remota, previo período

do de lo que podríamos llamar "acomodación", mediatizado por el entorno virtual que se fue poniendo cada vez más a nuestra disposición.

De esta manera, las paredes de nuestros consultorios dejaron de acoger los discursos y fantasmas en juego en las sesiones, produciéndose necesariamente alguna pérdida en la situación analítica que nos es familiar. El encuadre, así, se modificó.

El encuadre

Si bien "encuadre" no es un significante que Freud haya utilizado, encontramos en algunos de sus escritos, fechados entre 1912 y 1914, algunas sugerencias referentes a las operatorias analíticas que al padre del Psicoanálisis le daban resultado, pero sin llegar a plantear con ellas un esquema de trabajo rígido, reglamentario y obligatorio.

Sí fueron algunos teóricos post-freudianos quienes intentaron establecer reglas estables y necesarias en todo tratamiento, buscando con esto asegurar la objetividad y la científicidad de la práctica psicoanalítica.

En líneas generales, podemos plantear que el encuadre psicoanalítico está constituido por una serie de reglas y herramientas que permitirán llevar adelante la experiencia psicoanalítica. Y si bien Freud fue preciso en cuanto a las reglas fundamentales de asociación libre, atención flotante y abstinencia, imprescindibles en lo referente al analista y analizante; las indicaciones relacionadas con otras cuestiones como: horarios, honorarios, frecuencia y tiempo de las sesiones, vacaciones, ausencias y faltas, posición en el diván, duración, etc., siempre fueron flexibles.

Justamente, en la actualidad, las condiciones que posibilitaban que nos manejemos con las prácticas tradicionales en el análisis se vieron obstaculizadas, en principio, por la pandemia y sus consecuencias.

Sin embargo, el encuadre sólo puede resultar en obstáculo en tanto tal cuando el analista es rígido en referencia al mismo. El encuadre clásico es una forma normalizada de análisis, pero no es el único posible. A modo de ejemplo, recordemos que Freud atendía a sus analizantes en compañía de Jofie, su perra Chow Chow.

Si estas constantes pasan a respetarse ciegamente, estaremos ajustando el trabajo que se va abriendo con cada sujeto en particular, que es único; desoyendo así una de las pilares fundamentales del análisis: el caso por caso. Por ello el encuadre debe ser considerado algo flexible y dinámico, algo que se crea y recrea con cada paciente a la vez.

Si bien las constantes del encuadre facilitaron, en un principio, la aparición de la neurosis de transferencia, denominada por Freud (1914) como "enfermedad artificial" en tanto se despliega dentro de la sesión analítica; insistimos, esto no supone *per se* la rigidez del mismo.

El análisis remoto

El análisis supone un encuentro de dos cuerpos en un mismo espacio, donde entran en juego silencios, fantasmas y ritmos que en una llamada telefónica no se pueden percibir de la misma manera.

En la sesión de modalidad presencial hay un tiempo de traslado (viaje hacia el consultorio) donde las fantasías y pensamientos del sujeto en referencia al encuentro juegan un papel muy importante, tanto antes como después del mismo. En la sesión virtual, dicho movimiento se ve excluido debido a que se pasa de cualquier actividad que el sujeto realice en su vivienda a hablar directamente con el analista. A esto se su-

man algunos obstáculos, como la falta de privacidad en los domicilios particulares, dificultades con la tecnología o el hecho de que el paciente necesita la presencia *in situ* del analista.

Las sesiones a distancia implican necesariamente pérdidas, fundamentalmente porque la presencia del cuerpo, tanto el del analista como el del paciente, imprimen un plus a la práctica clínica.

Por otro lado, en las sesiones *on line* es difícil diferenciar cuándo un silencio es producto de la resistencia, por ejemplo, o cuándo es reflexivo, cuándo es ocultamiento, cuándo está relacionado con la angustia o, incluso, cuando simplemente se cortó la llamada. La ausencia de los cuerpos en el mismo espacio puede impedirnos captar las exteriorizaciones del inconsciente, aunque también es verdad que muchas veces se logra hacerlo, a pesar de la distancia.

Sabemos que el paciente pretende que la escucha del analista sea otra que la de un par, y nuestra posición supone que también lo sea. Y si bien el analista puede estar afectado por la actualidad que nos cayó encima, sin previo aviso, el analizante anda siempre con sus fantasmas a cuestas, y es ahí donde vamos a operar.

Es necesario recordar que los efectos de la palabra en transferencia dominan el campo: esto es, tratamos con la subjetividad del paciente. Aunque en el proceso participan dos personas, nuestro trabajo es intervenir sin mezclar nuestra subjetividad, sosteniendo el deseo del analista; es decir, poner en primer lugar el interrogante por el deseo de cada analizante.

Entonces, si bien la ausencia del marco que el consultorio nos brinda genera pérdidas, estas se pueden reemplazar a través de la voz o la imagen, siempre y cuando la transferencia esté presente.

Esto significa que podemos continuar con nuestra función, aún cuando el contexto haya sufrido las modificaciones planteadas. La posición ética del analista debe permitirnos diferenciar entre una especie de "ceremonial" analítico del análisis propiamente dicho, ya que la eficacia de la experiencia radica no en la repetición de las reglas fijas sino en la intervención operativa del analista.

A modo de conclusión

En *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*, Lacan asevera que "Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época" (Lacan, 1953, p. 309).

Qué mejor momento para recordar estas palabras.

Recordemos que la práctica psicoanalítica se aprende en el hacer y en el propio análisis; por esta razón, lo que llamamos "encuadre", más que un conjunto de reglas fijas y obligatorias, deben pensarse como herramientas lo suficientemente maleables para poder moldear la experiencia del caso por caso.

De esta manera, si el analista sostiene su función en el proceso analítico, el encuadre se mantiene, a pesar del cambio de modalidad de trabajo que experimentemos.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1912a): *Sobre la dinámica de la transferencia*. Obras Completas. Volumen XII. 2ª edición. Buenos Aires: Amorrortu, 2017
- Freud, S. (1912b): *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico*. Obras Completas. Volumen XII. 2ª edición. Buenos Aires: Amorrortu, 2017
- Freud, S. (1913): *Sobre la iniciación del tratamiento*. Obras Completas. Volumen XII. 2ª edición. Buenos Aires: Amorrortu, 2017

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

- Freud, S. (1914): *Recordar, repetir y reelaborar*. Obras Completas. Volumen XII. 2ª edición. Buenos Aires: Amorrortu, 2017
- Freud, S. (1930): *El malestar en la cultura*. Obras Completas. Volumen XXI. 2ª edición. Buenos Aires: Amorrortu, 2017
- Lacan, J. (1953): *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. En *Escritos 1*. 2ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020): *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020>.

Cuerpo, imagen y enigma: cuando se apaga la cámara

Omar Raul Asan

Resumen

Este trabajo se propone plantear algunas ideas de una investigación que se viene realizando desde hace varios años, en torno a lo imaginario y a la función que Lacan le fue otorgando a la imagen, a lo largo de su enseñanza. Desde el estadio del espejo, en un lugar de interferencia y obstáculo a la dialéctica de lo simbólico, con su función de goce imaginario estático e inercial, con la consideración del cuerpo articulado a la imagen como Gestalt, con el espejo como marco de referencia; se pasa a la ubicación del goce en un cuerpo reformulado a partir de las zonas erógenas. Ya con lo imaginario y la imagen ubicada en su relación con la mirada, tomada como paradigma de la pulsión, la separación entre el ojo y la mirada, permiten plantear una nueva teoría de la imagen y lo imaginario: no considerar más la imagen a partir del espejo, el campo de la percepción a partir de lo especular, sino como aquello, pero interrogado a partir del deseo y el goce. Y es que la nueva tesis de la imagen y lo imaginario, estriba en que detrás de cualquier imagen, lo que cualquier imagen vela y hace existir es la mirada como objeto de la pulsión. Es así que, el campo perceptivo que se ordenaba a partir del espejo como operador estructural, delimitaba lo visible a partir de él, sustraer el elemento pulsional, o sea la mirada como objeto de la pulsión, de ese campo. Es decir que, el mundo perceptivo, lo que percibimos de nuestro mundo plagado de imágenes, es posible en la medida en que el objeto *a* como mirada, se mantiene velado, oculto, erradicado. Porque si este objeto se presenta, todo aquello que creíamos que era la realidad, se vuelve irreal y, algo de lo real como tal, se deja entrever. Así, tanto en el sueño del padre que vela a su hijo muerto, del capítulo VII de *La interpretación de los sueños*, como en la representación perceptiva de la Acrópolis en el recuerdo de Freud, lo real hace intrusión desde *otra escena*, otra realidad escondida tras la representación perceptiva del sueño y del recuerdo. ¿Qué implica, entonces, esta nueva teoría de la imagen, de lo imaginario, interrogado a partir del goce y del deseo? ¿Qué nos permite leer de nuestra situación pandémica actual y la exacerbación de lo visual/virtual? Estos interrogantes nos servirán de guía en el recorrido que se propone con este trabajo, para tratar de despejar las variables que se ponen en juego en nuestro actual malestar en la cultura, preponderante cultura de la imagen, y sus consecuencias en la subjetividad de nuestra época.

Introducción

Lo primero a destacar a partir del escrito *El estadio del espejo...*, es que lo imaginario humano, con la imagen de unidad corporal dada por cierta Gestalt, no está naturalmente conectado con el cuerpo. Hay una hiancia entre el imaginario humano, el de esa imagen de unidad corporal, para un cuerpo en tanto aún prematuro, en su prematuración de origen. Y es lo que, en principio, se despliega como aquello que diferencia al reino animal del humano, en tanto y en cuanto, lo imaginario animal pareciera estar dado a su armónica relación, sin lo ambiguo y enigmático que a veces se presenta lo imaginario humano. Así, algo se altera, disloca y desconecta la relación del imaginario humano con su cuerpo; en cambio, el animal (es lo que parece) mantiene una relación necesariamente armónica, digamos homeostática de su imaginario con el cuerpo. Aunque hay fenómenos, en el reino animal, que no pueden explicarse por el puro instinto de conservación, donde ciertos insectos, por ejemplo, con su facultad de hacerse invisibles con el camuflaje, como los bichos hojas, pueden llegar a devorarse unos a otros confundidos por hojas verdaderas. Entonces, puede apreciarse una suerte de autonomía de lo imaginario, desarticulado de la función biológica de la conservación.

Y es lo que plantea Lacan, en el escrito de referencia, acerca de las fantasías de desmembramiento, de las imágenes del artista Jerónimo Bosch, de los fenómenos de despersonalización, de dobles, etc., dando cuen-

ta no sólo de la fragilidad del imaginario de la unidad corporal, sino también de que detrás de ese precario arreglo, asecha el cuerpo fragmentado.

El estadio del velo

Podemos acordar que, cuando se trata de imágenes, cualesquiera que sean, siempre está el interrogante de qué es lo que muestra, pero aún más: qué oculta. Así es que, tanto las imágenes, el espejo, un cuadro o cualquier otro modo en que algo se representa, o sea, se da a ver, incluye en su formación misma, el aspecto enigmático de aquello que se oculta en lo que se da a ver. Es decir que, merced a esta operación de velo, lo visible se articula y anuda a lo invisible. Y si estamos, orientados por el psicoanálisis, en esta investigación acerca del cuerpo y las imágenes, es justamente para buscar e indagar aquello que no resulta evidente, aquello que precisamente parece escapar al poder de lo visible, al poder del imperio de las imágenes (como se dijo en otro trabajo de un Congreso anterior), lo que escapa a la representación.

Así, entonces, toda vez que contemplamos una imagen, un cuadro, lo que el espejo refleja, hay un elemento que permanece oculto detrás de lo que se ve. Y, ¿qué es lo que se esconde detrás de las imágenes? J-A Miller, en *Realidades y artificios*, sostiene que: "(...) el secreto del campo visual es la castración. Secreto que le da brillo a las obras que nos esconden y desmienten exactamente a la castración." (Miller) Es decir que, lo invisible, lo que todas las imágenes de lo visible velan, es la castración, o sea que, el primer invisible fundamental, está dado por el falo. Esto es que, la primera sede de lo invisible la podemos localizar en el cuerpo materno, y el falo materno como invisible fundamental, en tanto se trata de una falta simbolizada a partir de la inscripción del significante del falo simbólico. Lo simbólico enmarca una falta que la imagen va a cubrir con su función de velo. Pero, sin embargo, la veladura que la imagen produce sobre una falta, procura y ejerce una atracción que, indicaría algo más que lo simplemente faltante. Es decir que, casi como si fuera una metáfora, el velo realiza la preciosa operación de hacer existir algo allí donde no hay nada. Y es que, la función del velo como soporte de las imágenes, presenta un valor tal de seducción que, captura el deseo; pero también (podríamos arriesgar) lo provoca, causa el deseo. Entonces, la nada que el velo hace existir, puede transformarse (a través y gracias al velo), en un objeto que atrae, seduce o captura el deseo, y que también puede causarlo, en el sentido de una búsqueda por inspeccionar lo invisible, de un objeto que el deseo persigue, busca alcanzar, pero nunca lo alcanza. El ejemplo paradigmático del velo son las cortinas, aunque también las ropas con las que nos cubrimos (y damos a ver) el cuerpo; como aquello con lo que cubrimos la intimidad (del hogar o del cuerpo), de la morada del goce.

Así, con esta función del velo, de representar un objeto a partir de velar la nada o el vacío, despejamos el $-\phi$, el falo, lo que da brillo a toda la serie de objetos que van fascinar al sujeto en su vida, y a partir de la encarnación de este invisible (en el cuerpo del Otro, materno), lo invisible marcará la experiencia del sujeto con su propio cuerpo y con sus imágenes, siendo lo que no tiene imagen, en el cuerpo del Otro, lo que organizará el mundo de las imágenes y la realidad para cada sujeto. Entonces, a partir de esta función del $-\phi$ invisible, se organiza lo visible, el cuerpo de la fenomenología, la percepción de la realidad y el mundo de las imágenes para cada sujeto, pero también se puede permitir extender un fenómeno que creemos va aparejado a este invisible. En tanto el velo hace algo con lo que es nada y por la acción del falo se articula a toda representación, así también, como con cualquier representación, se puede extender que siempre es legítima la sospecha de irrealidad. Porque si es invisible, nada asegura que sea real; entonces, es legítimo dudar de la realidad, plantear como irreal lo invisible.

No todo es vigilia la de los ojos abiertos

Así titula uno de sus libros Macedonio Fernández. Este gran poeta, intuitivamente y consu genio, plantea lo siguiente: "Despierta el alma, vigente en dormido cuerpo, son los ensueños. Y a veces rige sobre la Vigilia; hace esperar en el umbral a la Realidad." (Fernandez, 2001) Esto nos conduce a la pregunta psicoanalítica por la representación, acerca de lo real a partir de la representación. Lo que es del orden de la representación, ya sea representación en los sueños o ya sea en la vigilia, ¿qué hay de *real* en esas versiones de la representación? Ahora bien, antes de comenzar a abordar esta pregunta, podemos plantear otra referida a qué es lo que sustenta nuestro campo perceptivo de la realidad. Y ya planteamos que lo visible se organiza a partir de la operación del invisible fundamental, el falo, pero también el campo de la percepción se sustenta en la medida que podemos decir *esto que veo es real*. Es decir, que habitualmente nos movemos en el mundo con la convicción (también la creencia) de que *lo que yo veo es real*, o sea, no estamos (habitualmente) en la posición de decir *esto que yo veo no es real*. La sospecha de irrealidad no es una posición habitual en nosotros, sino que, más bien lo es la creencia o convicción en lo que llamamos realidad, en sostener que lo que vemos es real. Y más que real, sería preciso decir perteneciente a la realidad. En la medida en que, el juicio de realidad se establece, se puede sostener la diferencia entre el objeto percibido y la imagen representativa de ese objeto, o sea entre percepción y memoria, tal como Freud sostiene en su *Proyecto de una psicología para neurólogos*. Sin embargo, en este mismo texto se puede leer que, en un momento anterior al juicio de realidad, el objeto de la satisfacción no existe, no es real en tanto no está en la realidad, sino que es alucinado. Es decir que, en el sentido de la realidad no es real, pero en el sentido de la percepción sí es real, como plantea Freud: "(...) el objeto no existe en la *realidad*, sino solo como un pensamiento imaginario." (Freud, 1981) Ahora bien, un aspecto fundamental de esta vivencia de satisfacción está en que produce, por la pérdida del objeto de la satisfacción primordial y mítica, la puesta en marcha del movimiento del deseo. La imagen mnemónica del objeto experimenta, primeramente, la *activación desiderativa*, a lo que Freud no duda en llamar *alucinación*. Un aspecto sorprendente acerca de la experiencia alucinatoria del deseo, de la primera vivencia de satisfacción, es que la misma no puede (ni debe) mantenerse indefinidamente, ya que, de permanecer en este *estado desiderativo y alucinatorio*, el ser sumido en este mismo estado, perecería de inanición, de hambre. Así, entonces, planteamos la pregunta psicoanalítica por lo real en la representación, a la que le agregamos la de aquello que sustenta nuestra realidad perceptiva, y ahora podemos sumar a la lista de interrogantes, la cuestión de ¿por qué habitualmente no alucinamos?

Lo virtual ya no es más lo que era...

Desde que se fueron mejorando las formas de elaboración, captura y transferencia de imágenes, más la facilidad y rapidez con que se puede interactuar e intercambiar las mismas, sean del tipo que sean, con cualquier persona en cualquier parte del mundo, es esto lo que, en parte, genera un gran interés y atractivo por las imágenes; sobre todo por lo inmediato de los intercambios y vínculos. Y que la situación de la pandemia ha conducido a un uso casi exclusivo (y en algunos casos, obligatorio), del espacio de intercambio que, decimos virtual por convención, pero que no deja de presentar, en determinadas coordenadas, ciertos rasgos equivalentes a los que podemos observar en el espacio de intercambio llamado presencial.

Ahora bien, si extendemos la pregunta por lo real en la representación, los intercambios e interacción que se producen en el espacio que llamamos (por convención) virtual, llámese red social, o cualquier interacción o intercambio mediado por una pantalla, ¿hay algo que se pueda decir *real* allí?

Conclusión: el asecho de lo real

Entonces tenemos: representación, realidad o vigilia, sueños o ensueños, cuadro, imagen, velo; todos elementos que nos permiten mantener nuestra convicción o creencia, de sostenernos en decir que *esto que veo es real*. Pero, ¿hasta cuándo? ¿por cuánto tiempo? Hasta que *lo real* de la pulsión, (escópica en nuestro estudio) irrumpe.

Y, si nuestra realidad perceptiva se mantiene como tal, lo es así porque el elemento pulsional, la mirada como objeto, es reprimida. La homeostasis en la percepción se sostiene por la extracción del objeto mirada como plus de goce visual, ya que cuando lo reprimido cae y el objeto *a*, marca su lugar, tenemos el enunciado de la extrañeza: *esto que veo no es real*. Aquí, se podrían ubicar la alucinación y, los fenómenos de extrañeza que, cuando conciernen al cuerpo y su imagen, hallamos la despersonalización, la fragmentación, fenómenos de doble, etc. Esto nos permite afirmar que, el aforismo *la vida es un sueño* profesa cierta fe irrealista, o sea, que la vida o los sueños no son nada más que representación; lo que resultaría en una cierta desmentida de *lo real*. "Si bien hay una parte de la vida que es sueño, hay al menos una parte de la vida que es también despertar del sueño." (Miller) Entonces, en el mundo de vigiliadas, pero de ojos cerrados, en los sueños, *lo real* que, no se rige por legalidad alguna, imprevisto, disruptivo, "hace esperar en el umbral a la Realidad" (Fernandez, 2001) (como dice Macedonio), se mantiene despierto cuando soñamos, y no nos deja dormir, como suele decirse, a pierna suelta, porque algo permanece aún despierto, al asecho.

Finalmente, una referencia al cuerpo, pero no al cuerpo en relación a la imagen corporal, sino en relación a lo que podemos decir junto a Vilma Cocoz, en *El cuerpo- mártir en el barroco y en el body art*, que sostiene la noción de escopia corporal. El cuerpo ya no en una relación especular, con el eje simbólico-imaginario que organiza su forma, principalmente, sino que se trata más bien del cuerpo hablante, del cuerpo horado por el lenguaje, en su dimensión de sustancia que goza, *parlêtre* como lo llamó Lacan en su última enseñanza. Esta autora analiza el *body art* y el *carnal art* como modos de un arte corporal que busca ir más allá de la representación y la contemplación, intentando mostrar algo que el ojo no soporta ver, rompiendo las reglas de composición impuestas por el lienzo o el papel, y tomando al cuerpo real como elemento central de la acción artística. Del *body art* al *carnal art*, con representantes como Vito Acconci, Chris Burden, Gina Pane, Ana Mendieta, y por supuesto la representante más conocida del *carnal art*, Orlan; todos estos artistas, por más transformaciones, cortes, mutilaciones y performances con que realizan sus acciones artísticas, por más escandalosas, explícito y provocadoras que realmente lo sean, sigue siendo el arte un modo de alcanzar lo real por lo simbólico. Pero si seguimos por este camino, llegamos a lo que se denomina el *Net.Art* o *acciones on line*, con Sterlac como máximo representante, y el llamado *Bioart*, ambos movimientos artísticos que sostienen al cuerpo como obsoleto. Producen intervenciones artísticas por fuera de las limitaciones corporales, con diversos dispositivos electrónicos, hasta la alteración genética o arte genético, modificando las síntesis de ADN, combinando biología molecular, robótica y toda la tecnología disponible, para obtener mutaciones bioficticias, y combinar patrones genéticos por puro placer estético que se obtiene de fotografías endoscópicas. Imágenes posibilitadas por las tecnologías más desarrolladas, finalmente imágenes, pero de un cuerpo microscópico y alterado, mutado, modificado genéticamente.

Así, entonces, de lo visible y lo invisible del cuerpo, de la imagen especular del cuerpo al cuerpo afectado por el goce, el cuerpo hablante, como sustancia que goza, permanece algo imposible de aprehender por la imagen. Y, aunque haya sido por la imagen como el sujeto percibió y localizó el primer efecto de goce sobre su cuerpo, "lo que el psicoanálisis de la orientación lacaniana descubre en su experiencia es la existencia de *lalengua* como factor decisivo en la mutación del cuerpo." (Luis Tudanca, Paula Gil, Ruth Gorenberg, Graciela Ruiz de Milano, 2017) Aquí, el estatuto del goce de la imagen cambia, el inconsciente como

elaboración de saber sobre este cuerpo afectado por el lenguaje, nos plantea una verdadera mutación, que ni la genética ni las tecnologías pueden explicar, con sus intentos de adecuación de la imagen narcisista del cuerpo al ideal de la época. "Para decirlo de una forma que solo *lalengua* hace posible...en una simple permutación de las letras en la palabra en castellano, la imagen se convierte en un enigma, incluye lo invisible...Cuando una imagen debe leerse, entonces se convierte en un enigma, en un jeroglífico, como Freud indicaba en el análisis de la imagen del sueño." (Luis Tudanca, Paula Gil, Ruth Gorenberg, Graciela Ruiz de Milano, 2017)

Referencias bibliográficas

- Fernandez, M. (2001). *No todo es vigilia la de los ojos abiertos*. Buenos Aires:Corregidor.
- Freud, S. (1981). *Proyecto de una psicología para neurólogos (1895) [1950]*. Madrid:Biblioteca Nueva.
- Lacan, J. (1985). *Escritos Vol. 1*. Argentina: Siglo XXI.
- Luis Tudanca, Paula Gil, Ruth Gorenberg, Graciela Ruiz de Milano. (2017). *Loimaginario en Lacan*. Buenos Aires: Grama.
- Massimo Recalcati, Marie-Hélène Brousse, Gerard Wajcman, Vilma Cocoz, XavierGiner Ponce, Rose-Paule Vinciguerra. (2006). *Las tres estéticas de Lacan (Psicoanálisis y arte)*. Buenos Aires: Ediciones Del Cifrado.
- Miller, J. (s.f.). *Realidades y artificios*. Escuela de Orientación Lacaniana.
- <http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=publicaciones&SubSec=impresas&File=impresas/col/tematicos/realidades/miller.html>

Telemedicina del SIPROSA: cuando un hablar es posible

Ana Schkolnik

La pregunta por la pertinencia del psicoanálisis como práctica en el ámbito de la salud pública, por ejemplo en los hospitales fue en algún tiempo un tema de debate.

Recuerdo que criterios vinculados al pago, al uso del diván, y al nombre del analista como destinatario de la transferencia eran algunos de los argumentos que ponían en duda la posibilidad de un trabajo analítico.

Tengo la sensación que ese debate no tiene actualmente la vigencia de hace años atrás. Tal vez una mayor presencia de practicantes del psicoanálisis en éste ámbito, y la práctica hecha clínica (es decir teorizada, articulada conceptualmente, discutida en marcos psicoanalíticos/entre analistas) hayan contribuido a cierta legitimación.

Con este escrito, que tiene la impronta de una experiencia personal y novedosa me propongo aproximar algunas reflexiones en torno a mi trabajo en Telemedicina del SIPROSA , lugar al que fui reasignada en junio de 2020 luego de 11 años de desempeñarme en Hospital Nuestra señora del Carmen.

Telemedicina es un nuevo formato de atención en salud que el sistema provincial de salud (SIPROSA) ofreció desde las primeras semanas iniciada la pandemia.

Consiste en consultas a distintas especialidades médicas que son otorgadas a las personas a través de turnos que obtienen mediante una aplicación que se descarga en forma gratuita desde cualquier celular.

De esta manera el turno es otorgado y el paciente queda agendado y recibe el llamado del profesional en el día y en la franja horaria en que le fue asignado el turno.

En este sentido el sistema se diferencia de la tradicional consulta en primer lugar por la modalidad telefónica es decir en ausencia de las personas como también en que el día del turno la iniciativa para que la comunicación se produzca queda a cargo del profesional y no del paciente.

Situaciones no habituales a veces irrisorias en el modo en que se inicia la comunicación con los consultantes- por ejemplo su sorpresa ante el llamado del profesional, frases como "ay me había olvidado" o "¿me podría llamar en un ratito porque estoy almorzando?" - lejos de quedar en lo anecdótico nos lleva advertir, por los efectos de cierta incomodidad o malestar en nosotros ,la importancia de interrogar las ideas que a lo largo del tiempo nos hemos construido respecto del modo en que esperamos que llegue un consultante.

El hecho de que el paciente busque el contacto, se traslada hasta el lugar donde se realizará la consulta, y espera el momento de comunicar sobre su padecer no siempre ocurre de este modo. O tal vez actualmente haya otras vías y modos para este movimiento.

El malestar e incomodidad a los que hice referencia más arriba dan cuenta de la presencia de una idea que tenemos acerca de cómo debiera ser el paciente, cómo se esperaría que se comporte o qué se infiere de ciertas conductas.

(Cómo si leyéramos una resistencia o rechazo dirigido a la consulta o al profesional en el paciente.

Freud en sus textos la iniciación al tratamiento y consejos al médico desarrolla una serie de cuestiones relativas a las primeras entrevistas

Establece como un momento muy importante lo que ocurre en éstos primeros encuentros y aclara que lo que va a sugerir es fruto de su experiencia por lo tanto no debe tomarse como técnicas de uso rígido y mecanizado.

Entiendo que además de encontrarse construyendo el edificio teórico del psicoanálisis Freud aquí señala la importancia de sostener la reflexión permanente acerca de cada caso en lugar de repetir pautas al modo de un protocolo estandarizado ya que esto atentaría contra la existencia de la dimensión de la diferencia y de la singularidad de cada consultante y porqué no también de cada profesional.

Una de sus propuestas para los inicios es "no conceder gran importancia a la confianza que el paciente inicialmente ubica en la verdad y eficacia del tratamiento. La actitud del paciente significa poco. Su confianza o desconfianza provisional significan poco comparadas con las resistencias internas que mantiene la neurosis".

En éste sentido suponer que por haber "olvidado" el día del turno o por no contar con la disposición para la entrevista en el momento de recibir el llamado el paciente "no querría" llevar adelante la consulta es una anticipación que desconoce la idea de conflicto psíquico que subyace a todo síntoma y por lo tanto la determinación inconsciente del mismo.

De la misma manera que en el trabajo presencial el hecho de que el paciente llegue en horario a su turno o manifieste haberlo esperado y comience a comunicar sus dolencias de forma inmediata no garantiza en primera instancia que allí ocurra un trabajo analítico.

En este mismo texto Freud plantea algo que resulta en apariencia sencillo al modo de una premisa para el establecimiento de la transferencia. Lo cito:

"Si demostramos serio interés apartamos cuidadosamente las primeras resistencias y evitamos ciertas torpezas el paciente establece enseguida el enlace transferencial y agrega al médico a uno de aquellas imágenes de las personas a las que estaba habituado a ser bien visto.

En cambio si adoptamos una actitud que no sea de este cariñoso interés y simpatía y nos mostramos rígidos y moralizantes o aparecemos como representantes o mandatarios de otras personas No conseguiremos resultado positivo"

Considero que este consejo de Freud pone en juego no solamente la idea que el analista tiene de conflicto psíquico y de la existencia y funcionamiento de lo inconsciente sino también supone el acallamiento del furor curandis y de ciertos ideales que en él puedan estar funcionando.

Una primera idea acerca de las consultas telefónicas en salud mental había llevado a suponer que los motivos de los pedidos serían situaciones de angustia acuciantes propias del aislamiento, de la incertidumbre que la enfermedad produce y o del fallecimiento de personas cercanas (allegados familiares) es decir los temas que directamente están precipitados por la pandemia.

Sin embargo una buena cantidad de consultas sino la mayoría responde a otras razones.

Llamó mi atención la consulta de varias personas que por diferentes motivos nunca antes habían consultado un profesional en salud mental en forma presencial y que encontraron en la modalidad telefónica una posibilidad de llevar esto a cabo antes inexistente.

Recuerdo el caso de un hombre que consultaba por una intensa angustia. Estaba asociada a la idea de morir a los 60 años, edad que estaba próximo a cumplir. No había ningún factor de riesgo que justificara esta idea. En las entrevistas el despliegue de su decir acerca la idea de muerte llevó a la muerte de su madre biológica ocurrida alrededor de esa edad y a un deseo inconfesado (sobre todo a su entorno familiar actual

constituído por esposa e hijas) de retomar el contacto con su familia biológica -sus hermanas particularmente -interrumpida hacía más de 30 años.

El detalle que me interesa señalar es que después de la primera entrevista este hombre esperaba entusiasmado los llamados para dirigirse rápidamente a su taxi que tenía estacionado en la puerta de su casa al que llamaba "mi oficina" subir los vidrios y comenzaba así la entrevista. El establecimiento de este espacio de privacidad para hablar y encontrarse con estos temas de los que él no había hablado antes fue un recorrido posible.

El teléfono como recurso que abre la posibilidad de un trabajo de entrevistas allí donde antes el sufrimiento de una persona no lo llevaba la consulta también ha ocurrido en otro caso un poco más severo.

Se trata de una joven de 25 años derivada por el neurólogo y atendida por muchos otros médicos de distintas especialidades que solicitaba turnos refiriendo dolores físicos varios. Lo que ella nombraba como "debilidad muscular" en brazos y piernas eran las más importantes.

Las interconsultas, estudios y evaluaciones estaban realizadas pero la paciente insistía en la permanencia de estas dolencias a pesar de que la etiología orgánica estaba descartada.

Comencé a trabajar con ella que fue prácticamente obligada por el neurólogo a tener una entrevista conmigo como condición para seguir atendiéndola.

Desde entonces las entrevistas ocurren entre dos y tres veces por semana.

Los dolores físicos eran alucinaciones cenestésicas y resultaban de una idea delirante de estar muerta que pudo referir en estos encuentros y que está directamente generada a partir de que está joven escucha algunas palabras del padre.

Cuando el padre habla (no necesariamente cuando se dirige a ella) ella interpreta que él dice que está muerta. Por ejemplo cuando dice "mamita alcánzame la sal", ella tiene el siguiente pensamiento: "la madre de él está muerta. ¿por qué me llama así? ¿Será que está diciendo que estoy muerta.?"

Sufre así de una enorme angustia y desesperación.

Algunas veces puede preguntarle al padre si es que ella está bien pero la mayoría de las ocasiones no se anima a hacerlo.

Espontáneamente comencé a decirle "que tu papá te llame como a su mamá, que digamamita, no quiere decir que vos estés muerta".

Ella me escucha atentamente y repite mis palabras lentamente como procesando su significado, incorporando un sentido nuevo y su gesto de sufrimiento se alivia.

Dice estar más tranquila y comienza a llamar "confusiones" a este- su modo particular -de interpretar y de entender las palabras del padre.

Esta relación con las palabras del padre lejos está de haberse resuelto y es un trabajo cotidiano de escucha y acompañamiento, de ir clarificando y traduciendo un sentido que permanentemente le remite a la muerte.

Algunas Conclusiones

La atención en telemedicina no ha generado un nuevo modo de trabajo "desde el psicoanálisis" sino que ha llevado a repensar la teoría y revisar algunos de sus conceptos. Ambos casos: el del taxista que sufre una intensa angustia como en el de la joven con alucinaciones el sufrimiento lleva años instalado.

Sin embargo los condicionantes que probablemente se vinculan a este padecimiento- en el caso del hombre la particular fantasmática en su relación con las mujeres de su familia y en el caso de la joven el componente paranoico en las palabras del otro- operan poniendo una distancia con la posibilidad de una consulta psi.

La privacidad, cierta autonomía e Independencia que supone el uso de un aparato celular hace posible que las entrevistas ocurran y que allí (en la medida en que hay un analista) ,el psicoanálisis tenga un lugar.

Sería necesario pensar en estos casos cuan determinante fue que la demanda, al menos al comienzo quede del lado del profesional , y a la vez que algo del registro del Yo (la imagen del otro, la mirada) se encuentren a distancia.

La atención virtual o telefónica en el ámbito público puede dar lugar a un trabajo analítico en la medida en que la consulta no quede burocratizada ni reducida a una versión "empobrecida" respecto de la entrevista presencial.

El trabajo analítico de primeras entrevistas apunta justamente a escuchar al sujeto. Esto significa en primera instancia, vaciarse de ideales y prejuicios acerca de cómo debería ser el consultante y dónde debería ubicar al analista.

La idea es hacer funcionar la regla de asociación libre por parte de quién consulta y aproximarse así a la dimensión de lo inconsciente.

El hecho de que las entrevistas ocurran en forma virtual no nos exime de pensar los límites de las mismas ni de interrogar las consecuencias de la ausencia de los cuerpos (tanto de paciente cómo el del analista). No se trata de omitir la contingencia que supone este carácter telefónico del trabajo sino intentar allí llevar adelante uno cuando esto sea posible.

Referencias bibliográficas

Freud, Sigmund: La iniciación al tratamiento.(1913) Edit Biblioteca Nueva

Freud, Sigmund: Consejos al Médico en el tratamiento Psicoanalítico (1912). Edit Biblioteca Nueva

Vainer Alejandro, " Contigo a la distancia. La clínica psi en tiempos de pandemia" En Yoica Youtube. julio 2021

La posición del sujeto cuando predomina la imagen

David Ledesma

Resumen

Fundamentación y objetivos: El trabajo consiste en señalar las consecuencias de la virtualidad en los lazos. La propuesta será pensar si la exacerbación de la imagen y la utilización de los medios virtuales no liquidan de algún modo lo que puede entenderse masivamente como subjetividad. **Metodología:** Comprenderá tanto la revisión bibliográfica como la experiencia clínica. **Resultados/conclusión:** La precipitación de lo tecnológico trae aparejado un consecuente repliegue de los lazos donde el uso de lo virtual en su aparente ganancia para lo social, produce un saldo negativo para la subjetividad, es decir, es posible ubicar una pérdida. El descanso en lo que podría ser una conquista científica supone cierto adormecimiento que justamente la práctica del psicoanálisis puede poner en cuestión y entonces ubicar la posición del sujeto: me refiero con esto a lo que puede pensarse como una alienación, es decir, una determinada relación al significante que no hace otra cosa que limitar la dimensión del deseo. Así en estos términos puede haber un psicoanálisis que suponga un despertar o incluso un reanimar.

Palabras clave: imagen – virtualidad – sujeto

"El placer, como ustedes saben, es la ley del mínimo esfuerzo"
(Lacan, 2015, p.125).

Algo que se puede constatar clínicamente, pero también por fuera del marco del dispositivo analítico, es que el uso de la virtualidad se presenta cada vez con mayor fuerza. Los avances de la ciencia en este punto no son graduales sino exponenciales.

La novedad y el *gadget* muestran algo que pretende ser una adquisición, una cuestión lograda, por lo tanto algo que pareciera una ganancia. Esto es articulable a la idea de venta, consumo, capital, crédito, ahorro: se expresa en términos económicos y parecerse. Estamos en el nivel de la apariencia, o de cierto efecto discursivo. También desde el psicoanálisis se puede pensar que la economía es del goce.

El capitalismo tiene como consecuencia que haya una persecución directa al placer porque ofrece objetos que son señuelos y que son buscados para alcanzar una satisfacción que aspira ser total, un placer máximo o una felicidad: "no hay más

felicidad que la del falo" dice J. Lacan en la sesión del 11 de febrero de 1970 (Lacan, 2015, p.77). En este sentido la felicidad solo podrá alcanzarse bajo la forma de falo. Ahora bien si el placer es, como dice J. Lacan, la ley del mínimo esfuerzo se puede interpretar que el mecanismo del mercado trabaja confundiendo a sus potenciales consumidores porque el objeto queda al alcance de la mano. En este sentido hay una promoción del goce.

Señalo de paso que si se trata de un espejismo la cuestión se organiza sobre la base de una ilusión, es decir, aquello que ilusiona al sujeto al mismo tiempo que lo atonta, lo vuelve un iluso.

Se ve como se compacta, se pliega un funcionamiento de estructura a algo que circula a nivel de lo social, es decir, se desea tener el objeto pero desde la perspectiva de algo que opera en otro orden: el objeto se podría adquirir justamente porque se puede comprar.

El tener y el ser son términos paradigmáticos para la posición del sujeto respecto de la estructura: lo que se tiene se puede perder, lo que no se puede buscar. Si lo que no se tiene es el ser, lo que se persigue es que

haya una respuesta, y por lo tanto se puede demandar. Para el sujeto no hay nada que lo designe a nivel del significante.

Nos aventuramos por el ser y en el camino nos encontramos con el querer. Así podría resumirse el recorrido de la experiencia analítica. El problema del asunto es que al deseo hay que relacionarlo a la causa y a la falta, para lo cual la neurosis reclusa ya que "nosotros, seres débiles (...) tenemos necesidad de sentido" (Lacan, 1915, p. 14). El sentido es una tentación pero si un análisis tiene algo parecido a un objetivo o por lo menos una orientación, es que está concernido por aquello que carece de sentido, donde es posible relacionar la función de la causa del deseo.

En 1959 J. Lacan en "El deseo y su interpretación" establece al objeto del deseo como el significante de su reconocimiento, cuestión articulable a la idea de que el deseo es su interpretación: entonces el deseo es indisoluble respecto de la experiencia de análisis. Puede haber lo que comúnmente se llama deseo, anhelos, aspiraciones y toda una serie de posibles sinónimos, pero aquí se ve que el paso que da J. Lacan se expresa en términos de una lógica que no es posible pasar por alto. El deseo en cuestión no será asequible por la vía del discurso corriente sino que se sostiene en el discurso del psicoanálisis. En estos términos hacemos un salto en la enseñanza de J. Lacan porque nos aproximamos a 1969-1970.

Comenzamos a ver una relación extraña, entrecruzada, hasta paradójica respecto del deseo y el objeto. Si el deseo ha de ser presentado en esta dialéctica en función de que su objeto es un significante, más precisamente, el de su reconocimiento cae de maduro la pregunta respecto por el objeto a como causa. Tendrán que pasar algunos años hasta que J. Lacan precise su función bajo las coordenadas de la angustia.

El objeto del deseo no puede ser ningún objeto del mundo o de la realidad para J. Lacan. El psicoanalista francés se encarga de disolver toda precipitación mental que implique una asimilación entre el objeto a y aquello que pudiera hacer las veces de él o en todo caso, si para el objeto cabe alguna representación no será el objeto que se anota como objeto a. Se puede zanjar una diferencia entre un objeto en términos de imagen y otro renuente a la especularidad al mismo tiempo que ajeno al significante.

Años más tarde J. Lacan hará hincapié en la función del plus de gozar del objeto a.

Dice J. Lacan en la sesión del 15 de enero de 1969: "El plus de gozar es lo que responde, no al goce, sino a la pérdida de goce" (Lacan, 2016, p.105). Nos encontramos en un momento de la enseñanza del francés donde la caída de goce queda adosada al objeto a en cuestión, razón por la cual intentará darle cuerpo a este argumento pasando por Marx y la plusvalía. Esta función está destinada a conmemorar una pérdida donde el goce supone la posibilidad de su búsqueda.

Sin este recorrido por demás de breve que concierne tanto al deseo como al objeto, formulados como un punto de partida, hasta llegar a la relación entre el goce y el plus de gozar no será posible pensar el modo en el cual la denominada virtualidad se instrumenta en nuestro contexto.

Es posible constatar un funcionamiento que trae aparejado el lugar del consumidor.

"Los medios de producción, es decir, eso con lo que se fabrican cosas que engañan el plus de gozar, y que, lejos de poder esperar colmar el campo del goce, no están siquiera en condiciones de bastar para lo que, debido al Otro, está perdido" (Lacan, 2016, p.94).

Si como efecto de la entrada en el lenguaje es posible admitir una pérdida de goce, que en el texto citado se localiza en términos del Otro, nos encontramos también, en palabras de J. Lacan con aquello que está a nivel de la producción y la fabricación. Se empieza a ver la preocupación del psicoanalista por lo aquella relación entre el sujeto y todo lo que éste encuentra a su paso, es decir, aquellos objetos que brillan, que

seducen y que engañan. Estamos en la plena gestación de lo que formalizará en el seminario de El reverso del psicoanálisis como los cuatro discursos.

La operación que hace el mercado se encuentra conforme a la realización de objetos que tienen todo el sentido de la utilidad y para lo que puede entenderse como una mejora de la calidad de vida. El mercado apunta tanto a resolver como a mostrar las soluciones, donde el acento de la cuestión recae sobre el bienestar.

Se hace presente una alianza entre el mercado y desarrollo científico.

La lógica del capital supone su acumulación a través de la práctica de los consumidores que en resumidas cuentas no es otra cosa que una elegante metáfora que opera como un imperativo: trabajar para conseguir el objeto.

No se compra lo que es necesario. Hasta se puede decir que se compra solo por comprar. Hay una actividad de reiteración. El ternario necesidad-demanda-deseo queda alterado o en todo caso hay un movimiento de desplazamiento. Si hay cosas que engañan al plus de gozar como dice J. Lacan entonces no se podrá diferenciar con claridad a qué responde la búsqueda de tal o cual objeto.

¿Qué es lo que se trata de adquirir?

Se podría decir que el psicoanálisis como discurso se plantea casi como en contradicción a la operación que realiza este matrimonio entre la ciencia y el capital. Mientras la dupla a la que me refiero puede prometer cierto bien en el sentido de una mejora de la calidad de vida, el psicoanálisis nada tiene para asegurar en tal aspecto. Esto no quiere decir que quien pase por un análisis no pueda vivir mejor. Pero a diferencia de ofrecer una rápida solución que es lo que algunas disciplinas intentan vender, apuntaladas por la focalización y la brevedad, el psicoanálisis repara en una pregunta por el malestar y no una inocente pesquisa de lo que puede ser el bien, que dicho sea de paso, se entiende como relativo.

El psicoanálisis metaboliza el sufrimiento que se radica según la enseñanza de S. Freud en el más allá del principio de placer y lo remite a la angustia. La promesa de un goce no hace más que producir una abolición subjetiva, cuyo destino más seguro es hacer de la vida un infierno.

La ciencia y los desarrollos tecnológicos producen sus inventos, mientras que los objetos que son su resultado son tomados como material a ser consumidos. El invento científico se lleva a cabo sobre la base de una preeminencia del saber a partir de lo cual la industria fabrica objetos a falaces.

El mecanismo puede ser el siguiente:

Si el saber se propone como eje de la operatoria, en un segundo tiempo esto pasa a un circuito de intercambio donde las personas pueden adquirir lo que se produce, lo que puede llamarse mercancía en pos de un beneficio personal. Las llamadas aplicaciones encierran una ambivalencia ya que en su tendencia a ofrecer una mejora, una eficacia, tienen consecuencias sobre la subjetividad.

Se plantea la cuestión del ahorro de tiempo. Nos encontramos en una situación donde el tiempo tiene un valor y un sentido. Al tiempo hay que saber cómo aprovecharlo, solo para que luego se lo pueda perder de otro modo: se utiliza el celular para pedir rápido una comida o incluso hacer algún trámite, puesto que la burocracia también forma parte del engranaje en cuestión, *ergo*, ya estamos nuevamente dispuestos al estímulo novedoso que ofrece el mercado, es decir, después de que agilizamos nuestra vida podemos volver a producir o a comprar. Al tiempo se lo ahorra, se lo capitaliza, se lo acumula, pero para aprovecharlo. Esta idea debe ser cuestionada. La desocupación pone en repetición un vacío que es necesario resolver. La nada siempre resulta de algún modo inquietante, pero desde la moral capitalista se comprende como una pérdida de tiempo. Justamente se trata de algo que desde el discurso del psicoanálisis podría tener algún sentido y

valor: no hay deseo sin que haya alguna nada. Si cambiamos de discurso y por lo tanto de lógica, al eliminar su función para el sujeto, el deseo no podrá encontrar su causa, su cauce, su casa: hacerle espacio al deseo supone hacerle lugar a lo que no hay, justamente lo que hoy se rechaza. Estamos animados por un discurso que elide la falta por lo tanto pareciera que no se puede no tener.

La propensión a las imágenes se introduce a nivel de los lazos. El carácter virtual de una relación se pone en juego en términos de conexión y desconexión como una forma alterada sino desplazada del desencuentro del que habla el psicoanálisis. El partenaire del lazo funciona más como un objeto de consumo que como un semejante por lo tanto el duelo como función no tiene mucha razón de ser y en todo caso parece ser suplantado por una operación que tiende a ser breve y que consiste más en el descarte o en el desecho, o sea que al partenaire del lazo se lo puede desechar como a cualquier otro objeto que haya perdido su utilidad.

Todo está al alcance de la mano, y ejemplos tenemos muchos. Lo virtual está presente en el deporte, en las relaciones, la burocracia informática, la exhibición del arte. Parece una erótica del consumo. Pero si ha de estar al alcance de la mano por qué no decir que se trata de una auto-erótica: los cuerpos están cada vez más alejados unos de otros. El saldo negativo es una caída de la presencia y del diálogo, donde el chat y las herramientas de comunicación virtual pasan a tomar la posta: el simbolismo no es lo mismo que el significante y sin la dialéctica que lo supone no hay sujeto.

J. Lacan en La Tercera hace una breve mención a la ciencia ficción para decir que "lo real puede muy bien desbocarse sobre todo desde que tiene el apoyo del discurso científico" (Lacan, 2010, p.87). El cine y la televisión nos muestran algo que pareciera ser un producto de la actividad onírica, pero, ¿de dónde se extrae el material sino de algo que pareciera que la estructura se encarga de captar? ¿Y si la forclusión de la cual habla J. Lacan en la Ciencia y la verdad se hiciera presente pero de una forma del todo inesperada? Tal vez el rechazo que opera en la ciencia tenga algunos efectos que radicalmente ignoramos, pero que la producción cinematográfica podría estar revelando al precio de estar velado. Una *ficción de ciencia* para hacer un juego de palabras, homóloga función al complejo de Edipo como ficción o película de la dialéctica de la castración. El cine tiene una importante función cultural y creo que como mínimo resulta llamativo que algunos guiones se desarrollen en base a realidades o futuros distópicos. Como si algo de ese rechazo se registrara, lo cual es a seguir interrogando. Por supuesto no se trata de hacer coincidir al cine con una futurología. Me parece más bien que resulta necesario tomar nota de algunas manifestaciones y expresiones en la cultura.

El psicoanálisis según J. Lacan tiene la misión de hacerle la contra a lo real, el cual si cuenta con el apoyo científico bien puede galopar precipitadamente de acuerdo a su metáfora. Para la experiencia analítica el saber ocupa una posición diferente que para la ciencia, donde el método es absolutamente coherente con el descubrimiento freudiano, es decir, que el abordaje del malestar se realiza mediante la regla fundamental. La novedad es que hay un saber que no se sabe, y que además no es necesario llenar todo de saber. El psicoanálisis puede producir un despertar del sueño al nos induce la ciencia y el mercado: "nos despertamos solo para seguir soñando" (Lacan, 2010, p.87). Si su práctica opera como un cuarto de vuelta según la formalización de los cuatro discursos tal vez sea posible una vida que escape de una lógica que tiende al adormecimiento.

Referencias bibliográficas

- Lacan, J. (2017) Seminario 6: El deseo y su interpretación. Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (2016) Seminario 16: De un Otro al otro. Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (2015) Seminario 17: El reverso del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (2010) Intervenciones y textos II: La tercera. Buenos Aires: Manantial

Virtualidades en la clínica psicoanalítica

Jorge Luis Rivadeneira

Resumen

Lo virtual parece haberse impuesto en los últimos años por la vía de la tecnología, es decir, lo virtual de la era de informática. Sin embargo, lo virtual tiene un largo recorrido y, si seguimos las huellas de su etimología, podemos encontrar una gran riqueza anterior a nuestra era. Por ello, un psicoanalista puede mostrar cómo ha operado con lo virtual en su campo y cómo hace para operar hoy con una nueva virtualidad, la cual no la constituye en la única, sino en una nueva que se suma a otras virtualidades. Así, el objetivo del trabajo será mostrar cuáles son aquellas virtualidades con las que opera, desde sus inicios, un psicoanalista.

Palabras clave: Virtualidades – Real – Clínica - Experiencia

El tema de lo virtual era algo que imponía cierta resistencia a los psicoanalistas, o mejor dicho, eran los psicoanalistas quienes mantenían lo virtual a cierta distancia, mostrando ellos sus resistencias. Para dar un ejemplo cabal, basta con recordar la presentación del libro "Polémica Política" de Jacques-Alain Miller en la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis y que fue su primera presentación por Zoom, donde se mostraba asombrado por lo "real" del encuentro, cuando había supuesto que aquello implicaba una minorización de la experiencia no sólo analítica, sino también humana, puesto que allí se trataba de una conversación sobre su último libro. Para quienes leemos a Miller hace ya cerca de veinte años, aquella reacción fue muy divertida, porque no dejó de tomar aquello como un prejuicio de su parte, ante el que se prestaba a cambiar de opinión. A ello le siguió, un tiempo después, su presentación en Rusia, también por formato virtual. Parto de este ejemplo para marcar que hasta un analista fundamental dentro de la historia del Psicoanálisis, no estuvo exento de dudas o prejuicios acerca del uso de medios "virtuales" para llevar a cabo alguna labor vinculada al Psicoanálisis.

En mi experiencia el uso de medios virtuales no es una novedad. Habiendo llevado a cabo mi práctica analítica durante muchos años en Tierra del Fuego, el uso de la virtualidad fue un recurso necesario en diferentes momentos. Aquello ocurría principalmente porque analizantes adolescentes, al culminar sus estudios secundarios, continuaban sus estudios fuera de la provincia, en tanto migraban a Buenos Aires o a Córdoba (por poner los lugares más elegidos) para iniciar sus procesos universitarios. Una vez instalados, y en tanto la transferencia perduraba, me solicitaban ellos mismos continuar de manera virtual, más habituados al uso de Skype por aquel entonces. En algunos casos accedía, y en otros sugería que continuasen con alguien del lugar, también porque recaía sobre mí un prejuicio respecto de la virtualidad. Continuaba con aquellos o aquellas analizantes que consideraba necesitaban un sostén mayor, evaluación por supuesto que también implicaba un cálculo en el trabajo. De todas maneras, eso daba cuenta de que el análisis por esas vías era tanto posible como imposible, las dos al mismo tiempo.

En mi caso como analizante y además como supervisor, la mayor parte de la experiencia la había realizado en Buenos Aires de manera presencial. Salvo en una ocasión en la que, por una operación a la que hube de ser sometido, solicité a mi analista que me atendiera de manera telefónica, a lo que aquel respondió gratamente con un: "Por qué no me lo dijiste antes".

Es así que lo virtual no implicaba para mí ya una sorpresa antes de la Pandemia de Sars-Cov2, conocido por todos como "Coronavirus". Aunque sí generó un revuelo en el campo Analítico, lo que motivó una serie de

juegos de apertura respecto de las condiciones de la práctica, y por ende, llevó a discusiones teóricas que aún se mantienen en vilo.

Es por esta apertura en el juego por donde intentaré dar una aproximación a una lectura posible de lo virtual, mejor dicho, de las virtualidades en la clínica psicoanalítica.

Sabemos que lo virtual, en sentido coloquial, suele distinguirse de lo real, de la misma manera que lo imaginado se distingue de lo real, o por ejemplo, para ir por otra dirección, que la presencia se distingue de la ausencia. No hace falta más que visitar algunos textos de raigambre piagetiana para ver que el valor del símbolo redobla la realidad, instaurando un mundo de virtualidades. Sin embargo, deberemos ir despacio para entrar en el campo concerniente a las virtualidades en la clínica psicoanalítica.

En un hermoso texto de Antoni Biosca i Bas de la Universidad de Alicante, cuyo título es "Mil años de virtualidad: origen y evolución de un concepto contemporáneo", el autor nos sumerge en la historia de la etimología, y nos muestra en principio que nuestra moda de lo virtual se remonta a un tiempo atrás considerable. Dice Antoni allí: "En ocasiones hemos oído debates acerca del significado exacto del término virtualidad o preguntas acerca del origen de esta palabra. En un primer paso hacia la resolución de estas dudas, el lector curioso habrá leído que virtual procede del latín *virtualis*, y que este adjetivo latino procede a su vez del sustantivo *virtus*, que significa virtud. Este planteamiento, que no es incorrecto pero sí inexacto, deja en el aire algunas cuestiones sin resolver" (Biosca i Bas, 2009).

Es decir que el autor llama la atención sobre la equivocidad originaria del término virtual, e intentará desandar ese camino para aclarar la relación del origen del término con la manera en que es usado en la actualidad, y allí descubriremos algunos puntos de contacto con la clínica analítica.

El autor parte de la dificultad para relacionar los términos de virtud, de donde parte *virtus*, con lo virtual. Nos dirá además que la "virtualidad" se articulará ya desde la escolástica con aquello que puede ocurrir, es decir, con lo "virtualiter", con lo virtualmente posible. Vemos acá, de inmediato, una relación con el concepto de Inconsciente Freudiano, que le llevó a Freud a distinguir, en un principio una consciencia de un inconsciente, pero luego desdobló a esto inconsciente en dos, llamando preconsciente a una parte del inconsciente desde el punto de vista tópico, y al inconsciente propiamente dicho, aquel dinámico por donde se constituye el deseo.

Así por ejemplo, encontramos en la Interpretación de los Sueños, allá por los comienzos del Psicoanálisis, los primeros esbozos de las virtualidades: "Según el juicio ingenuo del individuo despierto, el sueño, si es que no proviene directamente de otro mundo, arrebatado al durmiente a otro mundo" (Freud, 2017). Por estos tiempos, en esa cuidadosa obra que había llevado a Freud a leer más de doscientos cincuenta libros para intentar dar cuenta de su teoría del Inconsciente, lo que prima en su diálogo con los lectores, es intentar apartar lo virtual (expresado en la idea de "otro mundo") del prejuicio del sujeto, para demostrar que ese "otro mundo" habita en él, aunque lo considere extraño. Ese "otro mundo" virtualmente presente en la vida de cada sujeto.

En esa primera parte donde se ocupa de la bibliografía científica hasta el momento expuesta en relación a los sueños, encontramos un Freud que apuesta a lo virtual: "El sueño, entonces, piensa de manera predominante, pero no exclusiva, por imágenes visuales. Trabaja además con imágenes auditivas y, en menor medida, con las impresiones de los otros sentidos {...} No obstante, lo único característico del sueño son esos elementos de contenido que se comportan como imágenes, vale decir, se asemejan más a percepciones que a representaciones mnémicas" (Freud, 2017). Ahora bien, ¿qué son las imágenes? ¿Son reales? ¿Son virtualidades? Es más, Freud no deja de articular al sueño con las alucinaciones, donde también emerge la pregunta de su verdadera realidad.

Retomando el texto de Biosca i Bas, éste con complejiza más aún las cosas, puesto que nos llevará a otras virtualidades. Nos informa que *Virtus* a su vez deriva de *uir* que significa varón, hombre, en el sentido masculino, que se diferencia de *homo*, que se refiere a la especie humana sin distinción de sexo. *Uirtus* era la cualidad de ser varón: "Por ello, en un mundo notablemente masculino y militarista como era la Roma Antigua, no es extraño encontrar este término en narraciones bélicas para referirse al valor militar" (Biosca i Bas, 2009). Acá encontramos ya un desplazamiento, de *uirtus* como una cualidad masculina el significante "valor", que luego se articulará a *virtud*, ya que aquellos que mayor valor tenían en las batallas eran considerados los más virtuosos. Por lo tanto, *virtual*, primero comienza vinculado a lo masculino para dar un paso a algo *virtual* como la *virtud*, también la *valentía*. Pero ahora, nos dice el autor, será posible hacer un nuevo desplazamiento, de lo masculino a lo femenino, puesto que si se trata de *valentía*, también algunas mujeres dan cuenta de ello. *Virtus* así comienza a ser utilizado como un valor o cualidad que puede poseer cualquier persona.

Pero si del campo de batalla se trata, *virtus* será también fuerza, y ello podrá desplazarse a los caballos en la lucha. Tampoco deberá pasar demasiado tiempo para que el término se desplace hacia el Cristianismo, anclándose en la *virtud* cristiana como valor moral o integridad de las personas: "Como vemos, la polisemia de *uirtus* es enorme {...} *uirtus* puede referirse a la naturaleza humana de Cristo, a la robustez del cuerpo, al poder divino, al poder terrenal, al tipo de ángeles, a los evangelios, a los milagros, a los apóstoles o predicadores, al efecto, al vigor y a las virtudes. En este contexto nacerá el concepto de *virtualidad*" (Biosca i Bas, 2009).

Vemos entonces lo equívoco y multiséntico del término, pero el autor nos lleva más allá, y será con Santo Tomás de Aquino que lo *virtual* será algo vinculado al significado más cercano a nuestro tiempo. Aquino toma *uirtus* como fuerza y la definirá como la capacidad de que algo se convierta en lo que actualmente no es. Esta referencia es fundamental, porque lo *virtual* en términos analíticos también tendrá este sesgo. Ya vimos cómo es posible leer el Inconsciente desde esta perspectiva, en tanto lo no sabido. Incluso vamos más allá, y ubicamos lo que dice Lacan en su Seminario Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, donde el Inconsciente es allí lo no realizado. Y la pregunta es si *eso* no realizado, podrá convertirse en lo que actualmente no es. Lo no realizado remite directamente a una *virtualidad*, una de las diversas *virtualidades* en la clínica.

No es otra cosa lo que plantea Lacan respecto de la presencia ya en su primer Seminario: "No sería fácil vivir si, en todo momento, tuviésemos el sentimiento de la presencia, contodo el misterio que ella entraña. Es un misterio que mantenemos a distancia, y al que, por así decirlo, nos hemos acostumbrado" (Laca, 2004). Decía al inicio del texto justamente que lo que se puso en juego con la Pandemia respecto del uso de lo *virtual* para la clínica, era algo concerniente a la presencia del Analista. ¿Es posible hablar de presencia en lo *virtual*? ¿La presencia entonces es la persona del Analista? ¿Pero no dice Lacan justamente en la Dirección de la Cura que el Analista debe pagar con su persona?

¿Qué es entonces lo que determina su presencia?

Justamente, es la intención y la necesidad de decir lo que es, lo que lleva a un callejón *insalida*, puesto que lo que lo determina es su acto. Y en este punto las cosas se complican un poco, puesto que aquel acto ¿Es real? Con lo cual nos sumergimos nuevamente a lo que Oscar Masotta llamaba la pasión del significante: *significar*. No por nada Jacques Lacan Formuló y formalizó aquello que constituye a un analista por intermedio del *Pase*.

Vemos entonces que las *virtualidades* se expanden, y es posible ubicarlas en diferentes registros. Sigamos con el juego. Pensemos rápidamente en el dispositivo creado por Freud. Sabemos que en sus inicios utilizó la hipnosis como método, luego la *abreacción*. Hasta que finalmente constituyó el método preciso del *Psicoanálisis*: la asociación libre.

¿Por qué fue cambiando de método? Porque lo que se ponía en juego era la sugestión, es decir, el uso de un poder virtual para actuar sobre lo real. Finalizó eligiendo una de las virtualidades, la que intentaba operar con un acto por fuera de la sugestión, aunque sabemos que esto es difícil de comprobar. De un modo u otro, lo que estaba en juego era la operatoria sobre una virtualidad, la de la palabra. Pero eso no es suficiente, además hay que crear un ambiente, un espacio para alojar lo virtual. Propone el uso del diván, un lugar donde se hace presente lo virtual por medio de la palabra del paciente, mientras que el analista, soporta la escena detrás de aquel con su presencia. Es ese artificio, significativo también articulado al concepto de Transferencia, donde se intenta tocar una verdad que da cuenta de un real. El uso del diván, algo absolutamente novedoso, un artificio inaugurado por Freud, se constituye como la primera tecnología puesta al servicio del sujeto. Si bien es Antonin Artaud quien en 1938 habla del teatro como una realidad virtual, anticipándose al uso de nuestra época, es tal vez Freud quien comienza a trazar un camino inventando un dispositivo donde las cosas no son como son, sino que se las jugar un juego virtual para llegar a un real. Diga todo lo que se le ocurra, todo lo que venga a su mente, aunque le parezca disparatado o falto de sentido, hable en esta virtualidad que es el análisis, que por ese camino llegaremos a algún puerto acorde al sujeto. Jacques-Alain Miller, en la lección de apertura del curso "sobre la naturaleza de los semblantes, el 20 de noviembre de 1991, planteaba que la regla fundamental de la asociación libre comporta para un analista la seguridad de que acepta ser engañado. Lo que lo lleva a la pregunta de si el inconsciente es un semblante o es un real. Esta pregunta es fundamental, puesto que implica pensar si lo virtual es un semblante o es un real, si es un artificio, un artefacto, o es algo que puede ligarse a lo real. Ahora bien, Miller plantea en el mismo texto algo muy vinculado a nuestra exposición. Allí dice que el semblante consiste en hacer creer que hay algo allí donde no hay nada, es decir, nos permite resituarse el origen de virtual por uirtus, en tanto aquello que muestra algo que actualmente no es. En cada sesión esto es patente. ¿No es acaso esto lo que sucede en cada análisis? Cada vez que alguien se dirige a un analista, bajo la forma que sea que tome la demanda, no hace sino poner algo en un lugar donde no hay nada. Es por eso que no se trata de ir a buscar una verdad escondida no sé dónde, sino de hacer existir en acto lo que no hay, o lo que se funda en lo que no hay, que no es otra cosa que la relación sexual. Es por eso que sería al menos torpe no hacer uso de la virtualidad propuesta por la tecnología, puesto que sería creer que hay una pureza analítica, cuando lo que hay es algo allí donde no hay nada.

Mi propuesta entonces es poner en valor (uirtus) el uso de un recurso que nos da la ciencia, justamente para interponer una fuerza (uirtus) allí donde la tecno-ciencia pretende borrar en la mecánica del uso, la virtud (uirtus) del inconsciente y su relación a lo real.

Referencias bibliográficas

- Biosca i Bas, A. (2009). Mil años de virtualidad: origen y evolución de un concepto contemporáneo. *Eikasía, Revista de Filosofía*. <https://www.revistadefilosofia.org/28-01.pdf>
- Freud, S. (2017). *La Interpretación de los sueños (primera parte)*. Buenos Aires: Amorrortu. Laca, J. (2004). *El Seminario : Libro 1 : Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.

Habilitar un lugar para que el sujeto emerja

Carina Beatriz García Sir

Resumen

Fundamentación y objetivos: El coronavirus o covid-19, fue declarada pandemia por la OMS el 11 de marzo del 2020. Ese mismo mes, Argentina decretó el "Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio" para todos los habitantes del país, como un modo preventivo para la expansión del virus. Es así, que todos los sectores se vieron afectados por las restricciones teniendo que modificar sus modos de llevar adelante no sólo las cotidianidades sino además los asuntos relacionados a lo laboral, inaugurando un nuevo espacio, denominado tele-trabajo. El psicoanálisis no quedó exento de estos nuevos usos, teniendo que redefinir algunas cuestiones relacionadas al encuadre y al modo de llevar adelante las sesiones, que abruptamente se convirtieron en virtuales. Es fin de este escrito reflexionar y analizar el dispositivo psicoanalítico en entornos virtuales. **Metodología:** Análisis teórico-práctico desde la teoría psicoanalítica. **Resultados:** Queda claro que la posibilidad de realizar una intervención psicoanalítica no depende de las condiciones materiales (diván, consultorio, etc) sino a partir de la escucha y la palabra del analista que habilitan un lugar posible para que el sujeto emerja.

Palabras clave: psicoanálisis – intervención – pandemia – escucha

Introducción

*El deseo del analista es en última instancia lo que opera en psicoanálisis.
(Lacan, 1958)*

El coronavirus o covid-19, fue declarada pandemia por la OMS el 11 de marzo del 2020. Unos días después, precisamente el 20 de marzo, Argentina decretó el "Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio" para todos los habitantes del país y para las personas que se encontraban transitoriamente en él. No habiendo casos aún en la nación fue un recurso válido, como un modo preventivo para la expansión del virus. (DNU 297/20)

Es así, que todos los sectores se vieron afectados por las restricciones teniendo que modificar sus modos de llevar adelante no sólo sus cotidianidades sino además los asuntos relacionados a lo laboral, inaugurando un nuevo espacio, llamado tele-trabajo.

El psicoanálisis no quedó exento de estos nuevos usos, teniendo que redefinir algunas cuestiones relacionadas al encuadre y al modo de llevar adelante las sesiones, que abruptamente se convirtieron en virtuales. Vale decir, que táctica y técnica precisaban "adaptarse" al nuevo modo de vida, planteado desde el seno mismo de los hogares afectados por el aislamiento.

En el "mundo psi" se produjeron grandes debates, todos muy interesantes, pero mientras que el tiempo cronológico discurría en estos discursos académicos e intelectuales, entre si era válido o no el uso de lo virtual para la atención psicoanalítica, había otro tiempo, el subjetivo, el de nuestros pacientes, que tomados por la incertidumbre, el miedo y la angustia, demandaban de nuestra presencia, de nuestra escucha. El deseo del analista pudo más y se inauguró un nuevo espacio, el psicoanálisis en lo virtual.

Así, se presenta el objetivo de este escrito, que implica reflexionar y analizar sobre el dispositivo psicoanalítico en entornos virtuales.

Desarrollo

El psicoanálisis se presenta como un dispositivo posible para abordar el sufrimiento psíquico de aquellos sujetos que demandan y desean transformar su malestar y padecimiento en aquello que los torne responsables de sus decisiones y deseos.

Siguiendo las enseñanzas de nuestros maestros, se busca sostener día a día una formación cuyos pilares son la supervisión, la práctica, el estudio continuo y el análisis propio. Pero con la aparición de este nuevo virus y sus consecuencias drásticas en lo real del sufrimiento, nos vimos confrontados con una técnica que requería de una nueva modalidad, pensada desde lo virtual.

Son numerosos los textos desarrollados por Freud, centrados no sólo en la teoría, sino en la técnica, en la praxis, en el método de análisis, como la asociación libre y la atención flotante, por mencionar algunos en consejos al médico (1930), realiza una serie de intervenciones con relación al lugar del analista a cuáles pueden llegar a ser los obstáculos presentados por la clínica, de igual manera refiere a la transferencia en sus devenires como motor y obstáculo(1915), y en pueden los legos ejercer el psicoanálisis (1926) la importancia de la supervisión, el análisis, el estudio y la práctica. A estos, se suman los propuestos por Lacan, cuando problematiza la posición del analista, su deseo (como analista) puesto en juego y el valor de la abstinencia.

Lacan, en 1964, refiere al psicoanálisis como una praxis que se define como modo de tratamiento de la real por lo simbólico, vale decir, intercambiar deseo por goce. Donde la escucha y la palabra del analista, cobra efecto signifiante. Queda claro, que para producir tal efecto, no hace falta, diván, escritorio, o consultorio, son otras cuestiones que se ponen en juego en la intervención de un analista como ser la palabra, la escucha, la transferencia, la abstinencia y su deseo (del analista).

Muchos, recurrimos a releer todos estos textos y algunos más, en búsqueda de respuestas, tanto subjetivas como profesionales, para afrontar a este nuevo mal que nos acechaba a todos. Sirvió también de refugio para lograr sostenernos en una práctica que como hilo de Ariadna nos iba guiando por cuales caminos seguir para no caer también en ladesazón y la incertidumbre que esta realidad, desconocida, nos ofrecía.

Llegamos a Abril del 2020, y con la prorroga de un nuevo plazo de aislamiento, varios nos lanzamos, sin saber muy bien cómo, a generar un espacio de escucha, distinto, pero necesario para acoger las demandas de los pacientes, que tomados por la angustia que exigían la presencia del analista.

Así, María que estaba de viaje y no podía regresar al país, precisaba de la palabra que le lleve tranquilidad y "esperanza" de un retorno; o Cristina, diabética, mayor de edad, prendida a los medios que le declaraban una muerte inminente y necesitaba hablar de ello para no ser tomada por ese real que la asfixiaba cada día más; o Raúl cuyas manos estaban quemadas por el uso excesivo de alcohol en gel.

Con esto, y desde una escucha activa, se desprende la presencia del analista que nada tiene que ver con que el analista esté o no esté presente, e incluso sus interpretaciones no cobran carácter de analítica por su presencia efectiva en la realidad, la utilización de diván o escritorio, o el hecho de asistir oficialmente a un espacio denominado consultorio, nada de ello garantiza que un análisis se produzca o no.

Lo establecido entre psicólogo y paciente va más allá de una relación intersubjetiva, no es una relación de yo a yo, tampoco lo es entre dos sujetos, sino de un sujeto atravesado por el inconsciente y un Otro que también aparece barrado. Relación asimétrica, carente de complementariedad.

Vale decir, que desde la estrategia en la teoría psicoanalítica, se refiere al cómo se ubica el analista, que no lo hace desde ninguno de estos lugares mencionados anteriormente, y en relación a lo que dice, tampoco lo

dice a título personal, ni desde sus representaciones o articulaciones efímeras con su vida cotidiana, no lo hace desde su yo, triste vasallo que no sabe a qué amo responde; sino desde el lugar en donde el analizante lo ha ubicado transferencialmente.

Ese lugar es mencionado por Lacan como el lugar de sujeto supuesto saber (SSS). Y opera desde un lugar de vacío, donde causa el decir del sujeto. Su abstinencia, no de palabras, provoca ese decir que de antemano anticipa la recepción de escucha y palabra como coberturas simbólicas posibles a lo real de la pandemia.

Pero el analizante, no sólo le confiere un saber a su analista, sino también un deseo. Lo que implica que el sujeto "le supone un deseo". Así, no hablamos del deseo efectivo de la vida anímica del analista, sino del deseo que el paciente le confiere. Y para que la dinámica siga su curso y se provoque el decir o más precisamente el semidecir, es preciso que el analista se abstenga de responder a él.

El paciente en su afán por descubrir qué es lo que su analista desea, se pone en posición de investigar esta incógnita, con lo cual se pone a elaborar, vale decir, se pone en marcha el dispositivo psicoanalítico.

Cabe preguntar: ¿Es posible el psicoanálisis sin la presencia efectiva del analista, sin la presencia de los cuerpos?

La experiencia ha demostrado que la intervención del analista, desde un espacio virtual, tiene que ver con su deseo, motivando el decir de los pacientes donde su dolor y sufrimiento pueden ser alojados, y encontrar de ese modo algún recubrimiento a lo real.

Conclusión

La Dra. Gabriela Abad, en su libro, cuando refiere a las diferentes escenas escenarios, primero planteadas por Freud y luego desarrolladas por Lacan, expresa: "La inclusión del sujeto en esa escena del mundo dependerá de que el Otro le dé o no un lugar en su deseo. Abrir esa puerta implica brindarle un alojamiento que inmediatamente se recubrirá de relatos, mitos, palabras e imágenes del modo en que ese sujeto entro al mundo.(Abad, 2015)

Acaso, el deseo del analista, ¿no se asienta sobre esta premisa? la de alojar la palabra y el sufrimiento del sujeto atravesado por el aislamiento, la incertidumbre, el miedo y la angustia para que pueda reconstruir su vida, su escena dañada por la pérdida y el dolor por la muerte de sus seres queridos arrebatados por la pandemia, de perder sus trabajos, sus cotidianidades, sus formas de relacionarse, sus vínculos y lazos, vale decir, avasallados por

ese real al que ninguno estaba preparado pero al que se hacía necesario hacer frente y posicionarnos desde el compromiso ético que asumimos como analista.

Deseo del analista que tiene que ver con la apuesta del sujeto padeciente, lugar de escucha y del caso por caso, búsqueda de una verdad, que no tiene que ver con la verdad ontológica, sino con aquella que atraviesa el cuerpo y precita la verdad subjetiva, desde ese lugar de vacío, sostenido en la abstinencia, ocupará su lugar por los efectos que su intervención provoque.

Demanda neurótica exigiendo la presencia del analista; que para nada implica la presencia efectiva de éste, o de las condiciones materiales, como el diván, el sillón o el escritorio, sino como lo afirma Lacan en su seminario 11, al lugar que ocupa en la transferencia y a la pulsación del inconsciente, habilitando un lugar distinto donde emerja el sujeto y sus formaciones en un espacio singular de escucha, intervención y efectos subjetivos.

Referencias bibliográficas

Abad, G.: Escena y escenarios en la transferencia. Bs. As. Ed. Argus-a. 2015

DNU 297/2020. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 20 de marzo de 2020. Publicado en Boletín Nacional. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Freud, S.: (1926) ¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis. Bs. As. Ed. Amorrortu. 1999

Lacan, J.: (1957-58) Seminario 10. La angustia. Bs. As. Ed. Paidós. 2012

Lacan, J.: (1958) La dimensión de la cura y los principios de su poder. En Escritos II. Bs. As. Ed. Siglo XXI. 2002

Lacan, J.: (1964) Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Bs. As. Ed. Paidós. 2017

La cita con el analista en tiempo de pandemia

Matilde Travesi

Resumen

El trabajo reflexiona acerca de la categoría de lo "virtual" desde la perspectiva psicoanalítica del aparato psíquico como lugar virtual pero con efectos reales y aborda la importancia de las ficciones creadas por el aparato psíquico como camino en dirección al inconsciente. A partir de allí el escrito se centra en los cambios que significó la utilización la utilización del teléfono móvil para dar continuidad a los tratamientos bajo las condiciones de aislamiento establecidas a causa de la pandemia

Palabras clave: Aparato psíquico – virtual – transferencia – pandemia

"La posmodernidad no puede concebir lo Humano sin la maquina" (Dessal G.p.16)

Lo Real y lo Virtual

Para introducirme en el tema me apoyaré en una cita: En 1920 Freud manifiesta lo siguiente: "El principio kantiano de que el tiempo y el espacio son dos formas necesarias de nuestro pensamiento, hoy puede ser sometido a discusión como consecuencia de ciertos descubrimientos psicoanalíticos" (Freud.1920). Esta afirmación freudiana, hoy más vigente que nunca a propósito de la "virtualidad," está referida a la "novedad científica" que representó el postulado fundamental del psicoanálisis según el cual la vida anímica es función de un "aparato" que nada tiene que ver con la anatomía sino con una serie de lugares a los que denominó instancias o sistemas. Dejaba así establecida la concepción de un espacio de "espacio virtual, origen de procesos reales" (Assoun. pág. 34). Freud establece una arquitectura del aparato psíquico que existe por fuera de toda realidad material pero gobernada por las leyes de otro aparato: el lenguaje, que es en sí mismo un aparato capaz de crear "virtualidad" en la medida que permite hacer presente lo que está ausente del mismo modo que hoy el aparato tecnológico permite situar al sujeto en un lugar que no es el que ocupa físicamente y lo trasporta a territorios en los que físicamente está ausente.

Lo inconsciente, en tanto lugar virtual constituye para Freud "lo psíquico verdaderamente real", (Freud.1900.p 715) un real que incluye leyes y sentido. Para el psicoanálisis, lo real y lo virtual no son contrarios a pesar que pueda parecer un oxímoron. Lo real no es el mundo percibido y lo virtual no es estrictamente hablando lo "irreal".

La metapsicología, con sus tres coordenadas tónica, dinámica y económica, aunque pertenezca al terreno de la "ficción" no por ello deja de tener una racionalidad destinada a brindar una explicación del suceso psíquico.

Lo que Freud designa como "aparato psíquico" (incluso graficado a través de una serie de esquemas en diferentes momentos de su obra), topográficamente constituido por una serie de lugares virtuales y cuyo ordenamiento temporal puede invertirse, tiene la propiedad de funcionar como una verdadera máquina del tiempo como lo demuestra la dinámica psíquica que se pone en marcha en la elaboración onírica y la creación de la fantasía. En un artículo de 1907, titulado "El Poeta y Los Sueños diurnos" Freud dirá que la labor anímica es capaz de conducirnos regresivamente al pasado o bien trasladarnos a una situación referida al futuro, engarzando el presente, el pasado y el futuro a partir del "hilo del deseo".

Las ficciones que crea nuestro aparato psíquico al igual que las del ordenador nos permite representarnos como otro, ser un "avatar", la pantalla del sueño es, para decirlo en la jerga tecnológica, un instrumento multimedia capaz de combinar imagen (restos de lo visto), sonidos (restos de lo oído) y la imagen en movimiento como sucede por ejemplo, en aquellos sueños donde volamos.

El aparato psíquico es un artificio que permite representarnos la realidad, una realidad "psíquica" respecto de la cual podríamos decir que es siempre virtual, para utilizar un término de la época, pero no sin conexión con lo real, lo simbólico y lo imaginario. No pretendo explayarme sobre estas categorías lacanianas, no es la finalidad de este trabajo, más bien me interesa destacar lo siguiente: Freud hizo del sueño la pantalla privilegiada que le permite al sujeto conectarse con lo verdadero como categoría radicalmente diferente a la verdad concebida como realidad material.

Y, a propósito de la interrogación formulada como parte de la propuesta programática de este congreso ¿qué hacer con lo virtual? diré lo siguiente: En una sociedad donde lo que domina es la omnipresencia de las pantallas - no precisamente a causa de la pandemia - dada la fascinación que produce en el sujeto la ilusión de ser el amo, tanto de lo posible como de lo imposible, creyendo que se puede engañar a la imposibilidad estructural del deseo, como uno de los nombres freudianos de la castración, el psicoanálisis viene a recordarnos que el yo es siervo. La clínica psicoanalítica sirve para desnudar las servidumbres del sujeto, para desmantelar la convicción de que es el yo quien maneja los "comandos", El sujeto es comandado por el aparato, esa es la lección freudiana aunque la práctica cotidiana con el objeto tecnológico parezca desmentir.

Si los gadgets que nos proporcionan el acceso a la realidad virtual se han vuelto tan populares es porque la máquina, parafraseando a Lacan, se ocupa de cuestiones estrictamente humanas. Ahora bien, frente al apasionamiento del sujeto contemporáneo por las pantallas en las que es posible sumergirse gracias a los aparatos tecnológicos, la cita con el analista es una invitación a poner en juego aquellas otras pantallas, la del sueño, la del fantasma, que le permitieron a Freud entender algo de lo que está en juego en la "realidad" del sujeto.

Mientras el movimiento del mundo contemporáneo lo empuja al sujeto hacia la "virtualidad" que ofrecen las pantallas de los gadgets, frente a la pregunta ¿qué hacer con lo virtual? es preciso recordar que el psicoanálisis no tiene vocación pedagógica, no busca adaptar al sujeto a ningún ideal de normalidad. Al psicoanalista no le interesa desapegarlo al sujeto de las pantallas en nombre del principio de realidad, en todo caso se trata de apegarlo a otras pantallas, aquellas que permiten descifrar la lógica de las relaciones del sujeto con la realidad de su deseo y de su goce.

La cita con el analista es una invitación a conectarse con la pantalla del sueño, la pantalla del fantasma, esto es, con aquellas ficciones donde se anudan lo real, lo imaginario y lo simbólico. Seguir sosteniendo la clínica durante la pandemia, haciendo uso del objeto tecnológico, fue la respuesta de los analistas en tanto la sesión es ese lugar donde se despliega lo real

Bienvenida virtualidad

En "Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica" Freud afirma lo siguiente: "Nunca hemos pretendido haber alcanzado la cima de nuestro saber ni de nuestro poder, y ahora, como antes estamos dispuestos a añadir a él nuevos elementos e introducir en nuestros métodos todas aquellas modificaciones que puedan significar un progreso" (Freud. p. 2456). Deja así establecido un principio de su propia política para con el psicoanálisis, el analista debe estar dispuesto a no aferrarse a ningún estándar porque el psicoanálisis no es asunto de técnica. En el contexto actual de la pandemia, obligados a pasar del aislamiento voluntario que algunos sujetos pueden practicar como el método de protección más inmediato contra el sufrimiento susceptible de origi-

narse en las relaciones humanas" (Freud.1929 p. 3025) al aislamiento obligatorio como regla universal para todos, dar continuidad a la cita con el analista nos obligó a un nuevo arreglo con el objeto tecnológico incorporando el teléfono móvil.

En contra de quienes pudieran pensar que jamás hubiéramos utilizado el objeto tecnológico de no ser por la pandemia, solo a título informativo quiero recordar que en el año 2016 la Escuela de Orientación Lacaniana (EOL) convocaba a los analistas a las XXV Jornadas Anuales bajo el lema: "Hiperconectados. Los psicoanalistas frente a los lazos virtuales". Muchos de los trabajos allí escuchados eran de psicoanalistas que ya habían tomado la iniciativa de incorporar el objeto tecnológico como un nuevo camino de la terapia psicoanalítica para salvar los límites a los que nos confronta la espacialidad geográfica.

Sabemos que Freud utilizaba el diván por razones respecto de las cuales estamos en condiciones de afirmar que van más allá de la comodidad. El uso del diván obedece a la "realidad pulsional" y no a un asunto de comodidad, se trata más bien de privar al sujeto de la satisfacción escópica sustrayéndolo de la dialéctica del mirar y ser mirado, de tal suerte que el sujeto no quede en dependencia de lo visible y, el aparato tecnológico, al brindarnos la posibilidad de apagar la cámara permitió dar continuidad a los análisis a la manera freudiana.

Nuestra clínica no es sin la transferencia y si bien es cierto Freud concibió el amor de transferencia como un efecto ligado a la presencia del analista y al cierre del inconsciente -verificable en la situación analítica mediante la detención de las asociaciones - no menos cierto es que Freud admite que no se trata de la persona del analista. La transferencia es un fenómeno esencialmente ligado a la presencia no del cuerpo del analista sino a la presencia de una función que Lacan abrevia mediante una fórmula: Sujeto supuesto saber (S.s.s) y entanto función es "extra territorial" en el sentido que para ejercerla no se requiere del espacio físico del consultorio. El cuerpo del analista no es signo de su presencia como tampoco el diván garantía de que hay allí un analista.

Cuando se trata de pensar la presencia del analista hay que tener en claro que es preciso teorizarla más allá de una perspectiva realista habida cuenta que el analista se define por su posición en relación a su manera de escuchar y sus modos de intervención.

Lo que debe quedar claro es que hay un "deber del psicoanalista" y, en el contexto de la clínica en estos tiempos de pandemia, más que sospechar o desconfiar de los tratamientos mediados por el móvil habría que poner bajo sospecha el lazo con el psicoanálisis de parte de quienes en nombre de la ortodoxia hubieran decidido interrumpir los tratamientos, incluso suponer la resistencia del propio analista frente al acto.

Ante la pregunta ¿por qué dar continuidad a los tratamientos en ausencia de los cuerpos? la respuesta a esta interrogación la encontré en ocasión de asistir virtualmente a una conferencia del Psicoanalista Jorge Chamorro. Reproduzco sus palabras, dichas con un tono decididamente enfático: "interrumpir las sesiones en pandemia es abandono de persona" No retroceder frente al objeto tecnológico fue la lección extraída de esa conferencia.

Debo admitir que el tiempo epistémico ligado al momento de concluir aún permanece abierto, pero ello no exime de la obligación de pensar, situar lo que cambia y lo que no cambia, las continuidades y discontinuidad relativas al lazo transferencial en presencia y el lazo transferencial con el análisis mediado por lo remoto.

En el nivel más simple, incluso descriptivo comparto algunas referencias relativas a mi propia experiencia como practicante del psicoanálisis. Evoco aquí el análisis, en el espacio geográfico del consultorio, de una mujer que había atravesado por periodos de su vida que ella llamaba "oscuros" debido al dramatismo de lo que había acontecido. Lo oscuro se reflejaba incluso en la elección de lo negro como el color con el que

vestía su cuerpo. En una ocasión, al llegar a su cita habitual, un detalle me sorprende: había dejado lo negro. Al hacerle notar que ese detalle no se me había escapado me dice con tono exclamativo -¡es verdad, no sé qué me paso que decidí dejar el negro para ponerme colores que me iluminen"! -, a partir de ese "me vestí con color y no sé qué me paso" se abrió una interesantecadena asociativa. En los análisis mediados por el móvil (cámara apagada) creo que perdemos la ocasión de aprovechar algunos detalles relativos a la dimensión de lo corporal que podrían ser útiles al propio trabajo analítico.

De la misma manera, en la experiencia -novedosa para mí -con la sesión virtual, una particularidad he advertido. Al momento de interrumpir la sesión con un "dejamos aquí", la sesión cae en el mismo momento que se interrumpe la conexión. En la sesión donde los cuerpos se encuentran, el sujeto muchas veces sigue en "conexión" con el trabajo del bien decir y lo que cae de la sesión, su producto, se receptiona, muchas veces, en el camino hacia la salida, en los pasillos, bajando las escaleras, momento en el que el sujeto aprovecha para algo nuevo. Con esto quiero decir que no debemos de dejar pasar por alto, menos olvidarnos que siempre hay algo valioso en el encuentro de los cuerpos.

Los equívocos tampoco dejaron de suscitarse, en una oportunidad una paciente que faltó a su cita telefónica, al ser interpelada por su ausencia, responde: "pensaba que me iba a llamar Ud. y me quede esperando". Más allá que ese "quedarse esperando" es índice de una oposición subjetiva fue preciso indicarle que llamar por el móvil es equivalente a llamar a la puerta del consultorio.

Al margen de lo anecdótico, lo que debe quedar en claro es que sea en el diván, cara a cara o a través del artificio del móvil el sujeto esta siempre como hablante y en la trayectoria de un análisis se trata de localizar el inconsciente no dónde está localizado el analista, sea en el consultorio o en ese lugar que llamamos virtual.

Agreguemos algo más que nos fuera enseñado por Lacan y también constatado en la experiencia de la clínica, lo que Freud llama "trabajo de elaboración" no es algo que ocurra necesariamente entre las paredes del consultorio sino "entre" sesiones, es decir en un lugar que no es precisamente un sitio geográfico, razón por la cual el uso del móvil no debería ser algo que despierte demasiadas controversias, pero a fuerza de ser honestos creo que muchos analistas lo hemos aprendido con la pandemia y en consecuencia solo resta decir bienvenida virtualidad!

La tecnología digital, la pandemia de zoom que acompañó al confinamiento por razones sanitarias puso de manifiesto el triunfo de la "lógica de los encuentros" y el psicoanálisis se mantuvo tan vivo como siempre.

En "El Provenir de una Ilusión", Freud hace notar que a pesar de los progresos de la ciencia la "indefensión de los hombres continua," y con ello la necesidad de una protección paternal siempre encarnada bajo la forma de diversos dioses a quienes atribuimos una función: la de espantar los terrores de la naturales. Hoy, los representantes de la diosa ciencia, dada la emergencia sanitaria que afecta al mundo entero y, hasta la llegada de la vacuna, han acordado que el aislamiento social preventivo y obligatorio es el recurso para protegernos de los peligros del mundo exterior. El tema es que se trata de huir de los abrazos, de los besos, del encuentro con los cuerpos porque el peligro es el virus pero encarnado en el prójimo que es quien lo vehiculiza. Lejos de los cuerpos y demasiado próximos a la muerte, el distanciamiento social ha significado para muchos sujetos el sufrimiento de las pérdidas, para otros, el malestar de la soledad se volvió más amenazante e inquietante que nunca. Frente a esta realidad clínica, para muchos analizante, la continuidad de los análisis significó la posibilidad de no quedar "encerrados" en sus fantasmas, al margen del encierro al que obligaba el ASPO, para otros fue la posibilidad de no quedar "en compañía de los monstruos" como titula uno de sus poemas el escritor belga Henri Michaux, de cuyos versos cito solo unas líneas: "pronto se hizo evidente que había nacido para vivir entre los monstruos, durante mucho tiempo fueron terribles..." para

otros pacientes mantener vigente el poder de la palabra fue la posibilidad de dar un tratamiento a la soledad menos neurótico.

Para decirlo en pocas palabras, son muchas las razones por las cuales en estos tiempos de pandemia quien no debía faltar a la cita era el analista mismo, nuevamente bienvenida virtualidad.

Referencias bibliográficas

Assoun, P.L. Metapsicología. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002

Dessal, Gustavo. Las Ciencias Inhumanas. Madrid. Ed Gredos, 2009

Freud, S. (1900). La Interpretación, de los Sueños. En Obras Completas, T. I (pag.715). Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

Freud, S. (1920). Más Allá del principio del Placer. En Obras Completas, T.III(p.2520). Madrid: Biblioteca Nueva, 1973

Freud, S (1927) El Porvenir de una Ilusión. En Obras Completas, T III. Madrid: Biblioteca Nueva. Tercera, 1973

Freud. S. (1907) El poeta y los Sueños Diurnos. En Obras Completas, T II. Madrid: Biblioteca Nueva. Tercera, 1973

Lacan, J. (1956). El Seminario. Libro 3: Las Psicosis. Buenos Aires: Paidós, 1984.

Lacan, J (1954- 55). El Seminario. Libro 2: El Yo en la teoría de Freud y la técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós, 1983

Lacan, J. (1964). El Seminario. Libro 11: Los Cuatro Conceptos fundamentales del Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.

Miller. A. El lugar y el lazo. Los cursos psicoanalíticos. Paidós: Buenos Aires. 2013

Adolescencia: urgencia subjetiva y urgencia sanitaria

María Jimena Robles Avalos

Resumen

La adolescencia es la salida sintomática al desorden que implica la pubertad. La pubertad como aquello que irrumpe en el cuerpo provocando una metamorfosis, pero no sólo de la imagen en el espejo, sino también del lugar que se ocupará para los adultos y para los pares. En este sentido podemos leer la pubertad como aquello que hace vacilar las soluciones con las que el sujeto infantil se sostenía, y es así entonces que esta disrupción en el cuerpo es la causa de una verdadera urgencia subjetiva. Urgencia que se hace evidente en el trabajo con adolescentes en tanto que muchas veces se trata de clínica del acto, puede haber una lábil inscripción en el Otro, provocando todo tipo de "fuera de escena". La urgencia subjetiva como la caída de la trama en donde la dirección de la cura es en relación con el armado de sentido y no al sin-sentido. Siguiendo estas líneas, es importante localizar los efectos del confinamiento en estos sujetos que se tuvieron que ver (aún más) con el primado de la imagen, cuando la imagen propia está en jaque, con el contacto volátil con los pares (que implica lo virtual) y con el encierro a la par del grupo familiar, en donde ya no hay coordenadas válidas para el adolescente.

Palabras clave: adolescencia – real – pandemia – urgencia subjetiva

Quisiera comenzar por precisar algunas cuestiones al respecto de la adolescencia y lo real, y finalmente articular esto con la urgencia subjetiva y las implicancias que tuvo la pandemia sobre esto último.

Alexander Stevens nos ubica primero al respecto del término adolescencia, ya que este término no es del campo del psicoanálisis, pero sí la pubertad. Y ubica que las adolescencias, ese fenómeno que tanto debate nos trae, son modos de sintomatizar la pubertad.

Refiere dos fórmulas para pensar la adolescencia: "la edad de todos los posibles" y "encuentro con un imposible".

Todos los posibles corresponde al camino de las respuestas al encuentro con un imposible. No es que todo sea posible por el lado de las respuestas, pero hay cierto número de posibles que en ese momento florecen en cuanto a la elección de la respuesta.

Freud en sus Tres ensayos dirá que, en la adolescencia, el sujeto deberá volver a pasar por sus elecciones de objeto, aun cuando en parte esa elección está ya establecida en la infancia, a la salida del Complejo de Edipo precisamente. Puede ocurrir que esas elecciones hechas en la adolescencia se pongan de nuevo en cuestión ulteriormente en la edad adulta, pero esto ocurrirá solo si en la adolescencia se hicieron de un modo extremadamente ambiguo.

El imposible ante el cual se abren posibilidades, remite al encuentro con lo real. ¿Qué es ese real? No es la organicidad del cuerpo, no es el revuelo hormonal que implica la pubertad, no es la aparición de los caracteres sexuales secundarios, eso no es lo real. Claro que, si hay modificaciones en la imagen del cuerpo, y que el lugar que se ocupaba en el entramado familiar tambalea. Los padres aparecen castrados, y son denunciados frecuentemente en este punto. Herida narcisista para los padres, que se vuelven insuficientes para el púber, pero también herida para el púber que dejará de ser "su majestad". Pero finalmente, la causa está en relación con que ya no tiene lugar en el fantasma infantil que el sujeto había construido.

Entonces no es la genitalidad, como esa síntesis de las pulsiones parciales de las que hablaba Freud. Si de algún órgano se trata, podemos decir con Lacan que es el órgano de la libido, pero justamente "fuera-del-cuerpo", como aquello que en el goce va a permanecer ajeno al cuerpo que se significantiza, al cuerpo que habla, es decir por fuera de aquello para lo cual si hay palabra.

El órgano del que se trata aquí es un órgano marcado por el discurso y ese real de la pubertad no coincidirá, por consiguiente, con el crecimiento hormonal sino con ese órgano marcado por el discurso.

No es tanto entonces, una transformación, sino el de surgimiento o irrupción de algo radicalmente nuevo, la "metamorfosis de la pubertad" de la que nos hablaba Freud, ya cuenta de esto, se sale de allí (cuando se sale) con una invención singular.

Para el psicoanálisis lo real es la inexistencia de la relación sexual, remite a la dificultad de saber qué hacer en lo referido al sexo, es la ausencia de un saber constituido a priori a ese respecto, es decir que no hay ningún instinto que acompañe. Ese es el imposible y en el lugar de esa ausencia de relación sexual, el sujeto elabora un síntoma al modo de una respuesta posible.

Entonces la pubertad sería uno de los nombres de la inexistencia de la relación sexual. En todo caso uno de los momentos en que se presenta para el sujeto, más que nunca, la no-relación sexual y diremos que la adolescencia sería entonces la respuesta sintomática posible que el sujeto va a aportar a la no-relación.

Lo que viene a responder a esta ausencia de saber para cada sujeto, es el síntoma como respuesta del sujeto a ese agujero. En este sentido podemos decir que la adolescencia es el síntoma de la pubertad. Con estas consideraciones, podemos decir que hablar de adolescencia, no se trata, de buenas a primeras, de la crisis adolescente o de la adolescencia como respuesta universal sino de la adolescencia como la serie de las respuestas posibles a este fenómeno.

Despejadas estas cuestiones, podemos localizar entonces, en qué punto la pubertad se trata de un momento de urgencia subjetiva por excelencia.

¿Cuándo hablamos de urgencia subjetiva? Cuando se produce una ruptura en la línea del tiempo, saca al sujeto de sus rutinas y lo empuja a elaborar una nueva relación con lo real. Muchas veces una primera consulta a un analista está causada por una urgencia subjetiva, y el afecto que, ya sabemos que miente, la angustia, como aquello que puede causar un movimiento hacia una nueva respuesta. Sabemos con Lacan, que la angustia no es sin objeto, es decir que hay algo del fantasma que enmarca al objeto, que se conmueve y la consecuencia es la angustia.

Esto, que puede ocurrir muchas veces a lo largo de la vida de un ser hablante, se manifiesta con total claridad en la adolescencia. Por eso decimos que el real irrumpe, porque el fantasma infantil ya no funciona para dar respuesta a ese encuentro inesperado. Aparece la angustia y la urgencia por deshacerse de ese afecto.

El sujeto urgenciado queda expulsado del sentido, queda por fuera de la trama de lo que hasta ese momento era su vida, su lugar en el mundo. Los púberes en su búsqueda de soluciones pueden plantearse con cierta frecuencia sobre el sentido de la vida y las razones de existencia.

Ricardo Seldes refiere que tanto "crisis", término que escuchamos frecuentemente acompañado de "adolescente", no son términos psicoanalíticos, pero si podemos afirmar que se produce una crisis cuando el discurso, las palabras, las imágenes, la rutina, o todo el aparato simbólico se encuentra imprevistamente impotente para temperar el real sin ley.

Hay entonces, una ruptura de la cadena significante. Se trata de una dimensión temporal en la que habrá un antes y un después. Del trabajo que se trata en un análisis, es de la posibilidad de subjetivar esa urgencia,

para introducir al sujeto en el tiempo de comprender, antes de concluir demasiado rápido. Es justamente la clínica del acto, tan frecuente en los púberes, en donde se pone en juego cierta necesidad de responder a esta urgencia, de concluir sin comprender.

Después de una urgencia, un sujeto debe reinventar un Otro que no existe más. En un trabajo con adolescentes, se tratará de causar un sujeto para que se reencuentre con Otro del que se sintió perdido y pueda desde ahí elaborar un síntoma como solución. El Otro del que se trate, es un punto desde el cual debemos partir para afinar el diagnóstico, principalmente para saber orientar la solución del sujeto.

Ahora bien, teniendo en cuenta estas dos claves de lectura del trabajo con adolescentes, nos encontramos en marzo del 2020 con una pandemia mundial, momento histórico global, para lo cual, lo primero que había que hacerse era quedarse en casa. Complicado momento para todos, pero sin dudas los adolescentes se las tuvieron que ver 24/7 con quienes más bien no quieren ver, a quienes más bien prefieren no escuchar, esos que no entienden nada. Esto fue así para muchos adolescentes, pero no para todos. A algunos les facilitó la postergación de los problemas del encuentro con sus semejantes, se quedaron así acunados en la comodidad del ámbito doméstico, medida que a algunos padres llenó de satisfacción porque ahora "pueden ver" qué hacen sus hijos que andaban deambulando por la ciudad.

Urgencia sanitaria y urgencia subjetiva hicieron confluencia. Hay que decir que el mundo virtual terminó siendo un buen arreglo para "salir" de las casas, sin hacerlo. Pero esto puso en juego otra variable, que prima en esta época de la vida y en nuestra época: la imagen. La imagen muchas veces sin palabras, la imagen congelada indelectizable, la imagen sin historia detrás.

Sabemos que la imagen puesta en escena sin mediar palabras trae la tensión agresiva, y esa tensión, en estas condiciones sanitarias, también tenía pocas posibilidades de moverse de la conmoción del cuerpo.

Hablar por zoom a la vista de todos los compañeros de curso, resultó para más de un adolescente una exposición insoportable. Así también la posibilidad de conectarse sin imagen y no tener que ser objeto de la mirada del Otro, resultó para otros adolescentes, muy apaciguante. De nuevo, no podemos hacer fórmulas, sino atender a los arreglos del caso por caso.

En estas condiciones, el trabajo con adolescentes es la misma que antes de la pandemia. Posibilitar la palabra, abrir un entretiem po para elaborar una salida posible.

¿Qué es una salida posible? Stevens nos ubica siguiendo a Freud, en quien el padre es el que dice que no a la madre y al niño. En cambio, en Lacan, el padre no es solo el que dice que no sino quien introduce el deseo, es decir, quien dice que sí.

Miller refiere que la función del nombre del padre y el Otro del Witz están anudadas. La posibilidad de hacer un chiste fuera del código, y que este neologismo sea admitido por el Otro para que tenga el valor de un significante nuevo.

El nombre del padre como aquel que puede reconocer la invención, aceptar un sí: el nombre, el proyecto, el ideal o un síntoma por el cual el sujeto responde al real que encuentra. Es decir que la función del nombre del padre implica poder soportar lo singular de la solución, que muchas veces puede estar por fuera de los propios ideales.

Lacan va a decir que se trata de prescindir del padre a condición de servirse de él. ¿Qué quiere decir esto? Hacer pie en el padre para hacer otra cosa, dejar caer al Otro pero no sin el Otro.

Hoy el padre presenta un problema debido al declive de la función paterna, Lacan vincula este declive con el mercado común. El objeto del mercado común, el objeto del consumo del liberalismo, no toma el lugar de

los ideales y no promueve ningún ideal, solo su uso de objeto. Y cuando el sujeto no puede alcanzar este objeto de consumo, produce segregaciones y fenómenos de violencia.

El problema no es entonces, el objeto del consumo, sino el asunto de que quedan por fuera de cualquier ideal, que no haya ahí ningún Otro que intervenga mediando el encuentro con estos objetos. Dicho esto, y como dije anteriormente, la fantasía de poder "ver que están haciendo los adolescentes" de ningún modo atempera el empuje a los encuentros con estos objetos.

Finalmente, de lo que se tratará es de posibilitar la escena en donde el sujeto pueda desplegar la palabra, la que tenga disponible. Rearmar la cadena significante que se quebró en la urgencia y sin lugar a duda incluir a los padres para que puedan soportar algo de esta invención.

Referencias bibliográficas

Lacadée, P. (2012). La adolescencia como apertura de lo posible en *Adolescencias por venir*. Editorial Gredos.

Seldes, R. (2019). La urgencia dicha. Editorial Colección Diva.

Stevens, A. (2007). La clínica de la Infancia y la Adolescencia. Editorial Colección Grulla.

La eficacia del psicoanálisis en espacios virtuales

Paula Florencia Lucero

Resumen

El presente trabajo pretende contextualizar y situar las modificaciones que la virtualidad introduce en el dispositivo analítico. La clínica con adultos a través de videollamadas revela que lo virtual es un medio que, si bien posee sus limitaciones, no interfiere en la lógica del trabajo analítico ni en la dirección de la cura entendida como un proceso terapéutico con coordenadas estructurales propias. Se propone como objetivo situar a la virtualidad como un recurso innovador que demanda una revisión en torno a tres áreas principales: los medios y dispositivos de atención, los efectos subjetivos que ha tenido la pandemia a nivel social e individual y por último, la eficacia del psicoanálisis como propuesta terapéutica en nuestros tiempos. A pesar de la antigua y conocida reticencia en el campo del psicoanálisis a trabajar a distancia por vías virtuales, se descubre que el discurso psicoanalítico opera de manera eficaz bajo la modalidad virtual de comunicación, aún en situaciones subjetivas críticas.

Palabras clave: virtualidad – psicoanálisis – eficacia – época

Introducción

En el año 2009 se observó un notorio cambio social con la implantación de Facebook en nuestro país. La aparición de las redes sociales generó cambios en los modos de hacer lazo social. En 2016 Instagram comenzó a ganar terreno trascendiendo edades, hasta el punto de que una paciente de 26 años me dijo "es claro que si no tenés Instagram no existís". Con el curso de los años se fue deslindando la función de la red social en la vida de las personas: "Facebook para la familia", "Instagram para los amigos y la gente en general".

La prevalencia de la imagen y la rapidez para establecer contactos sin limitaciones geográficas precipitó facilidades tanto negativas como positivas en la vida de las personas. El avance en materia de comunicaciones dio nacimiento a diferentes manifestaciones digitales con consecuencias subjetivas individuales y grupales.

Respecto a la atención psicológica, ya existían colegas que atendían a sus pacientes vía Skype. En el campo del psicoanálisis la atención a distancia era pensada como una excepción e incluso como un imposible. ¿Cómo sostener el dispositivo analítico a través de una pantalla?

Más allá de las concepciones individuales de los analistas, el corpus teórico del psicoanálisis establece un encuadre determinado en donde la corporalidad en presencia juega un papel de importancia. El tema del encuadre no sólo establece reglas respecto al espacio físico y a la relación de transferencia sino también respecto a maniobras clínicas que tienen que ver con las intervenciones analíticas, el dinero, la frecuencia, el tiempo, el papel de la mirada y la voz en análisis.

La pandemia ha sido una ocasión obligada para generar aperturas, innovaciones y reformas en materia de la atención en salud mental. En 1953 J. Lacan afirmó "mejor pues que renuncie quién no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época" (2011, p.308), plasmando una orientación ética que interpela al analista en su quehacer.

Los sucesos y dinámicas que presenta nuestra época ubicaron a la virtualidad en el centro de la escena, debido al aislamiento de los cuerpos y las restricciones de encuentros personales en presencia. Por lo tanto, situar a la virtualidad como un recurso demanda una revisión en torno a tres áreas principales: los medios y

dispositivos de atención, los efectos subjetivos que ha tenido la pandemia a nivel social e individual y por último, la eficacia del psicoanálisis como propuesta terapéutica en nuestros tiempos.

La subjetividad de una época

Retomando la cita de Lacan referida a la subjetividad de una época, puede que la controversia respecto a la atención virtual se deba a un malentendido. Unir al horizonte la subjetividad de nuestra época no significa mimetizarse con la inmediatez, la vanalidad y el predominio de la imagen en menoscabo del registro simbólico. A mi entender significa servirse de los medios para hacer que el psicoanálisis circule.

Entiendo por circulación del psicoanálisis el mantenimiento de su eficacia por fuera del dispositivo clásico de atención en consultorio, cuestión que plantea el problema de la ortodoxia en el campo del psicoanálisis.

A partir de algunas indicaciones freudianas y lacanianas, se han erigido algunas concepciones respecto a cómo debe operar el analista. Cuestiones referidas al encuadre, los recursos y los tiempos del análisis; criterios acerca de la transferencia y el marco psicoanalítico.

Lo cierto es que algunas indicaciones de Freud estaban contextualizadas en esa época, por ejemplo atender al paciente tres veces por semana. Algo similar ha ocurrido con la teoría de J. Lacan, de modo que algunas cuestiones se han llegado a estandarizar sin fundamentación clínica suficiente: tal es el caso de algunos analistas que mantienen sesiones de quince minutos de duración y utilizan la técnica del corte en todos los casos, con todos los pacientes, en todas las sesiones.

Por otra parte, nuestra práctica es una práctica en contexto, lo cual obliga a cotejar cuestiones sociales, culturales y económicas. Las personas se vinculan actualmente por medio de la virtualidad e incluso mantienen lazos amorosos luego de conocerse por vías digitales. Siendo el psicoanálisis un discurso capaz de interpelar a los demás discursos, el analista no puede estar exento de las nuevas formas de lazo predominantes en nuestra época.

Sostener la transferencia a través de una pantalla no significa reducir el espacio analítico a la imagen porque, aunque sea a través de una pantalla, el analista trabaja con la palabra e interviene a nivel del significante, esté o no la imagen allí.

Tal como afirma Lacan en *Apertura de sección clínica*, la posición acostada en el diván favorece el decir y sus equivocaciones, poniendo el cuerpo del analista en un segundo plano, pero no todas las personas pueden trabajar acostadas, por distintas razones. Esto nos lleva a preguntarnos si el uso del diván determina lo que es un psicoanálisis y lo que no lo es.

La situación del confinamiento y las restricciones provocadas por la pandemia lleva a revisar aquellas indicaciones que se han naturalizado, indicaciones que de hecho fueron realizadas en otros contextos históricos.

¿Cómo deslindar entre los elementos estructurales de nuestra práctica y los elementos cambiantes y flexibles que la afectan?

La eficacia del psicoanálisis radica en la estructura de la práctica, desde dónde y hacia dónde va la dirección de una cura. Lo que caracteriza al psicoanálisis como abordaje particular en salud mental es el papel que otorga no sólo al saber inconsciente sino fundamentalmente a la singularidad de ese sujeto que habla.

Pensar la práctica desde un ángulo estructural implica entonces tener en cuenta que así como cada caso es diferente, cada intervención en análisis es diferente. No hay un manual que establezca qué decir ni qué hacer con tal paciente, y la función del analista se renueva en cada encuentro. Por este motivo poner la singularidad del sujeto en primer plano implica que el analista asuma una posición no ortodoxa.

Considerar que la atención virtual en psicoanálisis es insostenible es apelar a una ortodoxia referida a una práctica que es herética desde sus inicios. Dentro de los intercambios entre colegas, el criterio de lo que debería ser un psicoanálisis no siempre se refiere a la praxis en su estructura y eficacia, sino a un resguardo imaginario estandarizado: hay que hablar pausado, hay que atender en el consultorio, hay que usar el diván, hay que usar el silencio, etc

La atención por videollamada coarta la utilización del diván como recurso analítico. Pero ¿para qué sirve el diván? ¿Puede usarse en todos los casos? El establecimiento de la transferencia, ¿implica el uso del diván de manera obligada? ¿Sin diván no hay análisis?

En el intento de responder este interrogante, resulta útil servirse de una definición simple que nos aporta Lacan: "La clínica tiene una base: es lo que se dice en un análisis" (1977). Lo que se dice es la base, lo que se hace con ese decir es la dirección misma de la cura. En el seminario RSI, Lacan plantea que el psicoanálisis está hecho para tener efectos en ese decir. La utilización del diván y la atención en consultorio de forma presencial, no garantiza que el psicoanálisis tenga efectos.

En este sentido "La clínica psicoanalítica consiste en el discernimiento de cosas que importan y que cuando se haya tomado conciencia de ellas serán de gran envergadura. La inconsciencia en que se ha caído respecto a esas cosas que importan no tiene absolutamente nada que hacer con el inconsciente, que con el tiempo creí mi deber designar como una equivocación (de l'une bévue). No es de ningún modo suficiente con que uno sospeche de su inconsciente para que éste retroceda, sería demasiado fácil" (Lacan, 1977).

Darle un lugar al decir y a la emergencia del inconsciente (asociación libre y atención flotante mediante) tanto presencial como virtual no basta para que el psicoanálisis tenga efectos a nivel estructural. Hace falta un "discernimiento" dice Lacan, que no consiste en una mera explicación sino que comporta una reescritura de lo que ese sujeto ha podido historizar de su existencia.

La emergencia del sujeto del inconsciente puede producirse en presencia física o en videollamada, pero la eficacia del psicoanálisis reside en una serie de intervenciones sobre las cuerdas real, simbólica e imaginaria.

La atención *on-line* muestra que el psicoanálisis tiene efectos justo allí donde la subjetividad de nuestra época se manifiesta en su vertiente más superficial e imaginaria: la pantalla ¿Cómo? Rescatando la palabra que produce verdad para el sujeto, aunque se presente revestida, disfrazada, llena de velos, conformismos, quejas, imperativos y síntomas.

Si la asociación libre no encierra una libertad plena, ¿cómo es que un analizante logra, luego de un cierto tiempo, sentirse más libre? ¿Sobre que contenidos recae esta libertad determinada que se obtiene como efecto del análisis? Se trata de la libertad de elegir.

Al respecto, retomo la idea de interconexión entre la estructura del sujeto y la estructura de la práctica analítica, ambas se articulan por detentar una misma posición: la posición herética: "Pero es un hecho, que Joyce elige, por lo cual es, como yo, un hereje. Porque el hereje se caracteriza precisamente por la *haeresis*. Hay que elegir el camino por el cual alcanzar la verdad" (Lacan, 2013, p. 15). Ser hereje de la buena manera consiste no solo en reconocer la naturaleza de una estructura sino también usarla lógicamente para "alcanzar su real".

Esta referencia posee su antecedente en el desarrollo que realiza Lacan a propósito de la especificidad del legado freudiano, atribuyendo a Freud una actitud revolucionaria y herética de sumisión a lo real: "el primer signo de esta actitud de sumisión a lo real que aparece en Freud consistió en reconocer que, en vista de que la mayoría de fenómenos psíquicos en el hombre se relaciona, aparentemente, con una función de relación

social, no hay motivo para excluir la vía que debido a ello abre el acceso más común, o sea, el testimonio que acerca de fenómenos tales da el sujeto mismo" (Lacan, 2001, p.88).

Por eso la clínica es lo que se dice en un análisis y lo que con eso se hace. El psicoanálisis se caracteriza, entonces, por dar lugar al testimonio del sujeto con el real que conlleva (lo que de eso no anda) pero más allá del alivio por la mera expresión de un padecimiento, lo que el psicoanálisis produce es la posibilidad de utilizar ese testimonio singular para que el sujeto cambie su posición en relación con su propio sufrimiento.

La eficacia del psicoanálisis

Utilizando los aportes de J. Lacan, la estructura del análisis es una estructura anudada endonde se articulan lo real, lo simbólico y lo imaginario en interdependencia.

Lo que se dice en un análisis es algo que se anuda, sobre todo en relación al goce. Por lavía analítica se producen nuevos anudamientos que implican reescrituras de lo dicho y ala vez, nuevos contornos y resignificaciones del malestar. En estos movimientos y como efecto indirecto, es el sujeto quien termina por anudarse a su propia singularidad, cambiando su posición respecto al goce, a los otros semejantes y a la vida.

El analista opera con el lenguaje, sirviéndose de la entonación, la homofonía, el equívoco, y si bien el diván es un elemento facilitador no es imprescindible en su vertiente física para que el psicoanálisis opere. En analista puede atender por videollamada y operar sólo con su voz. Lo pertinente es que hace el analista con eso que escucha.

La virtualidad ha generado diferentes fenómenos a nivel social e individual, como es el caso de las adicciones digitales, por ejemplo. El idioma "virtual" que observamos en las redes sociales se caracteriza por dar lugar a todo aquello que sea visual, escueto, breve, superficial. Los videos en Instagram por ejemplo, duran como máximo siete minutos siendo lo ideal publicar contenidos bajo la forma de reels, de quince segundos.

En contra de esta inmediatez y la falsa ilusión de que no hay tiempo, el psicoanálisis fabrica tiempo de calidad, esto tanto en la atención en consultorio como virtual. Le hace la contra a la inmediatez, a la impaciencia y a la superficialidad de la imagen bella como objeto de consumo para las masas. En este sentido, aunque el psicoanálisis tenga presencia en redes sociales u opere por medio de videollamadas, no entra en la serie de productos de rápido y fácil consumo debido a que trabaja desde otra lógica.

Por esta razón resulta interesante que, gracias al avance de la virtualidad, el psicoanálisis haya salido del escondido consultorio, que se encontraba lejos de la "gentecomún" o de la masa.

De acuerdo a lo planteado considero que la virtualidad no es un obstáculo para el psicoanalista sino un recurso más del que puede servirse. En mi propia experiencia pude corroborar que el psicoanálisis como discurso se muestra refractario a cualquier reduccionismo que pregone la trivialidad y el predominio de la imagen en menoscabo de la palabra verdadera de alguien que sufre. El psicoanálisis como práctica posee una lógica que impide hacer de la singularidad una masa, pero permite que de la masa pueda emerger lo singular.

Considerar la virtualidad como un recurso implica establecer los límites y las posibilidades en juego. A pesar de la antigua y conocida reticencia en el campo del psicoanálisis a trabajar a distancia por vías virtuales, se descubre que el discurso psicoanalítico opera de manera eficaz bajo la modalidad virtual de comunicación, aún en situaciones subjetivas críticas.

La clínica con adultos a través de videollamadas revela que lo virtual es un medio que, si bien posee sus limitaciones, no interfiere en la lógica del trabajo analítico ni en la dirección de la cura entendida como un proceso terapéutico con coordenadas estructurales propias.

En consonancia con la indicación lacaniana de unir al horizonte la subjetividad de nuestra época, el analista debe revisar sus propias resistencias y concepciones acerca de la virtualidad, ya que virtualidad (medio o recurso virtual) no significa virtualización.

Servirse de la virtualidad supone salir de la ortodoxia y alejarse de cualquier endiosamiento referido al padre teórico o a la práctica estandarizada como correcta.

La actitud herética por parte del analista es una orientación ética y política que define la práctica que está dispuesto a sostener. Tarea imposible frente a la cual Lacan nos sugiere: "sean entonces más sueltos, más naturales cuando reciban a alguien que viene a pedirles un análisis. No se sientan obligados a darse importancia" (2010, p.45).

Referencias bibliográficas

- Lacan, J. (2010) Intervenciones y textos 2. La tercera. Buenos Aires: Manantial
- Lacan, J. (1977) Apertura de la sección clínica. En Ornicar 3. Buenos Aires: Petrel.
- Lacan, J. (2013) El Seminario 23. El Sinthome. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2011) Escritos 1. Buenos Aires: Siglo XXI.

La revolución freudiana y el giro lacaniano

Felicitas Caviglia

Resumen

Es de común conocimiento el hecho de que el descubrimiento de Copérnico es conocido como "la revolución copernicana" o bien como "el giro copernicano". Revolución y giro, dos conceptos diferentes que pueden ser usados como sinónimos. La revolución contempla el cambio radical, que puede ser incluso de carácter violento; mientras que el giro, por su parte, apunta a desviar o torcer la dirección de algo, pudiendo realizar también un "cambio" de esa dirección. En ese sentido, cambio parece ser el denominador común entre revolución y giro. Sin embargo, la definición etimológica de revolución consiste en la acción y efecto de dar vuelta de un lado a otro. Dar vuelta, podría ser entonces, girar. El propósito de este escrito es acentuar la diferencia entre revolución y giro, asignando la primera al descubrimiento freudiano y el segundo al aporte lacaniano. La revisión bibliográfica es la metodología utilizada. Conclusión, la revolución da cuenta de un cambio que inaugura una nueva forma de pensar, tal como fue la revolución científica del siglo XVII, que inauguró el pensamiento moderno; por eso podemos situar a Freud como un revolucionario que inventa el psicoanálisis. Y el giro, no consiste en un nuevo pensamiento sino más bien en la posibilidad de modificar algo de lo establecido, pudiendo torcerlo, virarlo, o hasta hacerlo volver. En los aportes de Lacan, podemos encontrar un giro topológico dentro del psicoanálisis.

Palabras clave: psicoanálisis – ciencia – revolución – giro

El año 1900 se instala como el nacimiento de una nueva forma de pensamiento en la sociedad, como la inauguración de otro pensar racional, de una racionalidad inconsciente. Es este el año en el que queda fechada la publicación de una de las obras más importantes de Freud, *La interpretación de los sueños*, a pesar de que su verdadera publicación data del año 1899, se establece el año 1900 como el número que marcará este nuevo comienzo.

Incluso, varios años antes de 1899, Freud ya venía trabajando cuestiones del psicoanálisis con sus pertinentes publicaciones, que han sido situadas en la edición de *Amor y muerte* en los primeros tomos, hasta el Tomo IV, que es propiamente *La interpretación de los sueños*. De este modo, queda establecido, que el psicoanálisis es inventado por Freud en el 1900, a partir del descubrimiento del inconsciente.

Cabe hacerse la pregunta, de por qué el surgimiento del psicoanálisis se circunscribe a esa fecha, tal vez desestimando lo trabajado anteriormente. La respuesta a la que arribamos es que se debe, por lo menos a dos motivos. Por un lado, al carácter de revolucionaria que concibe esta obra, situando a los sueños como un contenido que puede ser estudiado, que tiene su propia racionalidad y que es importante para dar cuenta del inconsciente; un contenido que antes era desestimado aquí cobra una importancia suprema. Y, por otro lado, el inicio de un nuevo siglo para dejar plasmada una obra de semejante calibre.

Un nuevo siglo con un nuevo pensamiento. De esta forma, inicia el siglo XX con un pensamiento racional que opera desde una racionalidad distinta de la que propició Descartes, pero no por eso deja de ser una racionalidad. Es, tal como lo afirma Lacan (2010) en *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud*, que la razón que inaugura Freud no se opone a la razón que ya existía, sino que extiende el campo de la razón al inconsciente, afirmando que éste funciona según sus propias leyes. Es por esto, que el aporte de Freud es revolucionario.

El término revolución, lo tomamos desde la forma en que se concibe el descubrimiento de Copérnico como la revolución copernicana. Sin embargo, el descubrimiento de Copérnico también es conocido como giro copernicano. Revolución y giro, dos conceptos diferentes que pueden ser usados como sinónimos. La revolución contempla el cambio radical, que puede ser incluso de carácter violento; mientras que el giro, por su parte, apunta a desviar o torcer la dirección de algo, pudiendo realizar también un "cambio" de esa dirección. En ese sentido, cambio parece ser el denominador común entre revolución y giro. Sin embargo, la definición etimológica de revolución consiste en la acción y efecto de dar vuelta de un lado a otro. Dar vuelta, podría ser entonces, girar.

En esta fina línea de disyunción entre ambos términos es que vamos a asignar al descubrimiento de Freud como una revolución, al estilo copernicano, y no exactamente como un giro, ya veremos mejor por qué.

Copérnico descentra algo que estaba en el centro para poner otra cosa allí. Entendemos la revolución en términos de descentramiento, siendo Freud un revolucionario porque descentra al yo para ubicar al inconsciente, inaugurando en ese mismo acto una nueva forma de pensar que concierne al total de la humanidad.

Este punto, es trabajado por el mismo Freud (2007 a) en su texto *Una dificultad para el psicoanálisis*, donde aborda lo que él llama las tres heridas o afrentas narcisistas. Afrenta cosmológica, afrenta biológica y afrenta psicológica, son los tres momentos de la historia en los que la humanidad se ha sentido herida en su narcisismo, ya que eso implicó un corrimiento del lugar central y reinante.

El hombre creía que la tierra era su morada; que era el amo de sus semejantes, los animales; y que era soberano de su propia alma. Estas son las tres cuestiones que se derriban en cada una de esas afrentas, teniendo en común un descentramiento que significa que llegó otro hombre a sacar a la humanidad entera de ese lugar de amo de su propia casa. Estos hombres han sido, Copérnico, Darwin y Freud; quienes han producido una verdadera revolución, que no implica simplemente un cambio sino también un descentramiento que inaugura una nueva forma de pensamiento para toda la humanidad.

De estas afrentas, las dos que más nos interesan son la cosmológica y la psicológica, ya que entendemos que hay en ellas puntos similares, que dan cuenta de la tensión entre el psicoanálisis y la ciencia. Si bien Copérnico es el referente de esta revolución, la revolución científica también cuenta con otros nombres como son los de Galileo Galilei y Descartes.

De hecho, es Koyré (2012) quien denomina a la revolución científica del siglo XVII, como una revolución galileana y cartesiana, siendo que ambos se despojan del modo de pensar que reinaba en la episteme antigua, que ponía el acento en las cualidades aprensibles por los sentidos, y el pensar ligado al sentido común. "No hay cualidad en el reino de los números y es por eso que Galileo – igual que Descartes – se ve obligado a renunciar a ella, a renunciar al modo cualitativo de percepción sensible y de la experiencia cotidiana y a sustituirlo por el mundo abstracto" (Koyré, 2012, p. 194)

"El libro de la naturaleza está escrito en caracteres geométricos" (Koyré, 2012, p. 194). Es la física moderna, con su carácter matematizado, la nueva forma de pensar que queda inaugurada con la revolución científica. Es esta misma ciencia moderna, la necesaria para que años después pueda darse la revolución freudiana que inaugure al psicoanálisis como nueva forma de pensar.

Es Milner quien releva esto, diciendo que "la ciencia moderna, en tanto ciencia y en tanto moderna, determina un modo de constitución del sujeto." (Milner, 1996, p. 36). Es decir, que fue necesario que existiera la ciencia moderna para que pueda inventarse el psicoanálisis, lo que equivale a decir que fue necesaria la revolución científica del siglo XVII para que pueda darse la revolución freudiana del siglo XX.

Tres siglos entre ambas revoluciones, que son posibles de ser analizados retrospectivamente, a partir de lo que aporta Lacan en su escrito *La ciencia y la verdad*, sobre el cual Milner extrae estas conclusiones. Allí, Lacan asevera que "el sujeto sobre el que operamos en psicoanálisis no puede ser sino el sujeto de la ciencia" (Lacan, 2010 a, p. 816), y que esto se lo debemos a Descartes, otro referente de la revolución científica.

En el "cogito, ergo sum", el "pienso, existo" de Descartes, es cuando hallamos al sujeto. Tal como lo plantea Franch "la emergencia del sujeto se da cuando Descartes se encuentra con su enunciación en la certeza de que piensa, de su pensamiento en acto". (Franch, 2013, p. 2). Es en el "pienso" de Descartes que el sujeto emerge por primera vez, pero automáticamente vuelve a quedar sumergido por el "soy", quedando forcluido por la ciencia moderna, inaugurando un pensamiento racional en el que reina el yo y no hay lugar para el sujeto.

Es Lacan quien reconoce esta existencia del sujeto en Descartes, y esta forma de operar sobre el sujeto distinta por la ciencia y por el psicoanálisis, siendo Freud quien produce ese re-hallazgo del sujeto, con el descubrimiento del inconsciente. Sin embargo, ni siquiera el mismo Freud lo llama sujeto, es Lacan quien lo nombra como sujeto. Este es el giro lacaniano, que no provoca un cambio radical ni inaugura una nueva forma de pensar, sino que lee en el psicoanálisis inventado por Freud algunas cosas que ni el propio Freud pudo pesquisar, por impedimentos de la época.

En pocas palabras diremos que el giro lacaniano es el giro propuesto por el significante. Es poder nombrar a este existente de la modernidad como el sujeto que es efecto del significante, de lo cuál Freud no se pudo servir por ser contemporáneo a Saussure, y no poder acceder a la publicación que hicieron los discípulos de Saussure sobre el Curso de Lingüística General.

Así como fue necesaria la ciencia moderna para que pueda fundarse el psicoanálisis freudiano, también fue necesaria la lingüística estructural para que pueda surgir el psicoanálisis lacaniano. En este aspecto, no postulo como diferentes el psicoanálisis freudiano del lacaniano, pero sí han sido diferentes las condiciones para sus surgimientos, que es lo que nos permite situar a uno como una revolución y al otro como un giro.

Los aportes de la lingüística estructural le permitieron a Lacan teorizar en términos significantes, pudiendo abordar esa legalidad que encontró Freud en la *Interpretación de los sueños*. "Pues en el análisis del sueño, Freud no pretende darnos otra cosa que las leyes del inconsciente en su extensión más general" (Lacan, 2010, p. 481).

Lacan (2010 a) ubica al sueño como un rebús, una imagen que puede ser leída como texto, argumentando que el sueño debe leerse al pie de la letra, por tener carácter de escritura, en donde las imágenes valen como significantes, y se rigen por cierta legalidad.

Las leyes del significante son la metáfora y la metonimia, siendo que la metáfora es a la condensación y la metonimia es al desplazamiento. La metonimia es la conexión palabra a palabra; mientras que la metáfora es la sustitución de una palabra por otra, que tiene como consecuencia el advenimiento de un sentido nuevo.

Tanto la metáfora como la metonimia pueden situarse en términos de la cadena significante, ya que para que ambas se produzcan, debe contarse con una cadena significante, lo que quiere decir, con más de un significante. "El significante en cuanto tal no significa nada" (Lacan, 2011, p. 261), es una de las clases del seminario 3 en la que Lacan aborda estas cuestiones, lo que nos conduce a afirmar que el significante es a-semántico, y en todo caso es en relación a otros, por oposición y diferencia. Un significante es lo que los otros no son.

Como el significante no significa nada, no puede estar en términos de estructura, en relación con otros significantes, por eso hablamos de estructura significante. "La noción de estructura y la de significante se

presentan como inseparables. De hecho, cuando analizamos una estructura, se trata siempre, al menos idealmente, del significante" (Lacan, 2011, p. 262).

Hablar de estructura es indefectiblemente hablar de lenguaje. Para Lacan, el lenguaje equivale a la estructura, por eso él mismo ha definido al inconsciente como estructurado como un lenguaje, a pesar de que esto sea una tautología. En la entrevista publicada como *Breve discurso en la ORTF*, lo expresa de esta manera "El inconsciente está estructurado como un lenguaje lo cual es un pleonismo necesario para darme a entender, pues lenguajes la estructura." (Lacan, 2010 b, p. 38).

La preponderancia del lenguaje como estructura y del significante como uno de los elementos de esa estructura vuelven al aporte del psicoanálisis lacaniano como "una segunda vuelta", o un giro, sobre la revolución del pensamiento que plasmó Freud.

Considerar las vueltas, nos conduce directamente a pensar en la topología. La topología es una rama de la matemática que desarrolla una geometría puramente cualitativa, de la que Lacan se sirve desde los años 60, cuando comienza a trabajar con la topología de estructuras, para luego, a partir de los 70 dedicarse a la topología de nudos. Lo interesante es que cuando Lacan comienza a trabajar con la topología no abandona el concepto de estructura, que podría quedar relacionada a la lingüística estructural. Lacan redobla la apuesta diciendo que la topología es la estructura.

"La topología no está "concebida para orientarnos" en la estructura. Ella es la estructura: como retroacción del orden de cadena en que consiste el lenguaje" (Lacan, 2021, p. 507).

Conclusión

Tanto la ciencia moderna como el psicoanálisis pueden ser consideradas una revolución o un giro. Son de común conocimiento las expresiones "revolución copernicana" o "giro copernicano" para referir a los aportes de Copérnico en la inauguración de la ciencia moderna, lo cual también suele llamarse "revolución científica". Esa revolución es algo socialmente conocido y reconocido como una revolución, sin embargo, el descubrimiento freudiano en términos de revolución no es algo que se dé por sentado. De todas maneras, funciona como una revolución, y él mismo se reconoce como revolucionario en su afrenta denominada psicológica.

Más curioso aún, es situar al aporte de Lacan al psicoanálisis freudiano como un giro. Quizás, sea esto lo novedoso de este escrito. Un giro no pretende cambiar algo radicalmente, ni inaugurar una nueva forma de pensamiento, que es como entendemos a la revolución, sino que el giro se presenta como la posibilidad de modificar o trastocar algo, incluso haciéndolo volver.

Esa acepción del girar como el "hacer volver" nos ubica quizás, en este tan machacado por Lacan, retorno a Freud. Un retorno a Freud que implica reivindicar cuestiones que el mismo Freud planteó en su acto revolucionario, pero como toda revolución ha sido resistida y no todos fueron espíritus capaces de asumir el cambio radical. En ese sentido, el giro de Lacan pretende volver sobre esa revolución, para captar sus aspectos revolucionarios, aportando referencias como la lingüística o la topología que no hacen más que confirmar que el inconsciente es la estructura, y que por lo tanto el sujeto es efecto de esa estructura.

Referencias bibliográficas

- Franch, H. (2013). Nota sobre la emergencia del sujeto en Descartes. Rosario: Ficha de cátedra.
- Freud, S. (2007). La interpretación de los sueños (primera parte). En *Obras Completas*, Tomo IV. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (2007 a). Una dificultad del psicoanálisis. En Obras Completas, Tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Koyré, A. (2012). Estudios de historia del pensamiento científico. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2010). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En Escritos 1. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2010 a). La ciencia y la verdad. En Escritos 2. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2010 b). Breve discurso en la ORTF. En Intervenciones y textos 2. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (2011). Seminario 3: las psicosis. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2012). El atolondradicho. En Otros Escritos. Buenos Aires: Paidós.
- Milner, J. C. (1996). La obra clara. Lacan, la ciencia y la filosofía. Buenos Aires: Manantial.

El sujeto frente al otro y al ideal. Algunas reflexiones que atañen el objeto mirada y el amor en la constitución subjetiva

Franco Pozzobon

Resumen

El presente trabajo es una comunicación de una parte de Tesis Doctoral, *work in progress*, perteneciente al Doctorado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Realiza un pequeño recorrido en lo que respecta a la constitución subjetiva frente al Otro y el Ideal en la clínica con niños. Las operaciones de causación del sujeto, alienación y separación, dan cuenta de la afanisis del sujeto si el mismo se produce como efecto de la cadena significativa, lo que implica pensar que no va de suyo que acontezca. Esto, entonces, nos dirige a ubicar posiciones de los niños en la economía libidinal del Otro, quienes hacen de padres, para su misma constitución subjetiva. En consecuencia, los padres dan cuenta de la estructura del lenguaje. Hacer uso del amor como un velo posible ante la ferocidad de la demanda del Otro, es una vía posible de intervención, que el escrito intenta formalizar.

Palabras Clave: Sujeto – Ideal – Objeto mirada – Amor – Constitución Subjetiva

Introducción

Una referencia a la que no es posible dejar de lado en la clínica psicoanalítica con niños es la que Lacan dejó asentada en sus "Notas", dirigidas a Jenny Aubry, acerca de las modalidades de presentación subjetivas en la infancia en 1969. Por un lado al niño revelando "la verdad de la pareja familiar" bajo la forma sintomática: compleja pero de mayor intervención analítica. A diferencia de lo precedente, el niño en posición de objeto "condensador de goce materno" realizando así su presencia en el fantasma, lo que ubica distintas presentaciones (psicóticas, psicósomáticas, debilidades mentales entre otras) de las capturas fantasmáticas maternas. Para llegar a asumir estos "topos" en la economía libidinal, debieron llevarse a cabo (o no) en sus tiempos lógicos, las operaciones de causación del sujeto: nos referimos aquí a la alienación y separación del significante. A su vez, y queriéndose ambiciosos, tomaremos como puntapié inicial, la función del ideal, o de los ideales paternos en la constitución del sujeto, y del deseo del Otro por los efectos que causan. Finalmente diremos algunas cuestiones sobre el amor.

Acerca del "efecto sujeto" (\$)

Lacan propone y formaliza en 1964, dos operaciones lógicas de la causación del sujeto en la dimensión del significante. En primer lugar la operación de la alienación al significante, en la cual el ser viviente acepta alienarse a significantes que provienen del Otro que lo pre-existe, configurándose estos en significantes amos (S1), a los que consiente en ser representado. El autor lo expone así:

La alienación consiste en ese *vel* que condena –si la palabra condenar no suscita objeciones, la retomo– al sujeto a solo aparecer en esa división que he articulado lo suficiente, según creo, al decir que si aparece de un lado como sentido producido por el significante, del otro aparece como *afanisis*. (Lacan, 1964, p.218)

Entonces quedar bajo la petrificación del significante implica aceptar ser representado por el lenguaje, a su vez que hay una pérdida estructural: el mismo sujeto en tanto ausencia. "La bolsa o la vida", "el ser o el sen-

tido": si el sujeto elige el ser, pierde el sentido, si opta por el sentido, pierde el ser (ser-en-falta, anticipo de la ausencia del significante que pueda nombrar o definir al sujeto), pero acepta ser representado por un significante. Dicho significante, es el que ubicamos en la producción del discurso del analista, al ubicarse este en el lugar de semblante de objeto causa de deseo. La interpretación, que atraviesa el sentido y se dirige a causar la reducción de los significantes a un sin-sentido, que condicionan las elecciones de un sujeto, es consecuencia de la alienación. De allí también que podemos ubicar, como sostiene Lombardi (2015), las elecciones del sujeto y su consecuente responsabilidad no yoica, sino de la respuesta del sujeto del deseo y del significante.

La caída del sujeto en la afanisis, y que ubicamos las *Vorstellungsrepräsentanz* en el primer apareamiento significativo, indica que el sujeto realiza su aparición en primer lugar en el Otro. Ello se debe a que el significante unario proviene del campo del Otro y representa al sujeto para otro significante, que al dividirse aparece por un lado como sentido, y por el otro como desaparición.

La segunda operación es la separación. Lógicamente, tendrá lugar si en un primer momento hubo un consentimiento a la alienación. El sujeto se separa de ese significante a partir de percibir la falta del Otro, en su discurso. Lacan destaca la experiencia del niño: "-me dice eso, pero ¿Qué quiere?" (Lacan, 1964, p.222). Y aquí entra en juego el deseo, ya que a partir de la metonimia el sujeto aprehenderá las fallas del discurso del Otro, preguntándose por el objeto de su deseo, produciéndose una superposición de dos faltas: la del sujeto con la del Otro, es decir, el sujeto responderá con su falta propia, a la barradura del Otro. Además realiza su aparición en el niño el "puedes perderme" acerca de la caída que el mismo es en tanto objeto de deseo del Otro, y la incompletud de este último.

Realizamos estas distinciones con el fin de pensarlas en su emplazamiento lógico en los tiempos de estructuración psíquica. Para tener en cuenta: la estructura neurótica la ubicamos en ambas operaciones lógicas, a diferencia de la psicótica, en la que no se lleva a cabo la separación del significante. Analistas como C. Soler ubican en un "más allá" de la alienación, que no es separación, a la paranoia, y al "más acá" a la esquizofrenia. Siempre dejando en claro que la separación no tuvo su momento lógico.

Siguiendo la lógica planteada por Lacan, en "Dos notas sobre el niño", el "niño-síntoma" de la pareja familiar indicaría la eficacia de ambas operaciones, diferenciándose del "niño-objeto condensador de goce", que daría cuenta de la ausencia de la segunda. Analistas como S.E. Tendlarz y Eric Laurent ubican funcionamientos subjetivos como el autismo por fuera inclusive de la alienación.

Adentrándonos en cuanto al Ideal, Lacan especifica que su no distancia con el deseo de la madre, deja al niño a merced de realizar el objeto del fantasma materno:

Cuando la distancia entre la identificación con el ideal del yo y la parte tomada del deseo de la madre no tiene mediación (lo que asegura normalmente la función del padre), el niño queda expuesto a todas las capturas fantasmáticas. Se convierte en el "objeto" de la madre y su única función es entonces revelar la verdad de ese objeto. (Lacan, 1969, pp. 55-56)

Cabe destacar que aquí también podemos ubicar todo tipo de presentaciones "no neuróticas" (teniendo en cuenta que durante la infancia los diagnósticos se escriben "con lápiz" ya que el psiquismo se encuentra en estructuración hasta la pubertad), hasta inclusive fenómenos transestructurales como encopresis, enuresis, fenómenos psicósomáticos, anorexias, impulsiones, siempre y cuando no se presenten como síntomas en cuanto tales. Inclusive Maud Mannoni establece que existe un mecanismo de formación reactiva entre la patología del infante y el nivel de "devoción" o cuidado de los padres, a nivel inconsciente, en el que estaría implicada la pulsión de muerte de los últimos.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el sujeto no es atributivo, ya que es un efecto, tratemos de pensar la cuestión de los ideales paternos y del deseo del Otro. Ello implica también pensar como incide el objeto mirada, el rasgo unario ya desarrollado, y el objeto míticamente perdido.

Del Ideal y la mirada

Es sabido que la trama de identificaciones que provienen del atravesamiento del Estadio del Espejo constituye al sujeto, aunque luego Lacan haga hincapié en los tres tiempos lógicos de la metáfora paterna. El Ideal en tanto instancia simbólica no es totalmente consciente, sino que es deducible y no reducible a la percepción, razón o altruismo alguno. Lacan es convincente: "Tu no me ves desde donde yo te miro" (Lacan, 1966). Ese "desde donde" indica el lugar que antiguamente Freud definió como ideal del yo. Es el lugar desde donde el Otro mira al sujeto, y desde donde este cree que tiene un cuerpo, asegurándose así en la línea de los semejantes. Para que el yo ideal se constituya en el campo imaginario, debe estar "sostenido" por la función del Ideal con lo simbólico, lo que no permitiría que se produjese una degradación o confusión con el espejo, ni con lo que se observa en él. El ideal entonces debe permanecer por fuera al reflejo de los espejos, si así no fuera tendrían lugar los fenómenos siniestros, despersonalizaciones, cuerpos fragmentados y demás patologías que pueden ser localizables en tanto su relación con el espejo.

Además de todo ello, el ideal permite habitar un cuerpo, es decir tenerlo, y no serlo. Lacan afirma:

El punto del ideal del yo es el punto en el que el sujeto se verá, según dicen, *como visto por el otro* -esto le permitirá sostenerse en una situación dual satisfactoria para él desde el punto de vista del amor. (Lacan, 1964, p. 276)

Tener un cuerpo, pero erotizado, en el campo del amor que busca la mirada del Otro en tanto deseante. Aquí realiza su aparición la agresividad y la envidia, propio de lo especular, ya que si la mirada del ideal constituye el ideal del sujeto, cualquier semejante que se posicione en esa mirada tomara el lugar del ideal, logrando dicha perfección.

Tener en cuenta al Otro como deseante posibilita el enamoramiento, la hipnosis y hasta al líder. Sin embargo, el Ideal posee la función de atemperar o velar la pérdida

fundamental del sujeto en la que se constituye como como tal. Es decir es un disfraz que logra "maquillar" la división subjetiva, al tomar una insignia, valor de S_1 por fuera del enjambre de significantes amos. A la vez también idealiza el objeto ya que donde este Otro se muestra incompleto, el sujeto se encuentra con su narcisismo en un estado de hipostasis. Las consecuencias de esto son por un lado un goce que cobra un alto precio voraz desde el superyó, y un deseo en renegación.

Es necesario tener en cuenta entonces que si bien el sujeto está separado del objeto, hace depender su ser (en-falta) del mismo, lo que da al Ideal toda su fuerza. Ello lo explica Miller en dos raíces del ideal: el rasgo unario y el objeto. El ideal intenta que el rasgo unario y el objeto hagan uno sin resto, de allí que intente velar la división subjetiva al intentar idealizar ese objeto fuera de cualquier transitivismo de bienes. El objeto, al ser el anverso de ese sujeto, lo narcisiza haciendo que su imagen posea valor de índice y apunte afuera de ella al campo del Otro con el que es imposible hacerse uno. Lacan sostiene en 1964:

Aquí es donde yo afirmo el interés del sujeto por su propia esquizia está ligado a lo que lo determina, a saber, un objeto privilegiado surgido de alguna separación primitiva, de alguna automutilación inducida por la aproximación de lo real, que en nuestra algebra se llama objeto a. (Lacan, 1964, p.90)

La mirada entonces al ser evanescente, se confunde con la propia evanescencia del sujeto, con su propio fading entre significantes. Si existiera un objeto del cual pudiera reconocerse la dependencia del sujeto sería el de la mirada, ya que en el registro del deseo la mirada es inasible. Al ser un objeto desconocido, y el sujeto simboliza de modo tan arduo este rasgo de evanescencia, puede eludir la mirada, por lo cual el Ideal trata de velar esa falta.

Del Ideal y el amor

Un sujeto entonces, intenta capturar esa mirada evanescente, su objeto valioso: el agalma, por medio del amor pero logrando únicamente alcanzar semblantes. Se vale de artificios, atrapa algunas miradas, o intenta hacerlo. Como exclama Lacan en "Aun": "Por último, lo simbólico, al dirigirse a lo real nos demuestra la verdadera naturaleza del objeto a. Si antes lo califico de semblante de ser es porque asemeja darnos el soporte del ser" (Lacan, 1972-1973, p. 114). Este es ser de deseo, al existir un correlato del valor agalmático de la falta. El agalma entonces idealiza el objeto, lo que busca amor, ya que al amor se dirige al semblante. Se hace objeto de demanda, demanda de amor, demanda de que se produzca la metáfora del amor en la cual el amado devenga amante.

Entonces, al retomar el "juego de semblantes", al estilo de una "comedia de los sexos", como lo aclara Lacan en "La significación (*Bedeutung*) del falo", el sujeto se servirá del mismo de diferentes maneras. El obsesivo intentará controlar la mirada para que no pueda perderse, no lo angustie ni lo controle, para poder "disecarla" y lograr contenerla en una vitrina. Muy por el contrario, la histérica denunciará todos los semblantes, por no poder responder su demanda y el deseo mucho menos. Sin embargo no hará semblante de la falta, ya que su narcisismo se refugia en la misma, denunciando esta como su verdad. El fóbico, por su parte, no asegura con los semblantes el sostenimiento de su realidad ya que su dependencia en el dispositivo del narcisismo especular se le hace imprescindible para no subsumirse en la angustia. Ya la estrategia perversa hace uso del semblante con ilusiones para el otro, para el mismo perverso sostenerse en la propia.

El amor se erige como consecuencia de una pérdida, al igual que el juego. Es no sin castración que el amor suple la falta-en-ser del sujeto, suple la falta de relación que no hay con el Otro sexo, pérdida que deja por fuera del psicoanálisis cualquier plenitud. El amor intenta suplir la mirada del Otro que siempre escapa al sujeto, aun inclusive cuando se propicia la metáfora del amor, siempre falla la proporción entre los sexos. Aunque se busca la completud, lo que se logra son ciertas satisfacciones por medio de palabras de amor, que nombran el agalma que uno quisiera ser para el otro, otro artilugio del amor para sortear el *ausentido* de la relación sexual. La demanda, al estar dirigida al padre como Ideal, que también deja pendiente al sujeto de ese Otro, queda suspendida en una infinitización – "circuito infernal de la demanda"- que abre la dimensión hasta del sacrificio como forma de inscripción del goce superyóico.

La vía que resta es poder distanciar el Ideal del objeto, desidealizarlo que reduce el amor idealizante al padre en el rasgo unario, para lograr escapar de los impasses amorosos. Sostiene Lacan en "La Transferencia":

Esta mirada del Otro debemos concebir que se interioriza mediante un signo. Con eso basta. *Ein einziger Zug*. No hay necesidad de todo un campo de organización y de una introyección masiva. Este punto l del rasgo único, ese signo de asentimiento del Otro, de la elección de amor, sobre el cual el sujeto puede operar (...). (Lacan, 1960-1961, p.395)

Ello permite así la segunda identificación: a lo simbólico del Otro real, que permite la distancia entre el objeto y el Ideal. El rasgo unario es un uno, a estilo de una marca, primerode los significantes (Lacan, 1964), lo que nos dirige entonces a pensar en el síntoma. Si pensamos al Ideal poniendo en un pedestal al Otro, al servicio

de su ilusoria consistencia en el lugar del amo, el síntoma es un estandarte del Otro barrado, una insignia que va de lo fálico al uno por uno de lo particular.

Referencias bibliográficas

Lacan, J. (1960-1961). El Seminario. Libro 8: La Transferencia. Ed. Paidós. Bs.As. 2010.

Lacan, J. (1964). El Seminario. Libro 11: Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis. Ed. Paidós. Bs.As. 2012.

Lacan, J. (1960-1961). El Seminario. Libro 20: Aun. Ed. Paidós. Bs.As. 2010.

Bibliografía

Flesler, A. (2011). El niño en análisis y las intervenciones del analista. Ed. Paidós. Bs.As.

Freud, S. (1914). Introducción del narcisismo. En Obras Completas Tomo XIV. Amorrortu editores. Bs.As. 2010.

Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En Obras Completas Tomo XVIII. Amorrortu editores. Bs.As. 2010.

Freud, S. (1923) El yo y el Ello. En Obras Completas Tomo XIX. Amorrortu editores. Bs.As. 2010.

Lacan, J. (1958). La significación del falo. En Escritos 2. Ed. Siglo XXI. Bs. As. 2008.

Lacan, J. (1965-1966). El Seminario XIII: el objeto del psicoanálisis. Traducción comparada de Jorge Tarella para la Escuela Freudiana de Buenos Aires.

Lacan, J. (1969). Dos notas sobre el niño. En Intervenciones y Textos 2. Ed Manantial. Bs. As. 2010.

Lombardi, G. (2015). La libertad en Psicoanálisis. Ed. Paidós. Bs.As. 2016. Mannoni, M. (1967). El niño retardado y su madre. Ed. Paidós. Bs.As. 2010. Miller, J.-A. (1998). Los signos del goce. Ed. Paidós. Bs.As. 2013.

Soler, C. (2004) El inconsciente a cielo abierto de la psicosis. JVE ediciones. Bs.As.

Rabinovich, D.S. (1985). Una clínica de la pulsión: las impulsiones. Ed. Manantial. Bs.As. 2016.

Rabinovich, D.S. (1995). Lectura de "La significación del falo". Ed. Manantial. Bs.As. 2014.

Rabinovich, D.S. (1999). El deseo del psicoanalista. Libertad y determinación en psicoanálisis. Ed. Manantial. Bs.As. 2015.

Tendlarz, S.E. y Alvarez Bayon, P. (2013). ¿Qué es el autismo? Infancia y Psicoanálisis. Colección Diva. Bs.As.

Psicoanálisis y poesía

Ricardo Ezequiel Gandolfo

Un comienzo

De un tiempo a esta parte y alentados seguramente, por fragmentos de la enseñanza de Lacan que en este punto me parece incompletamente comprendida, muchos analistas se han lanzado a colocar la actividad analítica en consonancia con la poesía y a destacar los rasgos literarios de un análisis, dejando de lado su implicación con la ciencia en un esfuerzo por convertir el psicoanálisis en una experiencia inefable y "misteriosa". No discuto la buena voluntad en este intento, pero me parece que es vano, toda vez que el psicoanálisis representa en cierto sentido, una operación contraria al decir poético, en la medida en que la belleza, representa, como afirmó Lacan, una última defensa contra lo real, a lo cual un análisis no puede renunciar.

Freud, que, en este sentido, era extremadamente clásico para la poesía – un poco de Goethe, bastante de Heine – y que no era un carácter "lírico" (prefería las novelas y las obras de teatro) prefería acercar el psicoanálisis a la ciencia, esfuerzo finalmente fracasado por la incapacidad de la ciencia moderna de inscribir una forma de castración en su discurso. Especialmente la técnica, derivada, sin embargo, de muchos rasgos científicos, se ha vuelto extremadamente audaz y sin sentido en su voluntad de conseguir una reabsorción completa de lo real en su discurso y en sus operaciones.

Por otra parte, el trabajo freudiano con las letras era utilizarlas como una corroboración discursiva. Lo que un escritor podía vislumbrar en su literatura, era, sin duda una anticipación de muchos descubrimientos analíticos. La precisión con que un escritor definía lo humano, era sin duda alguna, más exacta que muchos de los intentos de la época, así como un neurobiólogo en la actualidad cuando describe las coloraciones y las conexiones neuronales ante una experiencia cualquiera, está bastante alejado de la experiencia misma.

En este punto, para Freud, las letras, la pintura, la escultura, las artes en general, se adelantan a la ciencia en su capacidad para descubrir los pliegues de la subjetividad humana. Por eso el analista debe seguir el rastro que dejan para convertir en un discurso parecido al científico en lo que concierne al rigor y a la claridad, lo que a veces, se encuentra enmascarado por la voluntad de belleza que caracteriza a las artes. La fascinación ante la obra de arte, no concierne al analista en tanto que tal, sino su colocación en una serie donde lo que le interesa es el descubrimiento y la formalización del inconsciente y su goce.

Entonces, en el discurso psicoanalítico, las artes tienen para Freud, esta función: anticipar el recorrido del sujeto, mostrarlo a través del ropaje del gusto y la pulsación estética, cuyo parecido con la pulsión es puramente nominal. En cierto modo las artes y muy en especial las literaturas confirman por adelantado los descubrimientos del psicoanálisis quien no aspira en este terreno a una primacía temporal sino conceptual o sea a decir en un preciso lenguaje que se asemeja al de la ciencia lo que las letras ya han descubierto, especialmente en la obra de grandes autores. Así la función del sujeto moderno aparece en Shakespeare, la acción del objeto en el enamoramiento está en Dante, la verdad insoslayable de la locura en Cervantes, las atracciones familiares prohibidas en Sófocles y así sucesivamente.

Inclusive hay que decir que un rasgo que se observa en Freud es destacar los descubrimientos psicoanalíticos sobre el fondo de una literatura menor, casi popular y no muy elaborada. Tal el caso de la división subjetiva y el drama del amor en el reencuentro con el objeto perdido ejemplificado con la muy menor novela "La

Gradiva" de W. Jensen, en la cual Freud no muestra mucho interés en las cualidades estéticas de la obra sino en su capacidad para mostrar una verdad analítica

Valerse de lo poético del analizante

En Lacan las cosas son más complicadas y a la vez más simples. Al uso como fuente de verdad alternativa que había utilizado Freud y que Lacan desarrolla a lo largo de casi todo su extenso recorrido, se agregan consideraciones muy precisas sobre la poesía, especialmente.

Me interesan esas notas sobre la poesía, porque es lo que, en cierta medida, abona algunos equívocos que se dan en la actualidad, al considerar su incidencia en el análisis.

Hay en fecha muy temprana, en Función y Campo de la Palabra y el Lenguaje en Psicoanálisis, en 1953, una referencia precisa acerca de la importancia que el analista estudie poética, a mi entender para asegurar un modo de uso de la lengua que es equivalente a la interpretación. La fuerza de una interpretación es seguramente, su fulguración, el golpe con el cual se pretende discernir los significantes en juego en un síntoma, por lo tanto, el leer poesía y acceder a los usos de la lengua en ella, favorecen esta fulguración, pero con un objetivo diferente. Mientras la literatura y la poesía hacen del instante el momento de presentación de un objeto de fascinación para el sujeto, el psicoanálisis revela por el contrario la separación de ese objeto, el punto donde un goce se retira, más que el sitio donde un goce se reitera.

Lacan consideró que un análisis no es una vía para poder escribir, quiere decir que un análisis no hace del analizante un escritor. En el Seminario 23, El Sinthome afirmó: "El psicoanálisis es otra cosa. Pasa por un cierto número de enunciados. Nadie dice que encamine a escribir (...) No está en absoluto decidido que con el psicoanálisis se llegue a escribir" Esto quiere decir que el psicoanálisis no interviene en crear talento alguno y menos el de escritor. El poema se crea por efecto de una pasión del lenguaje que está inscrita en el cuerpo de un sujeto y le obliga a poner en versos algunas de sus experiencias literarias y vitales. Nada hay en el psicoanálisis que estimule esa pasión, ni mucho menos que la cree. El psicoanálisis es otra cosa.

Luego está, la idea que el analista es convertido por el analizante en un poema. Así Lacan afirma que el mismo no es un poeta, sino un poema y agrega "y que se escribe, pese a ser sujeto", es decir un ser de ficción, cuya composición está a cargo de la transferencia del analizante, durante el proceso de su análisis y que finalmente, cae convertido en un objeto del cual el analizante se separa. Acá tampoco encontramos la función poética en el analista.

Una última referencia la constituye el Seminario 24, donde Lacan apuntó varias características de la relación entre poesía y psicoanálisis. Ante todo, la indicación que ambos eran estafas, en tanto no se basaban tanto en el sentido sino en la significación. La poesía al encadenar un significante con otro no produce una proliferación de sentido sino más bien lo contrario y se sostiene en la significación. Un poema de amor es de amor porque en el resuena el recuerdo de un cuerpo, una significación general amorosa, donde el encuentro y desencuentro con otro es lo que atraviesa sin dudar todo el poema. Un análisis, a su vez, hace surgir un deseo de una vida que de otra manera no tendría ningún sentido. Es el deseo el que otorga una significación general a una vida y el análisis al hacerlo aparecer sostiene algo de la vida frente al imperio de la muerte.

Luego, el señalar que la poesía es imaginariamente simbólica y en eso está en juego la verdad que establece. Un verso al anudar el cuerpo (imaginario) y la palabra (simbólico) sostiene las condiciones de la verdad, aun cuando ella se encuentre apartada de lo real, en la medida en que sólo en la ciencia a una verdad corresponde algo de un real simbolizado.

Finalmente es indicar que "con la ayuda de lo que se llama la escritura poética ustedes pueden tener la dimensión de lo que podría ser la interpretación analítica" y dejarse inspirar por la poesía pueden dar lugar a la interpretación analítica, pero eso en relación con que la interpretación traza un surco en lo real del sujeto y en esto es análogo a la escritura china, donde los poetas con sus trazos articulan el poema. No quiere decir que la interpretación deba ser "poética" sino más bien que avance sobre lo real del síntoma de la misma forma que la escritura avanza sobre lo real del papel, sobre su materia.

En todo caso, lo que se ve son analogías, comparaciones que en modo alguno establecen una identidad. Un análisis puede despertar la vocación poética de un analizante, puede hacer delirar durante un tiempo a un sujeto creyéndose poeta por encadenar significantes sin sentido, puede hacer notar al analizante la rima y la melodía de sus asociaciones, pero en ningún caso esto hace del analista un poeta, cualquiera que sea el desvarío transferencial de un analizante.

Hilda Doolittle o un lugar fuera del psicoanálisis

Hilda Doolittle, fue una poeta norteamericana que perteneció al grupo de Los Imaginistas, fundado por Ezra Pound en Londres en 1912. Tenían como objeto una purificación de la poesía arruinada por numerosos y retóricos agregados. Aunque el modelo de los imaginistas fuera siempre la poesía china, en H.D. se encuentra una filiación con la lírica grecolatina.

En 1933 viaja a Viena para un análisis con Freud que dura unos cuatro meses y luego vuelve en octubre de 1934 para dos meses más. Buscaba una orientación ante la inminencia de una nueva guerra que la llegada de Hitler al poder había desencadenado en ella. La Primera Gran Guerra había perturbado su vida notablemente, sumiendo a su marido Richard Arlington en las secuelas de una neurosis de combate e incluso provocando el aborto de H.D. ante el hundimiento del buque Lusitania por los alemanes.

La "orientación" que H.D. busca en Freud se sitúa en torno a qué ser. Freud da una respuesta y la misma indica que H.D. es "poeta". Leamos sus palabras en Escrito en la pared un texto donde habla de su análisis publicado en 1944 y que luego republicaría en 1956 junto a un diario de su análisis bajo el título Tributo a Freud.

Dice H.D.:

"Y fue él, él mismo quien me libró / a la profecía, / no me dijo / "sé / mi discípula", / no me dijo / "escribe, / cada palabra que digo es sagrada", / no me dijo "enseña", / no me dijo / "cura o sella documentos en mi nombre", / no, / era bastante informal, / "no discutiremos eso" / (dijo) / "eres poeta"

Freud le había dado un consejo negativo: le había dicho que no lo defiendan puesto que la defensa ante un adversario destacaba la posición de éste, y uno positivo: ser poeta. H.D. cumple el segundo de las "indicaciones freudianas" pero desoye el primero publicando el extenso poema y el diario de su análisis. En cierto modo, me parece, recupera algo de lo específico como sujeto en el curso de la transferencia. No es una obediencia ciega, sino algo que hace oír un deseo que se gesta en el análisis. Es poeta, también para cantar a Freud, para testimoniar algo de lo sucedido en su análisis. Estos testimonios de analizantes de los cuales el de H.D. es uno de los primeros, resultan formas espontáneas de pase que en este caso no llevan a la formación del analista, sino de una mujer poeta. Lo definido de la singularidad de esta posición, muestra la precisión de la indicación de Freud y el homenaje que H.D. le dedica, un resto activo de su transferencia con éste, pero situado en una obra y no en una efusión amorosa.

No ser psicoanalista es allí la forma que asume el deseo de H.D, su sinthome, podríamos decir, para utilizar un lenguaje modernísimo y que causa segura admiración, pero que en resumen marca lo que Freud ya había indicado pertinentemente, el resto de lo no analizable debe ser invertido en efectos de creación, única forma de dar un lugar más tolerable a aquello que nos habita y no se irá jamás.

Referencias bibliográficas

Freud, S. El delirio y los sueños en La Gradiva de W. Jensen (1907) en O.C. T.IX, Ed. Amorrortu, 2012.

Lacan, J. Seminario 23, El Sinthome, p.144. Ed. Paidós, 2006-

Lacan, J. Prefacio a la Edición Inglesa del Seminario 11 en Otros Escritos, p.600. Ed. Paidós, 2012.

Lacan, J. Seminario XXIV (inédito) Clase del 19 de abril de 1977.

Doolittle, Hilda. Escrito en la pared, citado por Gesz B. en Escrito en la Pared. Un psicoanálisis con Sigmund Freud, e-text de la Fundación Descartes. Este artículo y el de Ale, M. La Escritura del inconsciente en Hilda Doolittle publicado en Analytica del Sur, Edición N° 6, julio de 2017, me parecen fundamentales para comprender la cuestión de la poesía y el psicoanálisis y aconsejo la lectura de ambos.

Freud, S. Análisis Terminable e Interminable (1937) en O.C. T. XXIII. Ed. Amorrortu, 2012.

CAPÍTULO VIII

EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LAS ELECCIONES VOCACIONALES - OCUPACIONALES: REPENSANDO TEORÍAS Y PRÁCTICAS EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Orientación Vocacional: pandemia y por-venir. La Virtualidad comodispositivo

Juan Daniel Ammar, Adriana de los Ángeles Jerez

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de líneas posibles de intervención que fueron pensadas con jóvenes en situación de elección vocacional/ocupacional pertenecientes a escuelas secundarias de la provincia de Tucumán bajo la situación de pandemia motivada por efecto del covid-19. Para el análisis y reflexión de la misma se tuvieron en cuenta como líneas el discurso de los adolescentes y el contexto sociocultural actual. Con el fin de generar algunas reflexiones posibles se utilizaron aplicaciones con modalidad remota afines a la exigencia con un sentido técnico y metodológico acentuando una modalidad de trabajo clínica. A partir de lo obtenido se propone ubicar como eligen los adolescentes; y como las condiciones sociales y culturales que lo rodean fueron condicionadas por efecto de la pandemia.

Palabras clave: Orientación – Vocacional – Pandemia

Objetivo

Ubicar como eligen los adolescentes; y como las condiciones sociales y culturales que lo rodean fueron condicionadas por efecto de la pandemia.

Metodología

Se utilizaron aplicaciones con modalidad remota afines con un sentido técnico y metodológico acentuando una modalidad de trabajo clínica.

Lo que se despliega

La situación de pandemia originada por el virus del covid 19 produjo cambios en la población a nivel mundial donde la humanidad tuvo que revérseles con herramientas simbólicas ya conocidas, algunas inéditas y porque no, algunas nuevas en el hacer en la cotidianeidad y en la puesta a futuro.

En los últimos tiempos el capitalismo tomó una hegemonía donde el sujeto ha dado cuenta de ciertas elecciones a modo de consumo donde no mediaba la pregunta y la reflexión. El deseo se dispersaba donde no había una brújula que oriente un proyecto. La inmediatez se sostenía en un ritmo vertiginoso donde todo se mide en los tiempos del ahora.

Las demandas sociales actuales capitalizadas por el consumo han puesto en una encrucijada según algunos jóvenes a no poder elegir entre uno y otro; más bien la necesaria idea de estudiar y trabajar.

Realizando una lectura en los acontecimientos sociales y culturales muchos han sido los cambios producidos durante la historia. Si recorremos la mercantilización del trabajo recordemos que en los años 20 el hombre adecuado al trabajo adecuado era quien poseía las características para ensamblarse a la máquina. La Modalidad clínica fue una apertura a repensar a un sujeto de elección en una puesta a futuro con la genialidad de la mano de Bohoslavsky.

¿Cuáles serían los nuevos cambios que vendrían de la mano de la pandemia? ¿Qué modalidades invitan a repensar nuestras prácticas?

La orientación vocacional como campo específico tuvo como fin generar un espacio de reflexiones en jóvenes, preferentemente que finalizan los estudios secundarios, para crear condiciones posibles de pensar un futuro, un por-venir, un proyecto de vida.

La convivencia entre lo presencial y lo remoto fue un desafío en los distintos ámbitos (escuelas, trabajo, familias) donde el trabajo en procesos de orientación vocacional no pudo obviar esta posibilidad generando estrategias metodológicas en las formas de hacer del psicólogo en el campo específico, como los efectos a generarse, a través de intervenciones con dispositivos en jóvenes en situación de elección vocacional/ocupacional.

Desde el servicio de extensión del CENTRO UNICO DE ATENCION PSICOLOGICA de Orientación Vocacional nos vimos obligados a repensar nuestra práctica específica, llevando a los profesionales orientadores a generar y repensar nuevos dispositivos con las instituciones educativas de enseñanza media para seguir e intentar sostener los objetivos institucionales.

Es menester destacar que por el ASPO y DISPO no se pudieron protocolizar el acuerdo con las instituciones educativas donde decanta que aquellos jóvenes que decidieron participar en los distintos dispositivos lo hacían por elección propia.

El sujeto de la Orientación

Lo que a un adolescente próximo a terminar sus estudios secundarios lo lanzaba en épocas anteriores a la construcción de un proyecto de vida era la promesa justamente de un futuro mejor, cargado de un horizonte con cierta suerte de positivismo. Entonces aquella elección que en su momento lo atravesaba era el de estudiar o trabajar.

Resultados

En supervisión a los estudiantes pertenecientes al cursado de la Materia Orientación Vocacional de la facultad de Psicología de la UNT quienes llevaron a cabo la práctica con alumnos de escuelas secundarias surgieron diversos tipos de problemáticas que se desprendían del discurso de los adolescentes.

Entre los problemas visibilizados los adolescentes manifestaban cierto desborde en cuanto a lo que la virtualidad refiere, generando un tipo de oposicionismo inicial al tener que (nuevamente) sostener un espacio de tal tipo, aun cuando el proceso de Orientación Vocacional, un trabajo diferente. La recurrencia ante el uso del dispositivo remoto generó en muchos jóvenes un cierto desgaste cargado de cierto malestar. Por otro lado el cuerpo se puso en un plano secundario; donde la incógnita se posicionaba del lado de no poder acceder a los espacios institucionales de manera física. (Visitar espacios universitarios, terciarios o de oficios). Aun así, entre ellos se pudo dar cuenta que para aquellos que presentan cierta inhibición o dificultad de vincularse en el encuentro físico con el otro, la virtualidad les permitió acortar las distancias y una suerte de ingreso al mundo con sus pares. En otros, la inhibición se sostenía y acentuaba (apagaban la cámara y micrófono).

Resulta interesante señalar como en el trabajo de la información referido a oficios y carreras se describía de cierta dificultad, por un lado por la imposibilidad en el caso de las carreras de poder acceder en los espacios físicos institucionales; pero lo notorio demarcaba que la información si bien podía ser accedida por disposi-

tivos remotos, no era una opción en muchos de los jóvenes. Para otros el exceso de información se presentaba en los buscadores donde no podían condensarse las ideas generando mayor confusión.

Algunas Reflexiones posibles

Sin dudas que los efectos acaecidos por la pandemia del covid han dejado marcas en nuestra época, tiñéndose nuevas formas de pensar el malestar. Es oportuno señalar que para algunos, unos pocos quizás, jugaron una suerte de buen golpe.

Si recordamos a Freud en su obra acerca del malestar en la cultura, dirá que el sujeto enferma por tres fuentes, el propio cuerpo, la relación entre otros, y el mundo exterior (Freud, S 1930). Ante ello busca formas posibles (y desconocidas por momentos) de hacérselas a los fines de buscar un camino de placer o de evitación del displacer. En el camino de las elecciones y el proyecto futuro el carácter sintomal toma una figura donde el sujeto debe buscar respuestas posibles y poder delimitar un camino que lo oriente.

El mundo actual atravesó cambios que si bien eran pesados a futuro con la modernidad auestas, se vieron atravesados por nuevas escenas. Sin ir más lejos el trabajo remoto ha facilitado en algunos jóvenes mucha comodidad. En algunas empresas sus objetivos por trabajo se sostuvieron e inclusive se redujo el costo en su infraestructura (impuestos, luz, otros); en jóvenes de estudios superiores que migraban por estudios a otras provincias les permitió sostenerse en su hogar y reducir los gastos e inversiones que sobrellevaba la familia. Los laboratorios y farmacias han celebrado el consumo y se han apuntalado como grandes empresas económicas mundiales. Las inversiones de papel se han digitalizado dando paso a nuevas tecnologías de inversión y estafas; los emprendimientos vinieron a tomar una nueva impronta donde aparecieron nuevos objetos de consumo como así también las formas de take away y delivery.

Conclusiones

La pandemia a razón del virus del covid-19 puso a la población ante una situación de incertidumbre; y si bien la misma es algo con la cual el sujeto lucha en algún periodo o momento de su vida, esta vez fue algo inédito, más allá de su condición subjetiva, por un efecto social.

Para muchos en la actualidad invaden las propuestas de trabajo y de estudios, la Tecnologización de carreras y oficios han ampliado en teoría un abanico de elecciones y sin embargo los jóvenes parecerían más desorientados que nunca. La dificultad de los mismos es en poder amar un proyecto, pregunta que interroga lo siguiente, ante esa dificultad: ¿A quienes recurren? ¿Encuentran en sí mismos la respuesta? ¿Se abren paso a un naufragar sin brújula encontrando un horizonte de una isla prometedor? o caen a navegar sin fin y quedan al pasar el tiempo sin recursos.

Las condiciones generadas y el malestar en sus formas posibles invitan al despliegue de la palabra en cuanto resulta fundamental en el decir de los sujetos que padecen de un sufrimiento. Aun en las mayores de las incertidumbres interrogar al sujeto en una pregunta "¿Qué me pasa?", implica ponerlo en pausa y así poder empezar a trazar un recorrido posible a su verdad subjetiva en tanto hasta el momento quizás desconoce.

Siempre será importante para nosotros como orientadores recuperar la presencialidad en tanto los efectos que ahí se tejen en el encuentro con el Otro, mientras hubo que arreglárselas con una virtualidad que nos puso a prueba, donde la angustia predomina ante un desconcierto y algo de lo no conocido. De ello, los resultados obtenidos servirán como forma y maneras posibles de continuar con el trabajo con los adolescentes y su deseo.

¿Cómo pensar prácticas posibles en los escenarios individuales y grupales en un escenario con tanta inestabilidad? ¿Cómo intervenir en esos nuevos espacios? ¿Qué referencias pueden ser tejidas en el camino simbólico necesario para la construcción de identidad de los adolescentes? ¿Se puede pensar en modalidades duales de presencialidad y virtualidad?

Como profesionales orientadores en ese campo específico debemos seguir apostando a la subjetividad y a la generación de lazos con otros, aquello que resulta importante en la construcción del sí mismo. Nuestra labor como siempre se construirá a la vez en la experiencia que se desprende en la práctica con los jóvenes y el entorno que nos invita siempre a repensar nuestros modos de hacer.

Orientación Vocacional Hoy: Impasse Al Futuro

Sebastián Daniel Rojas Moreno

Resumen

Bajo las circunstancias que vivimos, ¿es posible pensar el futuro? Al hombre lo ha desvelado la necesidad de prever aquello que ocurrirá, evitar el displacer del encuentro con lo desconocido que puede amenazar su estabilidad o bienestar. Esta situación atípica implica incertidumbre y notoriamente atraviesa al sujeto en toda su complejidad. Las coordenadas socio simbólicas que organizan los universos culturales, subjetivos, vinculares y afectivos, cambiaron con vertiginosidad y sin posibilidad de retorno; tienen como denominador común la alteración absoluta de la temporalidad subjetiva bajo la amenaza viral. En este contexto, ¿Qué desafíos se le juegan a la orientación vocacional? Múltiples son los hilos que tejen la trama de la elección vocacional/ocupacional, trama que convoca a distintos profesionales e instituciones a quienes los jóvenes les dirigen la pregunta sobre quién ser – hacer en el futuro. En la consulta nos encontramos con una gran cantidad de jóvenes que no han podido sostener su primer año de estudios. ¿Se encuentran desorientados? ¿Hay allí un abordaje posible desde el campo de la orientación vocacional/ocupacional? La apuesta por la palabra sostiene la existencia de un sujeto que, para saberse vivo intenta una conjetura posible sobre el porvenir, avanzando sobre aquello que desconoce, haciendo de la falta, deseo.

Palabras Claves: Pandemia – Sujeto – Psicoanálisis – Futuro – Tiempo

Enunciar con toda claridad la fecha es hoy una referencia que nos posibilitará pensar. La Argentina, al igual que gran parte del mundo, se encuentra transitando una pandemia cuyo agente causa es el virus SARS-COV2. La vida después de la pandemia es uno de los interrogantes que más se discuten en estos días. La propuesta del presente trabajo consiste en aunar las distintas temáticas que venimos pensando con otros colegas sobre el saber-hacer del orientador vocacional en la coyuntura actual.

La elección del título del presente trabajo obedece a la necesidad de abrir un compás de espera ante este callejón sin salida que presenta la situación de pandemia. Un tiempo de espera que implica actividad y no una angustiada espera cercana al desamparo. En todo caso un entre-tiempos capaz de romper el aparente continuum de la enfermedad y el asilamiento (tiempo social imperante), para poner a jugar un tiempo y espacio propio.

Desde la psicología en general, y desde la clínica analítica en particular, es posible hacer una lectura de lo que acontece y formular hipótesis acerca de cómo las circunstancias actuales, y a la luz de las condiciones que la época impone, afectan a la posibilidad de conjeturar un futuro posible, un devenir.

Bajo las circunstancias que vivimos, ¿es posible pensar un futuro? El futuro es una especial preocupación que habita al hombre desde tiempos remotos. Al hombre lo ha desvelado la necesidad de prever aquello que ocurrirá (basta recordar el surgimiento de la astrología, por ejemplo), evitar el displacer del encuentro con lo desconocido que puede amenazar su estabilidad o bienestar.

Esta situación atípica implica incertidumbre y notoriamente atraviesa al sujeto en toda su complejidad. La formalidad del tiempo, los espacios habituales de circulación y permanencia, el cuerpo en cuanto es posible perder el dominio sobre él, todo ello implica la emergencia de sentimientos de extrañeza respecto a los vínculos y el tiempo. En síntesis, las coordenadas socio simbólicas que organizan los universos culturales, subjetivos, vinculares y afectivos, cambiaron con vertiginosidad y sin posibilidad de retorno. Tienen como

denominador común la alteración absoluta de la temporalidad subjetiva que cae bajo el dominio de la amenaza viral.

¿Afecta la dimensión del proyecto de vida del sujeto? Desde luego que sí, en tanto se genera una discontinuidad en el devenir, un detenimiento que no enlaza a nada de lo anteriormente vivido. El sujeto puede trastabillar en tanto se trastocan las referencias identificatorias. Como efecto de ello podemos notar la pérdida en la capacidad de anticiparnos, de vernos en un tiempo por venir.

Pero, ¿cómo entendemos a la dimensión temporal? Podríamos decir que el tiempo es un ordenador, además de constituirse en una unidad de medida y ubicación para los seres humanos. A su vez, de la mano de esta conceptualización, hay un tiempo que nos ubica y que es efecto de un consenso social y cultural que habitamos. El tiempo sucede, transcurre, sin poder tomarlo. No depende de la voluntad, ni de la conciencia. ¿Tiene un principio y un final? Sí, son aquellos que cada sociedad, cultura y subjetividad construyen. Por tanto, existen al menos dos tiempos, el cronológico y el subjetivo.

¿Afecta la dimensión del proyecto de vida del sujeto? ¿Cómo entendemos a la dimensión temporal? Estos interrogantes resultan fundamentales al momento de construir una nueva representación del tiempo en la pos-pandemia. ¿Qué desafíos se le juegan a la orientación vocacional luego de la conmoción causada por la pandemia?

Múltiples son los hilos que tejen la trama de la elección vocacional/ocupacional, trama que convoca a distintos profesionales e instituciones a quienes los jóvenes les dirigen la pregunta sobre quién ser – hacer en el futuro.

Introduzco aquí el concepto de "*futurabilidad*", neologismo creado por el filósofo Franco Berardi (2019). Se refiere a una *posibilidad* inscrita en el tiempo presente, una futuridad posible, pero no necesaria ni probable. Esta posibilidad implica una *potencia*, que describe como esa energía subjetiva que le otorga al sujeto una capacidad de accionar sobre la conformación actual del mundo; e implica *poder*, en tanto juego de selecciones y exclusiones implícitas en las estructuras del presente bajo la forma de prescripciones. Es decir que el *poder* impone o prescribe un modelo o paradigma bajo el cual deben darse esas selecciones o exclusiones.

Es preciso analizar aquello presente en la realidad como potencial, pero a la luz de la capacidad de acción del sujeto y los mandatos que se le prescriben. Si pensamos el futuro como un espacio temporal, construirlo tendrá que ver con aspectos del presente, resignificando aspectos y vivencias que tienen que ver con el pasado, y al mismo tiempo tratando de organizar un tiempo absolutamente desconocido por venir.

Con respecto al campo de las elecciones de estudio y/o trabajo, una elección vocacional se materializa en tanto se encuentra disponible en nuestro horizonte geográfico y cultural, pero además por la potencia subjetiva y los espacios abiertos por el poder.

Con qué nos encontramos hoy en la consulta por orientación vocacional

La escuela: hoy es un asunto ineludible para los orientadores. Los adolescentes atestiguan el dolor de la pérdida de aquellos rituales propios del último año del secundario, de aquellos actos instituyentes que los ligan a los distintos momentos de la vida escolar. Allí se encuentran docentes y tutores tratando de construir referencias válidas capaces de sostener a los jóvenes. La escuela como actor social conmovido también por lo real de la pandemia, ¿qué referencias puede ofrecer hoy con respecto al por-venir?

Los jóvenes que han iniciado el primer año de la educación superior durante el 2020: una gran cantidad de jóvenes no han podido sostener su primer año de estudios en institutos y universidades. ¿Se encuentran

desorientados? ¿las referencias que balizaban su caminar desaparecieron? ¿Hay allí un abordaje posible desde el campo de la orientación vocacional/ocupacional?

Las tecnologías de la información y el imperio de la técnica

Las tecnologías de la información se han impuesto con gran velocidad y vértigo en la cotidianidad. La digitalización acelerada no es algo nuevo, es un proceso que ha iniciado hace un tiempo ya. Sin embargo, ha tomado un color distinto con esta coyuntura que vivimos. Hemos mudado gran parte de nuestra vida de manera compulsiva al ámbito de lo digital. Sin duda ello ha trastocado el valor simbólico del tiempo en tanto implica una lógica temporal que no conoce de procesos y donde prima la inmediatez y lo instantáneo: "El tiempo real".

Como marca de la época se destaca claramente el avance incesante de la tecnología, el imperio de la tecnología y las tecnologías de la información, donde a partir de un simple clic esa información disparará (futuro) una serie de "ofertas" de temas a la luz de un algoritmo de inteligencia artificial. Se ponen en el horizonte una serie de recursos preestablecidos, desde una lógica lineal y estereotipada. La era tecnológica constituye una automatización de prescripciones y contenidos preestablecidos recubiertos de una aparente objetividad técnica. En estos términos se codifican mandatos a cumplir, se crean necesidades y se dirigen elecciones normativizadas donde el futuro "es", certeza que enmudece, orden que somete a la singularidad de cada quien. Todo ello evidencia una gran desproporción entre la lógica burocrática y repetitiva de la tecnología, frente a la potencia subjetiva como aquellos rasgos singulares que distinguen a un joven de otro.

Desafíos a la Orientación Vocacional hoy

Habida cuenta de la complejidad del escenario actual, ¿cuál es el oficio o la función del orientador?

Considero que una elección vocacional propiamente dicha constituye un acto de resistencia a las lógicas imperantes y prescriptivas. Las elecciones no son libres, nunca lo fueron. La creatividad y la singularidad deben desafiar permanentemente los procesos de automatización y estereotipación que amenazan la potencia subjetiva.

Debemos poder leer la "futurabilidad" inscripta en las configuraciones actuales para poder interpretar aquellas elecciones que se ofrecen como mandatos o prescripciones (sociales, culturales, institucionales, etc.). Es preciso para el orientador pensar si las elecciones solo obedecen a lo mental.

Una de las funciones posibles del orientador es la de oficiar lazos, encuentros, relatos que habiliten pensar "un" futuro, y no "el futuro".

Desde la psicología en general y desde la clínica que se nutre de los aportes del psicoanálisis en particular, tenemos algo por decir con respecto al horizonte de la época y las particularidades del tiempo que vivimos. La apuesta por la palabra sostiene la existencia de un sujeto que, para saberse vivo intenta una conjetura posible sobre el porvenir, avanzando sobre aquello que desconoce, haciendo de la falta, deseo.

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1991). "El Yo y la Conjugación del Futuro: Acerca del Proyecto Identificador y de la Escisión del Yo". En *La violencia de la Interpretación*. Bs.As. Ed. Amorrortu.
- Carpintero, E. (2020). "La crisis de la pandemia llevó al estallido del espacio llamado posmoderno". En Topía. Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/tesis-pandemia-llevo-al-estallido-del-espacio-llamado-posmoderno>
- Berardi, Franco. (2019). "Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad". Ed. Caja Negra Editora.

- Franco, Y. (23 de abril de 2020). "Coronavirus: trauma, angustia y deseo". En Diario Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/261563-coronavirus-trauma-angustia-y-deseo>
- Fernández Raone, M. (2017). "Adolescencia, desorientación subjetiva y elección vocacional". En Revista Orientación y Sociedad N° 17, pp105-122. Facultad de Psicología, UNLP.
- Merlin, N. (2020). "Conmoción en la subjetividad". En *Revista Actualidad Psicológica* N° 494. Abril de 2020.
- Miller, J. A. (2005). "Psicoanálisis y sociedad". En Escuela de Orientación Lacaniana. Recuperado de: http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=publicaciones&SubSec=on_line&File=on_line/psicoanalisis_sociedad/miller-ja_lautilidad.html
- Rascovan, Sergio. (2016). "Las problemáticas vocacionales en el escenario actual". En *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Ed. Paidós. Bs. As.

CAPÍTULO IX

PSICOLOGÍA DE LAS EMERGENCIAS Y DESASTRES

Dispositivo de asistencia psicológica remota en tiempos de emergencia sanitaria y cuarentena POR COVID-19

María de los Ángeles Guzmán Ávila, Daniela Lescano Dib, Vanesa Paz

Resumen

En el año 2020 todo el mundo fue impactado por un virus mortal de rápida transmisión (SARS-Cov-2), en la ciudad de Wuhan, China. Los distintos gobiernos comenzaron por encierros obligatorios en los hogares. Esta situación provocó aislamiento, soledad, debilitamiento de los lazos sociales y familiares, temor al contagio y muerte de manera constante; desencadenando estrés y crisis emocionales en las personas. En este contexto, se creó de manera inmediata y voluntaria en Santiago del Estero el Dispositivo de asistencia psicológica remota en tiempos de cuarentena por psicólogos voluntarios. En el presente trabajo se propone reflexionar sobre esta práctica. Un grupo de 44 psicólogos que asistieron y ofrecieron los primeros auxilios emocionales a través del teléfono celular, en cuatro guardias, distribuidas desde las 8 a 23 hs. Se analizan las. La adherencia en la población santiagueña fue inmediata, sobre un total de 1000 consultas durante el primer año de pandemia, se analizaron 20 llamadas en la guardia de 8-12 hs., 80 llamadas en la de 12-16, 600 en el horario de 16-20 y 300 llamadas en la guardia nocturna. El 80% fueron mujeres, el promedio de edad fue de 35 años. En características de la demanda predominaron consultas de ataques de pánico, ansiedad, temor a la muerte, insomnio, violencia intrafamiliar y conyugal, trastornos en la conducta de niños y adolescentes, e ideaciones suicidas.

Palabras clave: asistencia psicológica – remota – cuarentena

Introducción

En el año 2020 todo el mundo fue impactado por un virus mortal de rápida transmisión (SARS- Cov-2), en la ciudad de Wuhan, China. Los distintos gobiernos comenzaron por encierros obligatorios en los hogares. Esta situación provocó aislamiento, soledad, debilitamiento de los lazos sociales y familiares, temor al contagio y muerte; desencadenando estrés y crisis emocionales en las personas. El 31 de diciembre de 2019 China notificó, la detección de casos confirmados por laboratorio, de una nueva infección por coronavirus (COVID-19). Los coronavirus, son una familia de virus conocida por causar enfermedades respiratorias. Afectan a numerosas especies de animales y algunos de estos virus, incluidos el recientemente descubierto en China, llamado SARS-CoV2, pueden afectar a los humanos. El 30 de enero de 2020, el Director general de la OMS declaró que el brote del nuevo coronavirus constituye una emergencia de salud pública de importancia internacional en el marco del Reglamento Sanitario Internacional (OMS, 2020). En este contexto Argentina comenzó con la preparación para dar batalla. Este plan de Preparación y respuesta incluye la detección oportuna de personas que padecen COVID-19, y para minimizar la diseminación de la enfermedad, la morbilidad, y la mortalidad, el gobierno de la Nación Argentina puso en marcha desde mediados del mes de marzo del 2020 por DNU el llamado ASPO: aislamiento social, preventivo y obligatorio, se adoptaron medidas que fueron rigidizándose progresivamente hasta llegar a la situación de cuarentena total que requirió el corte abrupto de las rutinas cotidianas de los individuos relacionadas a actividades sociales, recreativas, laborales, de salud y educativas.

Entendemos esta situación de cuarentena mundial, especialmente en nuestro país, como una crisis colectiva que puede provocar un desequilibrio en la capacidad de adaptación óptima del individuo frente a esta adversidad. En consecuencia, la situación de encierro a través del aislamiento social, preventivo y obligato-

rio fue y es para la población un incidente disruptivo, imprevisto, del orden de lo traumático, que en ocasiones desborda la capacidad de respuesta de la misma. Este incidente provoca en las personas afectadas altos niveles de estrés, y se ponen en juego los recursos psicológicos disponibles en cada uno para afrontarlo. Las crisis son entendidas como; "una respuesta a la disrupción en la estabilidad psicológica del individuo, en la que fallan o se retardan los mecanismos de afrontamiento habituales tendientes a reinstaurar dicha estabilidad", lo cual va acompañado de todo un conjunto de consecuencias conductuales, emocionales, cognitivas y biológicas en la persona (OMS, 2012).

Cada situación de catástrofe exige respuestas humanas organizadas que reflejen la conciencia alcanzada por los profesionales de salud mental y por las autoridades en general acerca de, por un lado, la complejidad específica que caracteriza a la situación y, por el otro, la necesidad de abordarla en la mayor cantidad de aspectos que sea posible. Cualquiera sea la índole de una catástrofe que afecta a poblaciones humanas, estamos siempre ante un fenómeno sumamente complejo y complicado (Andreoli, A. 2000). Complejo, porque todo lo que atañe a los humanos lo hace de múltiples maneras

-ya que implica todas las dimensiones que atañen a la existencia- y dispara un sinnúmero de necesidades y reacciones al mismo tiempo que solicita infinidad de respuestas. Lo humano, es en esencia complejo, aunque no siempre complicado, encierra paradojas, contradicciones, incompatibilidades que hacen muy difícil acertar con las respuestas. Organizar respuestas a la altura de estas complejidades implica un verdadero desafío en tanto las intervenciones deben ser tales que eviten complicar más lo acaecido (Prigogine, I. 1982).

En este contexto de vulnerabilidad psicosocial se conformó, en Santiago del Estero, el Dispositivo de asistencia psicológica remota en tiempos de cuarentena por Covid-19 a cargo de psicólogos voluntarios. En el presente trabajo se propone reflexionar sobre esta práctica, puesta en escena por un grupo de 44 psicólogos que asistieron y ofrecieron los primeros auxilios emocionales a través del teléfono celular, en cuatro guardias diarias, distribuidas entre las 8 a 24 hs.

Desarrollo

En este contexto de Pandemia y crisis psicosocial, entendimos la importancia y urgencia de organizarnos de modo inmediato, así como también, lo necesario de la preparación a conciencia, dando tiempo prudente a que cada miembro de este equipo se exprese y se definan acuerdos que permitan iniciar y sostener la atención por tiempos inciertos y ante situaciones que no acostumbramos atender en general.

El objetivo primordial de este equipo de abordaje psicológico en tiempo de cuarentena, fue ofrecer una respuesta desde la Psicología a través de las intervenciones en crisis, la contención y el asesoramiento psicológico a la población de Santiago del Estero.

Entendemos, que una intervención psicosocial en situaciones de crisis no significa turno programado, tampoco es un tratamiento psicoterapéutico, sino que apunta a sostener el lazo social, favorecer lo comunitario frente al aislamiento, estar presentes en el momento que emerge la urgencia, para brindar contención desde el espacio de escucha. Existen ciertas competencias en nosotros, profesionales de la salud mental, que se van desarrollando a lo largo de nuestra práctica profesional. Estas competencias son la escucha activa, la contención, la empatía, la comprensión, y la capacidad de comunicación efectiva, que consideramos importante al momento de la actuación en primeros auxilios psicológicos.

Consideramos, imprescindible en estos momentos de crisis social la Asistencia en forma de Contención Psicológica hacia la población. Teniendo en cuenta la imposibilidad de contacto personal, se pensó el abordaje

a través de un dispositivo de contención y asesoramiento psicológico mediado por el teléfono celular, y la aplicación online de *Whatsapp*.

Sistematización del Abordaje: encuadre, alcances y límites

Etapa inicial: Capacitación: Todo el equipo: psicólogos voluntarios a cargo de la atención, y coordinadores recibieron la capacitación pertinente, ya que no basta como sabemos de nuestra buena voluntad en estos casos, sino de un *hacer* responsable y ético que amerita esta situación de cuarentena.

La capacitación inicial fue por modalidad virtual y gratuita, con una duración de hora y media a cargo del Equipo de la cátedra "Salud mental en situaciones emergencias y desastres" a cargo de Psicóloga Paola Brito, Facultad de Psicología, UNT. En un momento posterior, los coordinadores de franjas horarias recibieron capacitaciones organizadas por FEPA y la Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones.

Conformación del equipo de trabajo

Como se hizo mención, el equipo de trabajo que integra el dispositivo de abordaje psicológico en tiempo de cuarentena está conformado por psicólogos matriculados de la provincia de Santiago del Estero.

La iniciativa, surge por inquietud de una psicóloga, quien realizó una convocatoria informal a través de un grupo informativo de *Whatsapp*. Los voluntarios se fueron incorporando a lo largo de la primera jornada de trabajo, cuyo número inicial fue de 40 (cuarenta) psicólogos voluntarios.

Se fueron elaborando los primeros borradores por escrito de la modalidad de trabajo, a modo de centrar las acciones en torno al objetivo de manera ordenada. Se realizó la primera convocatoria de coordinadores dentro del grupo denominado: Psicólogos en Emergencia Santiago, cuyos requisitos fueron tener cierta trayectoria clínica y disponibilidad horaria para coordinar los psicólogos voluntarios. Se constituyó el segundo grupo de trabajo vía *Whatsapp* integrado solo por los coordinadores psicólogos, ocho en primera instancia, para aunar pautas de trabajo, distribuir tareas y agilizar el proyecto. Se realizó el boceto de *flyer* para dar a conocer a la comunidad santiagueña el servicio, acordando franjas horarias de recepción de consultas, celulares para publicar y otros datos. Se determinaron las siguientes franjas horarias: 8-12 hs; 12- 16 hs; 16-18 hs y de 20-24 hs y en función de esto cada coordinador se comunicaba con el psicólogo voluntario para conformar el propio grupo de trabajo.

La pregunta principal era cómo trabajaríamos, para lo cual establecimos un encuadre básico que sirviera de pautas de trabajo: Se recomendaba realizar no más de 2 llamadas posteriores por cada consultante, luego de haber establecido la primera comunicación telefónica. Si el psicólogo llama por primera vez y no se establece la comunicación, se intenta una vez más. Se propone que cada psicólogo voluntario establezca un periodo de trabajo de no más de 2 hs, pudiendo establecer contacto con 3 consultantes al menos. La duración del contacto telefónico no debería extenderse por más de 30 minutos. Es sumamente necesario que en principio el psicólogo voluntario especifique el encuadre, en el sentido de aclarar al consultante que consiste en un **dispositivo de abordaje psicológico por motivo de la cuarentena**, y lo especificado acerca de los alcances de esa intervención; diferenciando de un tratamiento psicológico prolongado en el tiempo. Estas puntualizaciones acerca del Encuadre se realizan para evitar el "apego", o transferencia positiva que podrían desarrollarse en el consultante.

Se establecieron funciones del coordinador, como recibir las consultas inicialmente por medio telefónico y derivar al psicólogo disponible en ese día de guardia. El coordinador realizaba una primera escucha y en función del triage psicológico realizaba la derivación a los centros de atención en Salud Mental: guardias públicas y privadas, solicitaba ayuda de las fuerzas de seguridad, a los servicios de adicciones, y a las ONG

que se encontraban asistiendo a víctimas de violencia de género. El Coordinador tenía la responsabilidad de la supervisión clínica del grupo de trabajo a través de instancias de encuentro virtual grupales en horarios pactados; llevando el registro de las planillas de reporte de cada psicólogo voluntario. Se determinó las funciones del psicólogo voluntario: comunicarse con el consultante por vía telefónica (whatsapp, o llamada común), realizar la atención, brindar al resto del grupo la síntesis de lo realizado y registrar lo intervenido en la planilla de registro o reporte, una vez finalizado el primer contacto; como también acordar con el coordinador espacios de supervisión grupal.

Se especificó el modo de presentación, el establecimiento del encuadre, el resguardo del secreto profesional y las funciones principales: escuchar, ordenar el relato y considerar tres áreas de importancia: qué hace, qué piensa y qué siente. Contribuir al des-anudamiento de la problemática, buscar apoyos familiares y redes de contención en el entorno.

En relación a cómo hacerlo, era necesario considerar inicialmente la presentación del profesional, a modo que el consultante sepa que allí hay alguien no anónimo, con empatía, con un trato respetuoso y brindando información y contención especializada. Se consideró, que en casos de extrema gravedad o patologías previas que podrían agravarse con la situación de cuarentena (ej. intentos de suicidio, violencia de género, adicciones, abusos) que requieren intervenciones específicas por parte de un equipo interdisciplinario, se harían las derivaciones pertinentes. Nos preparamos para la atención ante situaciones de crisis, cómo bajar la ansiedad, cómo calmar al consultante y reconociendo los límites de nuestra intervención; sobre todo en los momentos de aislamiento total; donde estaban paralizadas las atenciones en salud mental. En algunos casos se llama por segunda vez y en otros casos tres veces, con la intención de que el consultante no genere apego con el psicólogo.

Se tuvo en cuenta la discriminación de crisis esperables, de no esperables, de colectivas con pocas personas y con muchas personas. Se consideró el concepto de triage psicológico como una herramienta para establecer prioridades en la atención, en tal sentido el psicólogo a través de colores: rojo, amarillo o verde, se orientaba para la toma de decisiones rápida en ese contexto crítico y dramático, ante un número grande de consultas por guardia. Por ejemplo, aquellos sujetos que presentaban alguna patología médica o psiquiátrica grave, era considerado color rojo, como así también los intentos o ideaciones suicidas. Dentro de esta categoría se encuentran aquellos sujetos en shock emocional, estado disociativo, crisis de pánico, angustia o crisis de ansiedad. En la categoría color amarillo se encuentran aquellos sujetos que se benefician con la asistencia psicológica, pero en las que existe más autocontrol, y no supone riesgo para sí mismo o los demás, por ej: sujetos que comienzan a expresar emociones y a conectar tras haber estado en crisis de pánico o de ansiedad. En la categoría verde, se encontraban aquellas personas que estaban afrontando de manera más saludable la situación de pandemia y encierro, con una adecuada canalización de emociones y pensamientos.

La adherencia en la población santiagueña fue inmediata, sobre un total de 1000 consultas durante el primer año de pandemia, se analizaron 20 llamadas en la guardia de 8-12 hs., 80 llamadas en la de 12-16 hs., 600 en el horario de 16-20 hs. y 300 llamadas en la guardia nocturna de 20-24 hs. El 88% de los mensajes recibidos fueron atendidos por los psicólogos del dispositivo. El 18,3 % lo constituyen amas de casa; 22% estudiantes; el 13% trabajadores independientes; el 3% profesionales; el 13% empleados en relación de dependencia; el 6% desocupados con plan social; y el 6% correspondió a jubilados. El 80% de las consultas recibidas las efectuaron mujeres de 35 años promedio de edad. Considerando las características y cualidades de la demanda, predominaron consultas por ataques de pánico, ansiedad, angustia, temor a la muerte, insomnio, duelo por fallecimiento de un familiar, síntomas depresivos, síntomas somáticos tales como cefalea, cólicos, sensación de ahogo, taquicardia, falta de aire, opresión en el pecho, sudoración, con menor prevalencia se presentaron consultas por violencia de género, violencia intrafamiliar, adicciones a sustan-

cias, ideación suicida, pérdida del sentido de la vida, anhedonia, soledad, ataques de ira, pérdida de memoria, síntomas confusionales, hipocondría, problemas de autoestima, trastornos psiquiátricos ya diagnosticados: bipolaridad, ansiedad generalizada, manifestaciones obsesivas, que solicitaban medicación, también se presentaron trastornos conductuales en la infancia y en la adolescencia, autolesiones y agresividad con los familiares convivientes. Con relación al lugar de procedencia de las consultas, el 68% fueron de la capital; el 36% del interior, la ciudad de la Banda con mayor presencia; Añatuya, Termas de Río Hondo, Frías, Fernández, Forres, Loreto, Robles, Jiménez, Colonia Simbolar, Monte Quemado, Arraga, Los Jurjes, Campo Gallo con menor porcentaje, y un 2,8 % de otras provincias (Córdoba, Corrientes, Tucumán, Buenos Aires, Santa Fe) o de personas de otras provincias que estaban sin poder retornar a sus lugares de procedencia por el aislamiento. El 85 % por padecimientos propios y el resto por familiares o amigos. El 60% correspondía a crisis de angustia y llanto; el 46% con ansiedad; el 20% con temor a contagiarse; el 19% con problemas para respirar; 31% con problemas psicológicos previos; un 13% con sentimientos de soledad; el 12 % con temor a morir; un 4,5% con intentos de suicidio y un 24,7% con problemas de violencia familiar, entre otros síntomas. Con relación al triage psicológico y prioridad: el 49,7% fueron consultas (verde); un 42,5% atención prioritaria (amarillo) y un 7,7% atención inmediata (rojo). Un 39 % de la población manifestó no tener apoyo institucional cercano; un 17% contaba con hospital o UPA (unidad de atención primaria) como sostén. Estos fueron algunos de los datos que arrojaron las intervenciones que se registraron en el año 2020; quedaron sin analizar datos que no fueron presentados por los psicólogos voluntarios, quienes abandonaron el dispositivo sin previo aviso.

Consideraciones finales

La OMS en sus recomendaciones de Salud Mental en Emergencias, Aspectos mentales y sociales de la salud de poblaciones expuestas a factores estresantes extremos considera prioritario que la Salud Mental se integre en la Atención Primaria de Salud, y menciona: "Guiadas por el sector de salud, las intervenciones de salud mental deben ser realizadas en el marco de la atención primaria de salud (APS) general y deben maximizar la atención por parte de las familias y el uso activo de recursos dentro de la comunidad. La capacitación clínica en el servicio y la supervisión y el apoyo minucioso de los agentes de atención sanitaria primaria por parte de los especialistas de salud mental son un componente esencial de una integración exitosa de la atención de salud mental en la APS. Abordamos la asistencia, el poder acompañar al paciente ante una **situación tan disruptiva** teniendo en cuenta los factores psicoterapéuticos que esta intervención requiere"

Consideramos que este dispositivo de asistencia psicológica remota logro dar las respuestas necesarias a la población santiagueña en estos tiempos de incertidumbre, temor y aislamiento. Como psicólogos voluntarios entendimos que teníamos que trabajar en grupo y de manera articulada con otras instituciones como el colegio de psicólogos de nuestra provincia, referentes de salud mental de hospitales y ONGs, referentes del ámbito judicial en temas de violencia de género e intrafamiliar, referentes de policía de la provincia, entre otros. En esta Pandemia nos tocó como terapeutas el esfuerzo añadido que implica elaborar en nosotros mismos la exposición al **impacto desestabilizador** de la situación disruptiva, de lo contrario, nuestras intervenciones podían verse alteradas por nuestras propias necesidades. Para ello fue preciso mantener una distancia prudencial, sea por medio de la supervisión personal, la consulta con los pares, u otro tipo de factores que pudieron asistirnos en dichas situaciones. Así pudimos escuchar al paciente sin alterarnos, conservando nuestras habilidades terapéuticas lo menos contaminadas posible, por los temores e incertidumbres propios.

Concluimos que el encuadre propuesto por el dispositivo conformado atendió a un doble fin: prevenir un cuadro traumático, si aún no se produjo, como consecuencia del evento disruptivo y la cuarentena prolon-

gada, con el anhelo que la derivación a los colegas en salud mental hubiese ayudado en su elaboración, si el cuadro traumático ya es un hecho.

Suponemos que, en tiempos, no muy lejanos, podremos ir conceptualizando con mayor profundidad los diferentes procesos y consecuencias de la asistencia y los tratamientos durante esta época del COVID-19

Referencias bibliográficas

- Baloian, I., Chia, E., Cornejo, C. y Paverini, C. (2007). Intervención psicosocial en situaciones de emergencia y desastres: guía para el primer apoyo psicológico. Comisión Técnica de Apoyo Psicológico en Situaciones de Emergencias y Desastres Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior - ONEMI. Pontificia Universidad Católica de Chile. Centro del Buen Trato Colegio de Psicólogos de Chile A.G. Recuperado de <http://www.cop.es/uploads/PDF/GUIA-INTERVENCION-SITUACIONES-EMERGENCIA.pdf>.
- Benyakar, M. (2003). *Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismos y catástrofes sociales*. Bs. As., Rep. Argentina: Editorial Biblos.
- Benyakar, M. (2006). *Lo traumático. Clínica y paradoja. Tomo 1: El proceso traumático. Tomo 2: Abordaje clínico*. Bs. As., Rep. Argentina: Editorial Biblos.
- Comité Permanente Interagencial (IASC) (2007). Guía IASC sobre Salud Mental y Apoyo Psicosocial en Emergencias Humanitarias y Catástrofes.
- Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Recomendaciones Psicológicas para afrontar la pandemia.
- Fernanda Comeña. Salud Mental en emergencias. Recomendaciones en función del Covid-19. Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones. Ministerio de Salud de la Nación.
- Ministerio de Salud del Rep. Argentina (2015). Salud Mental: recomendaciones para la intervención ante situaciones de emergencias y desastres.
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud (2006). Guía Práctica de Salud Mental en Situaciones de Desastres.
- Organización Mundial de la Salud (2020). Recuperado de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Organización Mundial de la Salud (2012). Primera ayuda psicológica: Guía para trabajadores del campo. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/publications/2012/9789243548203_spa.pdf
- Organización Panamericana de la Salud (2010). Guía para Equipos de Respuestade Apoyo Psicosocial en Emergencias y Desastres.
- Práctica de Salud mental y apoyo psicosocial en emergencias y desastres. Enfoque en Covid-19 Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones.
- Quevedo, Martín. Primeros Auxilios Psicológicos y Emocionales básicos basados en la comunidad.
- Resumen de Intervenciones en Salud Mental en emergencias y desastres. (Ponencia de la Lic. Paola Brito, docente de la UNT).

Construyendo resiliencia en tiempos de pandemia. Un abordaje desde la Psicología de la Emergencia

Claudio Cepeda, Julieta Arbizu, Mariana Kantt

Resumen

El profesional psicólogo se encuentra ante el desafío de un fenómeno disruptivo (Benyakar, 2012) de duración prolongada, sin fecha de caducidad preestablecida, que afecta a la población en general y a sí mismo, provocando incertidumbre, pérdidas materiales y simbólicas, modificación en las condiciones y medios de vida, que genera múltiples impactos en la salud mental de las personas (Brunetti & Gargoloff, 2020), así como sintomatologías compatibles con el estrés y la depresión entre otras, las cuales no deberían ser patologizadas (Benyakar, 2012) sino analizadas como reacciones normales ante una situación que no lo es. En este sentido, el rol profesional necesita enfocarse en la asistencia, no sólo en la psicoterapia (Benyakar, 2020) y en la promoción de la salud (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2006), alentando el desarrollo de factores protectores resilientes (Jiménez, 2020) que permitan superar y recuperarse de la devastación pandémica. El presente trabajo propone el abordaje de la catástrofe socio-natural provocada por el SARS-CoV-2, a partir del marco conceptual de la Psicología de la Emergencia (Valero 2002), poniendo a disposición sus estrategias y herramientas, a fin de colaborar en la reducción de efectos psicológicos adversos actuales y futuros. En torno al desarrollo de la resiliencia y el crecimiento postraumático (Poseck, 2008) se presenta el modelo TCC de 4 pasos (Padesky & Mooney, 2012), así como técnicas de *Mindfulness* (Kabat-Zinn, 2004) y otras estrategias de autocuidado (Araya, 2001; OPS, 2010) para el psicólogo y los trabajadores sanitarios (Jiménez, 2020), que promuevan el cuidado de su propia salud.

Palabras clave: pandemia – psicología de la emergencia – resiliencia – autocuidados

A poco más de un año de declarada la pandemia, con 195 millones de contagios informados y 4 millones de muertos (John Hopkins University, 2021), el SARS-CoV-2 ha transformado la vida y las costumbres de personas y comunidades en cada uno de los 195 países donde se hizo presente. Los impactos sobre la salud, entendida como un estado de bienestar físico, psicológico y social (OMS, 2015) se registran en todas sus dimensiones, provocando incertidumbre, fallecimientos, contagios, pérdidas materiales y simbólicas, y modificando las condiciones, medios de existencia y subsistencia.

En tanto los damnificados, definidos por la RAE (2014) como todas aquellas personas que han sufrido grave daño de carácter colectivo, constituyen una cifra muy superior a los 195 millones de contagiados, ya que deben incluirse en esta categoría a quienes perdieron a un familiar, amigo o compañero de trabajo, especialmente a quienes no pudieron despedirse siguiendo los rituales funerarios tradicionales. También resultan damnificados los que temen contagiarse, los que no quieren salir nuevamente a la calle, los millones de niñas, niños y jóvenes que debieron relegar los espacios sociales que ocupaban las clases y encuentros con amigos, quienes perdieron algo, o quienes vieron frustrados sus proyectos de vida. Estudios recientes miden, además, indicadores de ansiedad, depresión y estrés postraumático a consecuencia de la pandemia (Valiente et al., 2020; Brunetti & Gargoloff, 2020).

Contrario a toda tendencia hacia la patologización de los efectos pandémicos, el impacto en el psiquismo debe entenderse como una consecuencia directa de la incertidumbre que genera el exterior (lo fáctico, lo

real), frente a una situación inédita que desestabiliza los parámetros de desarrollo personal, obturando todo proyecto de vida. A estos factores externos que provocan alteraciones psíquicas, Benyakar (2020) los denomina como *impactos disruptivos*. En este sentido, el autor sostiene que actualmente nos enfrentamos ante lo desconocido a nivel mundial, no sabemos cuántos días o meses nos llevará disminuir esta amenaza que tratamos de transformar en controlable, y las reacciones de los sujetos ante estos impactos disruptivos nada tienen que ver con el estrés, el trauma o la psicosis social, tales reacciones deben ser entendidas como respuestas normales ante situaciones anormales (Benyakar, 2012, 2020).

La pandemia y la psicología de la emergencia

Conceptualizando el Desastre

Dado el alcance de la amenaza biológica y la catástrofe socio-natural del SARS-CoV-2, que puso en alerta y movilización a los sistemas sanitarios, económicos y socio-asistenciales a nivel global, demandando la coordinación transnacional en investigación y respuesta, coordinada con los dispositivos de intervención nacionales, provinciales y locales en cada jurisdicción, se debe enmarcar la pandemia como un *desastre*, entendido éste como una alteración intensa en las personas, los bienes, los servicios y el medio ambiente, causada por un suceso natural o generado por el hombre que excede la capacidad de respuesta de la comunidad afectada (Valero, 2002). Benyakar (2012), propone que los desastres deben ser considerados como eventos disruptivos, en tanto son situaciones potencialmente traumáticas ya que pueden devenir o no en trauma psíquico, en función de los recursos y capacidades del sujeto para procesar la experiencia vivida.

Aportes de la Psicología de la Emergencia

En cuanto a la recuperación psicológica de los impactos disruptivos, será necesario un abordaje psicosocial que aliente el desarrollo de estrategias resilientes, potenciando las fortalezas y capacidades de los grupos familiares y comunitarios (OPS, 2006), complementado, cuando sea necesario, con apoyo psicológico individual. Para ello, resultan de interés los aportes provenientes de la Psicología de la Emergencia [PE], rama emergente de la disciplina que permite conocer y comprender las reacciones de las personas o grupos en situaciones de emergencias y/o desastres (Valero, 2002), ofreciendo herramientas y estrategias propias para la prevención (el "antes") y la intervención "durante" o "después" de tales situaciones, las cuales permiten brindar asistencia a los damnificados, así como promover el autocuidado de los profesionales intervinientes (Jiménez, 2020).

El modelo de tres fases que propone la Psicología de la Emergencia para la comprensión de las emergencias y/o desastres (antes/durante/después), resulta de suma utilidad para la planificación de estrategias de intervención en el marco de la pandemia y la futura construcción de resiliencia.

Fase Preventiva ("el antes")

La PE sostiene que la intervención en emergencias o desastres implica una exposición directa de los agentes intervinientes (OPS, 2006), a factores que pueden generar impactos adversos en la salud mental [SM] de los mismos (Arraigada, Verón & Cepeda, 2016). En este sentido, los psicólogos que brindan la Primer Ayuda Psicológica [PAP] (OPS, 2006) a los damnificados deben exponerse, deben "poner el cuerpo", frente a personas emocionalmente impactadas, afectadas por altos montos de ansiedad, angustia, dolor o enojo (Cepeda, Arbizu & Kantt, 2020), aplicando la empatía como estrategia de contención y acompañamiento. A efectos de mitigar estos impactos no deseados sobre la SM del interviniente, la PE, en su función preventiva, propone estrategias para la gestión del estrés y el autocuidado de los profesionales y auxiliares, incluyendo técnicas de relajación, meditación, Mindfulness y alimentación saludable entre otras (Valero, 2002; OPS, 2006).

Fase de Intervención ("el durante")

En cuanto al trabajo propiamente específico del profesional psicólogo, en el "durante" de la pandemia, su labor debería enfocarse en la asistencia a las personas damnificadas, acompañando, conteniendo y ayudándolas a detectar aquellos procesos psíquicos adaptativos que les permitan funcionar saludablemente ante impactos disruptivos (Benyakar, 2020). Se aportan herramientas específicas tales como la Primer Ayuda Psicológica (OPS, 2006), una técnica de asistencia que permite: (1) contener emocionalmente a la persona que está sufriendo, (2) sostener una escucha activa y no invasiva que permita conocer y comprender sus necesidades y (3) conectar al padeciente con estrategias de afrontamiento positivas y redes de apoyo (OMS, 2012). Entre los efectos psicológicos del PAP se registra la mitigación del estrés y la angustia, favoreciendo el restablecimiento del equilibrio biopsicosocial mediante la promoción de conductas adaptativas y movilización de habilidades de afrontamiento de cada persona, minimizando las posibilidades de desarrollar un trauma psicológico (OPS, 2006).

Fase de Postvención ("el después")

En algunas ocasiones, los servicios de primera respuesta, el personal sanitario, de seguridad, los operadores de asistencia telefónica o los equipos de asistencia psicológica, en el marco de su intervención, deben atravesar situaciones de conflicto, con altos montos de estrés; o angustiantes, dolor extremo o fallecimientos, lo que provoca un fuerte impacto en su estado emocional, que pueden incluso afectar a futuro su salud mental. A efectos de proteger a las y los trabajadores de la emergencia, frente a acontecimientos como los mencionados, la PE aporta herramientas de desactivación emocional, tales como el Defusing o el Debriefing (OPS, 2006), que buscan reducir la probabilidad de desarrollo de postrauma en respondientes.

Estrategias salutogénicas y construcción de resiliencia

El *enfoque salutogénico* de la psicología, propuesto por Antonovsky (1979), está centrado en los factores humanos que apoyan la salud y el bienestar, sosteniendo que la forma de ver la vida tiene una influencia positiva en la salud. Desde esta perspectiva, estudió la relación entre la salud, el estrés, y el afrontamiento. Observó que el estrés está siempre presente en la vida, y que hay personas con capacidad de sobrevivir, de adaptarse y de superarlo. La respuesta va a depender de lo que el autor llama "sentido de coherencia" (SOC), un sentimiento y una visión del mundo, y de factores biológicos, materiales, económicos, conocimiento, autoestima, compromiso, apoyo social, capital cultural, inteligencia, tradiciones y visión de la vida.

Alineado con el enfoque salutogénico de la psicología surge la necesidad de promover el desarrollo de la *resiliencia*, entendida como un conjunto de factores protectores (Jiménez, 2020) que brindan al ser humano la capacidad de superar la adversidad, sobreponerse y salir fortalecido o transformado de ella (Poseck, 2008).

El concepto de resiliencia permitiría explicar dos aspectos de la conducta: por un lado, la capacidad de resistir a un suceso, y por otro la posibilidad de generar recursos o estrategias a partir del mismo, posibilitando al sujeto adaptarse positivamente en contextos desfavorables o de alto impacto psicosocial (Bonanno & Kaltman, 2001; Wortman et al., 2002; citados en Poseck, Carbelo & Vecina, 2006). En tanto capacidad, la resiliencia trata de ser explicada a partir de factores protectores que promueven su desarrollo. En tanto proceso, la resiliencia se presenta como un devenir. En este sentido, la resiliencia nunca es absoluta, total, lograda para siempre, sino una capacidad que resulta de un proceso dinámico (Manciaux et al., 2001; citado en Poseck, Carbelo & Vecina, 2006).

Resiliencia, un camino para la reconstrucción personal

A través del desarrollo y potenciación de la resiliencia personal, se le propone, al damnificado por la pandemia, crear un estado emocional positivo tendiente a aumentar su flexibilidad y una actitud constructiva que estimule su compromiso en la implementación de los recursos a pesar de las dificultades que las circunstancias le puedan presentar.

Una propuesta eficaz aplicada a la construcción de resiliencia surge en el marco de la terapia cognitivo conductual [TCC] a través del Modelo Personal de Resiliencia (MPR) desarrollado por Padesky & Mooney (2012) que promueve la construcción y reforzamiento de los aspectos resilientes de la persona, trabajando en la dirección de lograr un mayor balance entre el aumento del bienestar, y la disminución del malestar. La estructura del MPR consiste en un procedimiento de cuatro pasos:

(1) conceptualización cognitiva del problema; (2) reformulación positiva de conductas y creencias desadaptativas; (3) construcción de estrategias de afrontamiento para los problemas persistentes y crónicos; y (4) creación de "puentes" o estrategias que permitan fortalecer el nuevo sistema.

Autocuidado

Se refiere al conjunto de estrategias y herramientas preventivas (Araya, 2001; OPS, 2010) que el profesional interviniente debe adquirir y entrenar, a efectos de poder aplicar durante su intervención, toda vez que la misma promueva la desestabilización emocional, la desatención, la disociación cognitivo-emocional, o cualquier otro impacto sobre su Salud Mental. En este punto se incluye la gestión del estrés y las técnicas de relajación y la meditación como recursos resilientes eficaces, vinculado para la promoción de la salud en la atención a los padecientes y los profesionales de salud que acompañen a los damnificados por la pandemia.

Mindfulness

Una buena adaptación de la meditación a la cultura occidental (Kabat-Zinn, 2004), una herramienta práctica y técnica óptima para enseñar a los damnificados de la pandemia, ya que promueve la reducción del estrés a partir de llevar la propia atención a las experiencias que se están percibiendo en el momento presente ("aquí y ahora"), aceptándolas sin juzgar.

A modo de cierre

La emergencia del SARS-CoV-2 generó una situación de incertidumbre sin precedentes, afectando la vida y las costumbres de las personas, con impactos profundos en la Salud Mental. En este contexto, la Psicología de la Emergencia permite un abordaje del fenómeno disruptivo (Benyakar, 2012, 2020) en tres fases o momentos: la prevención (el "antes"), la intervención ("el durante") y la postintervención ("el después"), lo cual habilita a pensar las especificidades del Rol Profesional, a la vez que pone a disposición herramientas eficaces para intervinientes y padecientes, evitando patologizar las reacciones que se producen como respuesta a todo fenómeno que irrumpe, en tanto son normales frente a un contexto que no se presenta como normal para el sujeto.

En cuanto a las estrategias personales y colectivas que permiten afrontar y superar este tipo de situaciones, así como otras emergencias o desastres, surge el desarrollo de factores protectores, la resiliencia en primer lugar, mediante diferentes estrategias como el MPR, el autocuidado de los intervinientes, y la propuesta del Mindfulness. Todas ellas, son herramientas de gran utilidad para entrenar la habilidad de centrarse en el "aquí y ahora", frente a los escenarios que tocan transitar de tanto conflicto e incertidumbre. Se cree necesario continuar ampliando la formación y el entrenamiento en cada una de ellas, para desde las incumben-

cias propias del rol profesional, poder asistir de la mejor manera posible a los damnificados de la pandemia, entendiendo sus reacciones frente al evento disruptivo y poder así, salir fortalecidos. De igual modo, se cree que continuar investigando acerca de nuevas estrategias que sirvan para el desarrollo de la resiliencia, será fundamental en los tiempos venideros.

Referencias Bibliográficas:

- Antonovsky, A. (1996). The Salutogenic model as a theory to guide health promotion. *HealthPromotion International*, 11(1), 11-18. doi: 10.1093/heapro/11.1.11
- Araya, C. (2001). *Psicoprevención y Psicología de la Emergencia*. Santiago: EditorialInfolink/Kartel.
- Arraigada, M., Verón, M. A., & Cepeda, C. (2016). *La Psicología de la Emergencia en el marco de la Ley Nacional de Salud Mental*. In Ponencia presentada en VII Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata.
- Benyakar, M. (2012). *Lo disruptivo y lo traumático: Vivencias y Experiencias*. *Imago Revista*, 160.
- Benyakar, M. (2020, marzo 18). *El impacto disruptivo del coronavirus y la inmunidad psíquica*. TN. https://tn.com.ar/opinion/el-impacto-disruptivo-del-coronavirus-y-la-inmunidad-psiquica_1044459/
- Cepeda, C., Arbizu, J., & Kantt, M. (2020, octubre). *Rol del Psicólogo en la Post-Pandemia: Una mirada desde la Psicología de la Emergencia*. En *Memorias del I Congreso Internacional de Psicología: Psicología e Interdisciplina frente a los dilemas del contexto actual* (Vol. 1, No. 1, pp. 25-31).
- Jiménez, B. (2020). *Transformar la vulnerabilidad en recursos*. En: Desclée De Brouwer Editores.
- Manual de gestión emocional para médicos y profesionales de la salud. <https://www.edesclée.com/colecciones>
- John Hopkins University. (2021). *COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at John Hopkins University (JHU)*. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Responder al estrés en vez de reaccionar a él de forma automática*. En *Vivir con plenitud las crisis: Cómo Utilizar la Sabiduría del Cuerpo y de la Mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad* (pp. 313-322). Barcelona: Kairós.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2012). *Primera ayuda psicológica: Guía para trabajadores de campo*.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2015). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*.
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2006). *Guía práctica de salud mental en situaciones de desastres*.
- Padesky, C., Mooney, K. (2012). *Terapia cognitivo-conductual basada en fortalezas: un modelo de cuatro pasos para desarrollar la resiliencia*.
- Poseck, B. (2008). *Resiliencia y crecimiento postraumático: Resistir y crecer ante la adversidad* (108-121). Madrid: Calamar Ediciones.
- Poseck, B., Carbelo, B. & Vecina, M. L. (2006). *La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático*. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Valero, S. (2002). *Psicología en Emergencias y Desastres*. Lima: Ed. San Marcos.
- Valiente, C., Vázquez, C., Peinado, V., Contreras, A., Trucharte, A., Bentall, R., & Martínez, A. (2020). *VIDA-COVID-19 Estudio Nacional Representativo de las Respuestas de los Ciudadanos de España ante la Crisis de Covid-19: Respuestas Psicológicas*. <https://www.ucm.es/tribunacomplutense/revcul/tribunacomplutense/doc24997.pdf>

Capacitación de profesionales de la salud mental en atención de crisis en emergencias sanitarias en Santiago del Estero en el marco del Dispositivo de Psicólogos Voluntarios

Daniela Lescano Dib

Resumen

El año 2020 nos enfrentó con la Pandemia de Covid-19, que derivó en el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Fue entonces cuando conformé un grupo de Psicólogos Voluntarios en Santiago del Estero, para atender de manera remota a consultantes en situaciones de crisis psicológicas. Desde que comenzó el funcionamiento de dicho dispositivo, pude observar la necesidad de capacitación para profesionales de la salud mental y en especial psicólogos de manera rápida, concreta y específica en atención en situación de crisis, emergencias sanitarias y con una modalidad novedosa. Para ello elaboré una programación destinada a orientar a profesionales en la asistencia de manera teleasistida de los consultantes. Consistió en el diseño, convocatoria, puesta en práctica, evaluación, supervisión y apoyo grupal; en tiempo acotado por la emergencia sanitaria. Haber participado y continuar participando en el Dispositivo de Psicólogos Voluntarios de Santiago del Estero y diseñado y puesto en marcha el Módulo de Capacitación, me acercó a la realidad social, económica, sanitaria de mi provincia y de sus habitantes, como a la necesidad imperiosa de formar a profesionales de la salud mental en la atención remota a consultantes en situaciones críticas para mitigar el impacto subjetivo de la población al atravesar circunstancias disruptivas.

Palabras claves: capacitación – profesionales – salud mental – emergencias sanitarias

Introducción

El año 2020 nos enfrentó con la Pandemia de Covid-19, que derivó en el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Fue entonces cuando conformé un grupo de Psicólogos Voluntarios en Santiago del Estero, para atender de manera remota a consultantes en situación de crisis por: aislamiento sanitario, temor a enfermarse, a morir, pérdidas familiares entre otros padecimientos psicológicos. Desde que comenzó el funcionamiento de dicho dispositivo, pude observar la necesidad de capacitación para profesionales de la salud mental y en especial psicólogos de manera rápida, concreta y específica en atención en situación de crisis, emergencias sanitarias, de manera remota. Para ello elaboré dentro del mencionado dispositivo de atención, una programación destinada a orientar a profesionales en la asistencia de manera teleasistida de los consultantes. La misma tuvo que ser diseñada y puesta en práctica en tiempo acotado por la urgencia de la emergencia sanitaria.

El módulo inicial de capacitación se fue modificando, mejorando y actualizándose, siempre con el objetivo de tender a preparar a Psicólogos y/o profesionales de la Salud Mental, para la promoción, prevención, asistencia de la salud mental de consultantes en situaciones críticas. Brindando respuestas de información, prevención, contención, atención, seguimiento y derivación (en caso de ser necesario). En la construcción del módulo de capacitación, consideré la necesidad de posicionarme como un docente constructivista, que: proyecta, planifica la unidad didáctica en función del alumno (características del alumno real, contexto, situación particular, limitaciones, aspectos emocionales, recorridos, intereses, conocimientos y experiencias previas, etc.). Que pone énfasis en la producción de los encuentros y su dinámica general, con gestión adecuada de las tareas instructivas y utilizando recursos afectivos. Rescatando las herramientas tecnológicas al alcance y las modalidades pedagógicas interactivas. Usando la flexibilidad para evaluar el proceso

enseñanza- aprendizaje permanentemente, ajustar el rumbo en la toma de decisiones estratégicas y detectar inconvenientes. Utilizar los conocimientos aprendidos y recurrir a la capacidad de autocritica suficiente para rectificar las acciones equívocas tomadas. Y prepararlos para registrar la experiencia como un modo de dar cuenta de su trabajo y posibilitar datos epidemiológicos.

Desarrollo

Para el trayecto de conformación del grupo, se realizó una convocatoria con un perfil determinado, se seleccionó un grupo de profesionales, los que fueron capacitados para asistir de manera remota, con un tiempo acotado y finalmente se eligió a los postulantes que se adecuaban a los objetivos del dispositivo. El módulo inicial fue flexible ya que se adaptó y semodificó según las circunstancias, características y necesidades epistemológicas de los integrantes, el contexto y la modalidad remota; brindando a los profesional material teórico, práctico, investigaciones académicas disciplinares (Protocolos de Atención Psicológica en situaciones de Crisis, Emergencias, Pandemia Covid-19; Técnicas de Afrontamiento; Ideación Suicida; Intento Suicida; Acto Suicida; Efectos Psicológicos del encierro en niños, adolescentes y Adultos). Como también material informativo: guías de números de teléfonos y direcciones. Se puso a disposición material bibliográfico y se promovió el trabajo grupal, la interconsulta de casos, análisis de problemáticas dentro de cada subgrupo o entre pares de un mismo grupo; posibilitando el trabajo en equipo y el sostén del mismo, tan importante al trabajar con situaciones críticas. Se bregó por un pensamiento crítico en el grupo con un debate enriquecedor, respetando las posturas, marcos teóricos, saberes, teniendo en cuenta los aspectos, pensamientos y objetivos que agrupaban. Se tuvo en cuenta el contexto de la región y la situación particular de la pandemia; que afecta también a los miembros del equipo, por encontrarse también atravesados por la misma. Se incentivó al profesional a que se posicione como agente de salud, recurriendo a la ética profesional como guía de prácticas, el buen hacer, la relación de éste con el usuario de salud mental y su contexto familiar; lo que posibilitó el marco de respeto que promueve la salud mental de los consultantes. Resulta necesario analizar las principales problemáticas que se presentan en pandemia, teniendo como base dispositivos similares en otras provincias, especialmente en Tucumán. Se impartió información y se motivó a la búsqueda propia y en conjunto de textos en relación a padecimientos mentales, consumos problemáticos de sustancias desde temprana edad, suicidios adolescentes, conductas actuadoras, depresiones, adicciones, bulimias, anorexias, abusos, violencias, entre otras. Como también problemáticas en las distintas etapas evolutivas: niñez, adolescencia, adultez, tercera y cuarta edad. Además de textos en relación a la pandemia: primeros pasos en la atención de situaciones de crisis, emergencias y catástrofes; recursos de afrontamientos, etc.

Me propuse lograr un proceso educativo eficaz y eficiente mediante la utilización de estrategias, herramientas, metodologías de aprendizaje que promovieron la participación, desde el inicio hasta el final del módulo. La motivación y comunicación constante fue primordial a lo largo de dicho proceso; estando docente y profesionales implicados en el mismo; como también entre los miembros del equipo para detectar dificultades, situaciones problemáticas, desacuerdos, tensiones, etc.; para ir modificando y flexibilizando la programación. La riqueza que los profesionales (diferentes bagajes conocimientos teóricos, prácticos y experienciales) fueron recogidos de manera grupal para beneficio del equipo. Las diferencias etáreas pudo abonar los intercambios entre experiencia, manejo de emociones, trabajo en grupo, contención afectiva; conocimientos nuevos, destreza en los manejos tecnológicos, etc.; se pudo adoptar la figura del "mentorazgo" donde los más avezados colaboran con los más noveles; en un intercambio fluido y un mantenimiento de diálogo profesional sostenido. Los aportes de las diferentes escuelas psicológicas enriquecieron la práctica.

Se planifica el módulo a través del diseño de la Unidad Didáctica, donde se plasmó: fundamentación, contenidos, organización horaria, objetivos de aprendizajes, estrategias, recursos, motivación y evaluación.

Unidad Didáctica

A) Tema: "La pandemia en contexto. Primeros auxilios psicológicos en emergencias y catástrofes; nociones básicas de teleasistencia psicológica". **B) Lugar:** Plataforma virtual.

C) Carga horaria: 1 encuentro *on line* de 80 minutos; con carácter obligatorio.

D) Fundamentación:

A partir de la declaración de pandemia por la OMS, el mundo sufre un quiebre donde se producen cambios en todos los órdenes. La Argentina, también sufre el impacto, reaccionando con medidas de aislamiento para prevenir los contagios masivos del virus. En nuestro país gran parte de la población no contaba con los recursos y conocimientos específicos para reaccionar a este cambio disruptivo y las instituciones de salud mental, no estaban preparadas tampoco para el mismo. Los psicólogos fuimos compelidos a adecuarnos a las modalidades virtuales de manera abrupta y continuada y a capacitarnos en distintas competencias: templanza (mantenerse firme y transmitir seguridad); habilidades de escucha (clarificación, paráfrasis, reflejo y síntesis); competencias de acción (preguntas abiertas, información, interpretación y confrontación); predisposición (brindar el tiempo suficientemente sin interrumpir innecesariamente); empatía (autenticidad, postura abierta, objetiva y no emocional); agilidad en la toma de decisiones; posibilidad de trabajo en grupo; comunicabilidad; dar cuenta del trabajo; apertura a los aprendizajes nuevos; actitud respetuosa, sin juicios de valor; valores éticos y humanos; como los más significativos. En cuanto a lo teórico, se necesita preparación principalmente en: primeros auxilios psicológicos en emergencias y catástrofes; nociones básicas de teleasistencia psicológica; conocimiento de conceptos tales como: pandemia, crisis evolutivas, crisis accidentales, violencias, suicidio, entre otras. Tener información útil como: Teléfonos de bomberos, policía, hospitales, etc. Es importante destacar que en este enfoque es imprescindible que los participantes se conviertan en investigadores; de las problemáticas que surjan y sean poco conocidas por ellos.

E) Objetivos:

Objetivos Principales: Que el profesional logre:

- Promover un proceso de enseñanza-aprendizaje que se orienten al resguardo de la SaludMental.
- Identificar las principales variables que influyen de manera negativa en los consultantes.
- Incorporar herramientas técnicas para el abordaje en situaciones críticas.
- Diagnosticar la gravedad de la consulta y establecer estrategias para la atención.
- Promover la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Comprender la importancia del trabajo en equipo y las supervisiones de casos.

Objetivos Específicos: Que el profesional logre:

- Abordar conceptos: pandemia, emergencia, crisis, salud y enfermedad mental.
- Identificar posibles padecimientos en Salud Mental de los consultantes.
- Analizar e integrar los conocimientos de padecimientos mentales en nuestra región y el país.
- Asumir la posición de agente de salud y de cambio comprometido con el resguardo de la salud mental de los consultantes, desde prevención, atención, asistencia e interconsulta.
- Considerar al consultante dentro de su contexto, que atraviesa un momento determinado y en época de pandemia.

F) Elección y organización de las estrategias de enseñanza

Pre tarea: Se convoca a psicólogos de manera informal por los medios interactivos y se solicita que envíen una ficha a una dirección de correo electrónico, conteniendo datos filiatorios, profesionales y motivacionales; de interés.

Formación del grupo por WhatsApp: Invitación, ingreso y breve presentación.

Presentación con video conferencia: Da inicio el docente presentándose y abriendo la conversación. Previamente se manda al grupo las indicaciones respectivas, el recorrido informático necesario para acceder a la video conferencia (*link*) y las condiciones de comunicación, tales como levantar la mano, no hablar superponiéndose las voces, respetar las opiniones de los otros y trato cordial. Esta instancia, sirve para conocerse virtualmente, la fisonomía, reconocer los gestos y disminuir la distancia subjetiva entre los miembros.

G) Selección y uso de recursos didácticos y tecnológicos, considerando los siguientes criterios: Se plantea una comunicación *on line*, en un tiempo donde hay un aislamiento forzado, con imposibilidad de encuentros presenciales, por lo que se propone comunicación a través de herramientas *web* y de telefonía celular: **WhatsApp; aplicaciones de software de videoconferencias; aplicación en la nube.** Estos contenedores facilitan el compartir archivos entre muchas personas y el titular de la cuenta puede invitar a otros usuarios a visualizar, descargar y/o editar documentos sin la necesidad de tener que enviar los archivos a través de un correo electrónico o por otra vía; pudiendo realizar trabajo colaborativo.

H) ¿Cómo se motiva el trabajo en conjunto, la puesta en común y el aprendizaje colaborativo?

Se motiva a la realización de propuestas de capacitación, apoyos entre los miembros, espacios de reflexión, recreación, etc. En caso de que circule malestar que dificulte el avance en el trabajo, la función del responsable del espacio tiene que plantearse, ¿cómo trabajarlo, como superar las tensiones? El desafío de un docente es contribuir en la construcción del saber y del saber hacer de los colegas como integrantes de un equipo de trabajo heterogéneo, en una situación especial, cómo también posibilitar la reflexión sobre la realidad sociohistórica, económica, laboral, en la comunidad santiagueña, dentro de un país y el mundo.

I) Evaluación: Por último, el tramo de supervisión, evaluación y apoyo grupal, fue la parte más compleja ya que significó apuntalar al equipo hacia un trabajo superador en conjunto, con metas a corto y largo plazo. Esta etapa requirió encuentros pautados, periódicos de conversaciones sobre las prácticas, debates enriquecedores por los aportes de las diferentes miradas y acuerdos de modalidades de intervención. Estos espacios también cumplieron la función de análisis de los sentimientos que surgían del trabajo, las dificultades encontradas, las maneras de resolverlas de cada uno, reflexiones, etc.; contribuyendo a sortear los obstáculos que se planteaban.

Para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, se plantea el diseño de una herramienta de estadística simple, un formulario "Google Forms", donde se pregunta a los profesionales de manera anónima por medio de un "Cuestionario a los profesionales", a cerca de la suficiencia, adecuación, especificidad, práctica, teórica de los contenidos; adecuación de la metodología; capacitación, comunicación y pedagogía del docente. Con el análisis de esta información, se puede modificar lo programado en función, de las necesidades y características de los profesionales y de cómo van atravesando el proceso enseñanza-aprendizaje, como también posibilitando que puedan tener devoluciones parciales sobre su aprendizaje que le permitan tomar decisiones en cuanto al mismo.

Discusiones:

Haber participado desde el inicio en el Dispositivo de Psicólogos Voluntarios de Santiago del Estero, y haber diseñado y puesto en marcha el Módulo de Capacitación, me convocó al encuentro cercano de una realidad social, económica, sanitaria de mi provincia como a la necesidad imperiosa de formar a profesionales de la salud mental en la atención remota a consultantes en situaciones críticas. Mucho camino queda por transitar, sobre todo en problemáticas que requieren el trabajo interdisciplinario e interministerial para la construcción de políticas públicas en salud mental. Pero este inicio puede brindar información relevante a estos fines. De las evaluaciones surgió la necesidad de organizar jornadas de capacitación internas con los propios miembros del equipo, como también con profesionales externos, que amplíen los campos de saber y contribuyen a las propias prácticas. Como también incorporar un número mayor de profesionales voluntarios, capacitarlos e integrarlos al dispositivo.

Referencias

- Baloian, I., Chia, E., Cornejo, C. y Paverini, C. (2007). Intervención psicosocial en situaciones de emergencia y desastres: guía para el primer apoyo psicológico. Comisión Técnica de Apoyo Psicológico en Situaciones de Emergencias y Desastres Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior - ONEMI. Pontificia Universidad Católica de Chile. Centro del Buen Trato Colegio de Psicólogos de Chile A.G. Recuperado de <http://www.cop.es/uploads/PDF/GUIA-INTERVENCION-SITUACIONES-EMERGENCIA.pdf>.
- Benyakar, M. (2003). *Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismos y catástrofes sociales*. Bs. As., Rep. Argentina: Editorial Biblos.
- Benyakar, M. (2005). *Lo traumático. Clínica y paradoja. Tomo 1. El procesotraumático*. Bs. As., Rep. Argentina: Editorial Biblos.
- Comité Permanente Interagencial (IASC) (2007). Guía IASC sobre Salud Mental y Apoyo Psicosocial en Emergencias Humanitarias y Catástrofes.
- Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Recomendaciones Psicológicas para afrontar la pandemia.
- Fernanda Comeña. Salud Mental en emergencias. Recomendaciones en función del Covid-19. Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones. Ministerio de Salud de la Nación.
- Ministerio de Salud del Rep. Argentina (2015). Salud Mental: recomendaciones para la intervención ante situaciones de emergencias y desastres.
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud (2006). Guía Práctica de Salud Mental en Situaciones de Desastres.
- Organización Panamericana de la Salud (2010). Guía para Equipos de Respuesta de Apoyo Psicosocial en Emergencias y Desastres.
- Práctica de Salud mental y apoyo psicosocial en emergencias y desastres. Enfoque en Covid-19. Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones.
- Quevedo, Martín. Primeros Auxilios Psicológicos y Emocionales básicos basados en la comunidad.
- Resumen de Intervenciones en Salud Mental en emergencias y desastres. (Ponencia de la Lic. Paola Brito, docente de la UNT).
- Slaikue, K. A. (2000). Intervención en Crisis. Manual para práctica e investigación. D.F., México: Editorial El Manual Moderno.

Psicología de emergencias y desastres: área de vacancia en la formación de grado de los psicólogos y psicólogas en Argentina

Rita Paola Brito

Resumen

La pandemia por COVID-19 ha transformado la realidad, en lo social, económico, vincular. Sus efectos se manifiestan en lo que en el área de la Psicología de las emergencias se denominan 'reacciones esperables' (no síntomas), tales como angustia, miedo, ansiedad, conductas que van desde el embotamiento hasta la agitación psicomotriz. Todas ellas, normales ante situaciones anormales. También se observan manifestaciones relacionadas al duelo por muertes por Covid, y por secuelas de la enfermedad. Todo ello nos ha obligado como psicólogos a transformar nuestras intervenciones, se ha interrumpido la presencialidad y hemos recurrido a la virtualidad con la incorporación de las nuevas tecnologías y herramientas diferentes. Es imperativo reconocer la Psicología de las emergencias como área de vacancia en la formación de grado, con sus especificidades teóricas y técnicas. La Cátedra de Salud Mental en Emergencias y Desastres (Fac. de Psicología-UNT) ha sido promotora desde 2014, de la inclusión de esta área en la formación de grado de diversas universidades públicas y privadas del país. En este trabajo se proponen modelos de abordaje posibles, experiencias en las que se aplicaron, que permitan visibilizar la importancia de la formación en esta área, que tendrá una importante inserción profesional para los próximos años.

Palabras Clave: Psicología de las Emergencias – Salud Mental – Abordaje Psicosocial

Introducción

La pandemia por COVID-19 ha transformado la realidad, en diversos aspectos: en lo social, lo económico, lo vincular. En Argentina se implementó como primera estrategia sanitaria el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) por Decreto Nacional N° 297/2020 emitido por la Presidencia de la Nación, en Marzo de 2020. A partir de ello, se han generado lo que en el área de la Psicología de las Emergencias se denominan 'reacciones esperables' (no síntomas), tales como angustia, miedo, ansiedad, conductas que van desde el embotamiento hasta la agitación psicomotriz. Todas ellas, normales ante situaciones anormales. El tiempo pasó y no sólo aparecieron los contagios de la enfermedad sino las muertes. Ello ha dejado manifestaciones relacionadas al duelo no sólo por las muertes por Covid, sino por secuelas de la enfermedad (disminución de la calidad de vida). Esta situación inédita nos ha obligado como psicólogos a transformar nuestras intervenciones, se ha interrumpido la presencialidad y hemos recurrido a la virtualidad con la incorporación de las nuevas tecnologías y herramientas teóricas y técnicas diferentes.

A partir de las experiencias de diversos dispositivos observamos la necesidad de contar con otras líneas de formación, que pudieran dar respuestas más efectivas y eficaces a las demandas actuales.

Es imperativo reconocer la Psicología de las emergencias como área de vacancia en la formación de grado, con sus especificidades teóricas y técnicas. La Cátedra de Salud Mental en Emergencias y Desastres de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, ha sido promotora desde 2014, de la inclusión de esta área en la formación de grado de diversas universidades públicas y privadas del país. En este trabajo se proponen modelos de abordaje posibles, experiencias en las que se aplicaron, que permitan visibilizar la importancia de la formación en esta área, que tendrá una importante inserción profesional para los próximos años.

Desarrollo

Este trabajo propone ejes para reflexionar sobre la crisis sanitaria ocasionada a nivel mundial por la aparición del coronavirus COVID-19 y sus efectos y la importancia de la formación del psicólogo en esta área.

Las emergencias y los desastres son consecuencias que nos recuerdan nuestra vulnerabilidad ante las amenazas de los fenómenos de la naturaleza (terremotos, erupciones volcánicas, deslizamientos, lluvias torrenciales, etc.) o las provenientes de la tecnología (plantas nucleares, depósitos de materiales peligrosos, accidentes de tránsito, epidemias, entre otros).

Naciones Unidas declaró los años 1990-1999 como el "Decenio internacional para la reducción de los desastres naturales" y a partir del año 2000 se ha establecido una Secretaría permanente denominada "Estrategia Internacional para la reducción de los desastres" en el ámbito mundial. Los desastres no sólo afectan la economía y la infraestructura de un país sino que comprometen la estructura social de las comunidades afectadas y la salud física y mental de sus integrantes. Las diversas disciplinas han ido adaptando sus conocimientos y técnicas a estas situaciones extremas y la Psicología no fue la excepción, la presencia del profesional psicólogo se ha ido haciendo cada vez más necesaria, así lo han demostrado los hechos en: salas de emergencia hospitalaria, terremoto de México (1985), erupción volcánica de Armero en Colombia (1985), terremoto de Loma Prieta en California (1989), Riada en Huesca- Biesca- España (1996), inundaciones de Venezuela (1999), entre otros eventos.

Santiago Valero Álamo ha sido pionero en esta área de la Psicología, plantea este recorrido hasta la conformación de lo que él denominó *Psicología de las Emergencias*. Esta es una "rama de la Psicología que se orienta al estudio de las reacciones de los individuos y de los grupos humanos en el antes, durante y después de una situación de emergencia o desastre, así como a la implementación de estrategias de intervención psicosocial orientadas a la mitigación y preparación de la población, evitando y reduciendo las respuestas inadaptativas durante el impacto del evento y facilitando la posterior rehabilitación y reconstrucción". El autor plantea a esta área como nueva especialidad dentro del quehacer profesional del psicólogo. En Argentina esta especialidad está ubicada dentro del área sanitaria o social, en las incumbencias del psicólogo.

Esta área se sustenta en un amplio bagaje de investigaciones y constructos teóricos que datan desde principios del siglo XX y que han ido evolucionando desde los estudios eminentemente descriptivos e individuales, los trabajos de corte sociológico, y estadísticamente significativos, hasta la propuesta de técnicas específicas de intervención.

Entre las diversas Bases Teóricas, se pueden mencionar los aportes del Modelo explicativo del estrés, basado en las respuestas psicológicas de los individuos durante situaciones de desastres o eventos traumáticos elaborado por Janis (1954), los descubrimientos clásicos de Selye y el Síndrome General de Adaptación (1976), el enfoque taxonómico de las consecuencias del estrés de Cox (1978), Modelo del Estrés Trauma (Jhon Everlin, 1997).

Otra de las columnas vertebrales que sustentan las estrategias de la intervención en emergencias y desastres tiene que ver con la Teoría de las crisis de Gerald Caplan (1964), Baldwin (1979), Lazarus (1980), Slaikeu (1984) entre otros y dentro de la teoría general de las crisis el concepto de las "crisis circunstanciales de la vida" descrito por Lidermann (1944) y Karl Slaikeu (1988). Al respecto destacan su carácter de ser inesperada, tener calidad de urgencia, tener un impacto potencial sobre comunidades enteras e incluir los conceptos de peligro y oportunidad, todos estos, elementos comunes a las situaciones de emergencias y desastres.

Junto con los conceptos de crisis están los de las Teorías sobre el manejo del duelo (Kubeler-Ross, 1969), la experiencia del trabajo con pacientes terminales víctimas de la erupción volcánica de Armero en Colombia (Isa Fonnergra, 1985), el trabajo con los deudos de las víctimas del atentado a la AMIA en Argentina (Jacinto Inbar, 1997).

Desde una mirada psicosocial están los aportes de los conceptos de "soporte social" o "redes de soporte social" y su importancia para ayudar a las personas a superar las situaciones de crisis y facilitar la rehabilitación y reconstrucción posterior a un desastre: Turner (1983), Sarason (1983), Rook y Dooley (1985), Lefcourt (1984), Mitchell (1983), Darío Páez (1986), entre otros. La PEyD se interrelaciona con:

Psicología Clínica, Psicología de la Salud, Psicofisiología y Psiconeuroinmunología: ya que estos conocimientos permiten comprender mejor los efectos a corto, mediano y largo plazo del estrés / trauma.

Psicología del desarrollo: los aportes de esta área permiten comprender mejor las características del desarrollo biopsicosocial de los seres humanos y poder identificar los grupos más vulnerables.

Psicología Social y Comunitaria: los conocimientos de estas áreas posibilitan asumir la importancia de las redes de soporte social, su dinámica y su configuración y el rol que juegan como estrategia de supervivencia ante las situaciones de crisis.

Psicología Organizacional: conocer el comportamiento organizacional, la comunicación organizacional, los procesos de motivación en el trabajo, el liderazgo, el trabajo en equipo, el clima laboral, las características del trabajo bajo presión, permiten aplicar estos conocimientos o herramientas a los equipos de primera respuesta o equipos intervinientes.

Psicología Educativa: toma los conocimientos del desempeño cognitivo, afectivo y social de los alumnos, las técnicas de enseñanza-aprendizaje para facilitar el diseño de los contenidos orientados a la enseñanza de las medidas de protección y seguridad para prevenir y sobrevivir a situaciones de emergencias y desastres.

Campos de Interacción Interdisciplinarios e Intersectoriales

El psicólogo en esta área trabaja interdisciplinariamente con médicos emergencistas, enfermeras, trabajadores sociales, maestros, sociólogos, periodistas, ingenieros, geólogos, volcanólogos e integrantes de los equipos de primera respuesta (militares, policías, brigadistas de Cruz Roja, de Defensa Civil, Bomberos, rescatistas, entre otros), para lo cual deberá ser capaz de comunicarse en un lenguaje común que compartidos estos profesionales que están ligados de una u otra manera a las emergencias y desastres.

La PEyD como especialidad abre nuevos campos ocupacionales: los psicólogos emergencistas pueden desempeñarse en:

Equipos de Primera Respuesta: en donde podrán realizar programas de capacitación, de contención psicológica en las operaciones, vuelta a la rutina del trabajo y del hogar posterior a la participación en emergencias y/o desastres.

Emergencias Hospitalarias: donde podrán realizar el Triage, la recepción, observación, cuidados intensivos, cuidados intermedios, hospitalización, intervención en crisis y primeros auxilios psicológicos a pacientes y familiares, orientándolos en la consecución de ayuda complementaria y asistencia social, así como trabajar con los equipos de salud en la prevención del síndrome de Bournout.

Especialista en prevención de accidentes en el campo organizacional y fuerzas armadas: podrán trabajar en programas de sensibilización y motivación destinados al cambio cognitivo comportamental para incorporar principios de la seguridad en el trabajo diario.

Consultor en Educación: podrán trabajar en Defensa Civil, en Centros Educativos, en capacitaciones para docentes y alumnos, asesoramiento en la implementación de estrategias psicoeducativas para la enseñanza de la Defensa Civil, atención a niños y adolescentes víctimas de emergencias y desastres.

Docente especialista en las escuelas de formación de paramédicos, bomberos, voluntarios de Cruz Roja y Brigadistas de Defensa Civil, así como en programas diversos de capacitación de entidades gubernamentales y no gubernamentales.

Especialista consultor para Defensa Civil, Cruz Roja, y otras organizaciones ligadas a las emergencias y desastres.

A partir de diversas experiencias en esta área, y reconociendo la necesidad de formación específica para el abordaje ético, sólido y comprometido con la realidad, es que se propuso a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, la creación y dictado de la materia "Salud Mental en Emergencias y Desastres" en el año 2014, como asignatura optativa para alumnos de 5º año de la carrera de Psicología del Plan de Estudios 1991. Posteriormente se amplió la oferta a los alumnos y alumnas del Plan de Estudios 2012.

Es fundamental señalar que, es la primera carrera de Psicología de universidad pública que incluye esta área en la formación de grado, considerada además, área de vacancia por la CONEAU.

Se debe mencionar que existen propuestas como Programas o Seminarios de Extensión, tales como el Programa de Gestión Psicosocial de Riesgos en Emergencias y Desastres de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (2017-2021), Seminario de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (2017-2020) y como asignatura optativa en la Universidad Nacional de Cuyo (2019).

Con la ocurrencia cada vez más frecuente de eventos relacionados a las emergencias y desastres, se ha visibilizado la necesidad de formación específica, por lo que se ha observado la creación de diversas instancias en espacios privados en el formato de cursos arancelados, no de posgrado.

Es preciso decir que la Cátedra ha sido pionera en la conformación de este espacio, siguiendo a la vez los lineamientos de la Federación de Psicólogos de la República Argentina, que ha venido desarrollando instancias de formación desde 2017.

La Cátedra toma los aportes del Modelo de Lo Disruptivo de Moty Benyakar, el Modelo Psicosocial de Jacinto Inbar, el Modelo Salutogénico de Antonovsky y el Modelo Operar es vincular de Yago Di Nella. Aportes que se han ido incorporando a partir del análisis de las experiencias, intervenciones, realizadas en estos siete años de dictado, teniendo en cuenta además la participación en Congresos, Jornadas y eventos científicos relacionados a la temática.

Entre las intervenciones y experiencias se pueden mencionar: Abordaje y asistencia a poblaciones afectadas por inundaciones en el sur de Tucumán desde 2007 a la fecha, en centros de evacuados, abordaje psicosocial a afectados por la erupción del Volcán Puyehue en 2011, conformación del Plan de Emergencia Escolar en conjunto con la Dirección Provincial de Defensa Civil de la Provincia de Tucumán desde 2007 a 2012, participación en Simulacros de Accidente Aéreo en Aeropuerto Tte. Benjamín Matienzo en 2016, 2018, 2019, Capacitaciones en Primeros Auxilios Psicológicos a referentes y miembros de organizaciones sociales

(bomberos voluntarios, voluntarios de ONG's, rescatistas, docentes), servicio de teleasistencia por Covid 19 (Psicoescucha- Facultad de Psicología- UNT) en 2020, servicio de teleasistencia en Psicologías Sin Fronteras desde 2020 a la fecha.

Conclusiones

A partir de la ocurrencia de la Pandemia por Covid 19, se ha visibilizado la necesidad de formación específica para las intervenciones en esta área.

Hasta el momento, contábamos con herramientas teóricas y técnicas, que sin embargo han resultado insuficientes o ineficaces para dar respuesta al padecimiento mental en tiempos de pandemia.

Desde la Psicología de la Emergencia, se propone el abordaje en cada una de sus diversas fases o etapas: Prevención, Preparación, Respuesta, Reconstrucción, y se proponen como herramientas los Primeros Auxilios Psicológicos, Intervención en crisis, algunas herramientas desde enfoques cognitivo conductuales, Psicología Positiva, Psicología Comunitaria, Salud Mental Comunitaria.

Si bien los dispositivos que se han implementado hasta el momento contemplan la individualidad, la particular forma en que le afecta a un individuo singular el atravesamiento de la situación de pandemia; es necesario pensar e implementar dispositivos que contemplen la grupalidad, lo colectivo (Modelos de Abordaje con base comunitaria).

Resulta fundamental revalorizar la inclusión del área de emergencias y desastres en la formación de psicólogos y psicólogas, así como la inclusión de la materia en el Plan de Estudios (1991 y 2012) de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán como pionera en la temática. Ya que, como mencioné al comienzo de este escrito, los próximos años nos obligarán a repensar no sólo nuestras prácticas psi, sino nuestros modos de existencia.

Especializarse en este nuevo campo de la Psicología es un reto y una necesidad para los psicólogos.

Un desafío, que invita a pensar, crear y recrear un proyecto futuro, que no puede hacerse sin embargo en soledad, siempre es colectivo, es con otros; al decir de Pichon-Rivière "En tiempos de incertidumbre y desesperanza, es imprescindible gestar proyectos colectivos desde donde planificar la esperanza junto a otros". La invitación está abierta...

Bibliografía

- Benyakar Moty (2016) Lo disruptivo y lo traumático: Abordajes posibles frente a situaciones de crisis individuales y colectivas, Compiladores: Ramos Eduardo; Tabora Alejandra; Madeira Celeste. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L- Libro digital, ISBN 978-987-733-054-0
- Brito Paola, Quevedo Martín, Herrera María Flaviana, Ramos Ariel (2020). Documento de Cátedra N° 1. Cátedra Salud Mental en Emergencias y Desastres- Facultad de Psicología- Universidad Nacional de Tucumán.
- Di Nella Yago, Yacachury Martín (2016). Abordaje en situaciones de Desastres, Catástrofes e Incidentes Críticos. El cuerpo dañado (proteger- alertar- socorrer)- La comunidad golpeada (observar- facilitar- organizar)- El sujeto vulnerable (escuchar- contener- vincular). Artículo compartido por Adalquí- Colectivo de Acción Jurídica, Social y Cultural.
- Fouce Fernández José Guillermo (2020). Artículo de opinión Diario El Obrero. Madrid-España. <https://elobrero.es/opinion/autor/1022-j-guillermo-fouce-ern%C3%A1ndez.html>

CAPÍTULO X

EPISTEMOLOGÍA: LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN LA ÉPOCA ACTUAL

Ciencia y tecnologías: Qué lugar para el sujeto del inconsciente hoy

Daniela Villalba

Resumen

Partiremos de la siguiente afirmación "el inconsciente es una forma de nombrar el hecho de que el sujeto es una excepción a los objetos que la ciencia puede abordar" (Dessal G. 2019) para interrogar nuestra época en relación con la ciencia y las nuevas tecnologías. Tomaremos entonces tres nociones para ponerlas en tensión: ciencia, tecnologías y sujeto del inconsciente, desde las posibles relaciones que se ponen en juego intentaremos trazar algunas conclusiones que inciden en nuestra práctica hoy. Para correlacionar estas variables tomaremos el registro de lo real considerado en términos lacanianos como lo que está por fuera de toda simbolización, por tanto, nos servirá de nudo para pensar estas cuestiones. Sabemos que J. Lacan define al sujeto del inconsciente en relación con la ciencia a partir de una exclusión fundacional que inaugura la ciencia moderna, rechazo que pondrá encorrelación indirecta con la invención del psicoanálisis. Será necesario diferenciar la ciencia de la técnica a partir de lo real, en tanto la ciencia se ocupa de un real que introduce un manejo de los significantes despojados de su sentido y así logra producir el saber que se enmarca en una verdad. Allí mismo es donde se ubica una diferencia radical con el inconsciente en tanto este comporta un sentido que le otorga la cualidad de interpretable. Por el contrario, la técnica está más próxima al real del psicoanálisis entendido a partir del síntoma como signo de la singularidad de un sujeto. La técnica se ha constituido en las últimas décadas como un saber que tiene la capacidad de influir en nuestras vidas desde el intento, aunque siempre fallido, de ocuparse de los modos de gozar acercándose entonces de una manera vertiginosa a un intento por cernir la singularidad del sujeto.

Palabras clave: ciencia – tecnologías – sujeto del inconsciente – real

Un punto de cruce en la historia de la ciencia y el psicoanálisis: la invención del sujeto del inconsciente.

La tesis que J. Lacan introduce en su Escrito "*La ciencia y la verdad*" (1965) pone en relación directa, pero a la vez subversiva a la ciencia y al psicoanálisis al introducir la siguiente afirmación: el sujeto del psicoanálisis es el sujeto de la ciencia moderna. Pero este sujeto de la ciencia es aquel que el discurso científico excluye en su constitución, lo destierra. De este modo Lacan pone de relieve un enlace invisible que vuelve equivalentes el sujeto que la ciencia hace desaparecer y que resurge en el corazón mismo de la experiencia analítica.

J. Lacan concluye que el borramiento del sujeto es de carácter necesario y lo ubica como el acto fundacional del nacimiento de la ciencia moderna, se trata del gesto constituyente de su discurso. Con esto se inaugura la vía que lleva a la objetividad de los postulados científicos en tanto al excluir al sujeto se lograría un abordaje hasta aquí inédito de lo real y cuya dinámica se diferencia de todas las formas del conocimiento.

Entonces de la tesis de Lacan se decantan dos consecuencias que echan luz a los momentos fundantes de la ciencia, por un lado, la ciencia se constituye a partir de la forclusión del sujeto, cuyos efectos de retorno pueden leerse como una de las formas del malestar siempre vivo de nuestra civilización. Por otra parte, este agujero fundante se refleja en la imposibilidad de la ciencia para dar cuenta del deseo que la anima. El psicoanálisis se ubica a partir de entonces en una relación de exclusión - inclusión respecto a la ciencia al tomar lo que la ciencia excluye, esto es el sujeto y su singularidad.

Allí donde el sujeto del inconsciente se extrae el psicoanálisis introducirá al síntoma como la peculiar forma de arreglárselas con el real, formas singulares que no serán sin una cuota de malestar variable de acuerdo con cada sujeto.

Si el psicoanálisis se entrecruza con la ciencia es para ocuparse de ese resto que la ciencia excluye y que dará cuenta de un sujeto en relación única con el goce. Única en cuanto que se distingue de las máquinas porque no solo somos sujetos pensantes, sino que también sujetos de goce, es allí donde jugara su papel la singularidad como la relación que cada uno construye o inventa con lo intolerable y que conocemos como los "modos de gozar".

Luego de que la ciencia se ha posicionado como un discurso de autoridad en nuestra sociedad se ha producido una alianza entre ciencia y técnica, allí encontraremos las aplicaciones prácticas que de las elaboraciones científicas se han producido en un intento por mejorar la vida humana. Esta alianza en los últimos años ha comenzado un proceso de separación. De forma progresiva podemos observar cómo se han ido desplegando dos paradigmas diferentes que de hecho expresan concepciones opuestas.

A partir de este divorcio es que ciencia y técnica comienzan a construir caminos separados, puesto que el principio de imposibilidad que rige para la ciencia tiene lugar en el discurso de la técnica.

Algunas consecuencias de esta desunión son expuestas por G. Dessal en su libro *Inconsciente 3.0* (2019), entre ellas podemos resaltar el hecho de que el cuerpo humano se ha convertido en un objeto de disputa entre la ingeniería y la medicina, consecuencia que ha virado el objetivo hacia el cerebro humano como el nuevo objeto de estudio a conquistar.

Desde estos nuevos paradigmas se torna imprescindible introducir el debate en relación con la subjetividad y con los sujetos como categoría de lo singular en nuestra época.

Real y cifrado, sujeto y síntoma.

En el escrito *Introducción a la edición alemana de un primer volumen de los escritos* (1973), J. Lacan toma la función de agujero del enigma para puntuar las formaciones del inconsciente como una demostración de la estructura en tanto son descifrables, marcando allí la especificidad de las denominadas formaciones del inconsciente.

Va a decir que Freud opera con estas formaciones que se ofrecen al descifrado y resalta el punto de detención de estas elaboraciones cuando descubre en el curso de sus investigaciones el sentido sexual de la estructura, y al intentar operar allí solo tiende al hecho del sentido. Es que bajo ningún signo se inscribe el sexo por medio de una proporción y allí se ubica una imposibilidad estructural y fundante de las relaciones entre el significante o lo simbólico y lo real.

De esa proporción sexual se produce una elaboración a modo de inscripción o marcas, esa inscripción es el trabajo de cifrado del inconsciente cuyas elaboraciones serán las formaciones del inconsciente. Allí Lacan dirá que la cifra funda entonces el orden del signo. Los números se ubican de este modo como del orden de lo real, aunque cifrado, los números por ejemplo tienen un sentido y del lado del sentido se ubica la función del goce sexual. Si hay cifrado, hay signo y por tanto sentido que indica el goce sexual, lo cual aleja o despega radicalmente a los sujetos de la posibilidad de ser cifrados de manera universal.

Sin embargo, las coyunturas de nuestra época han configurado un sujeto que intenta poner el inconsciente entre paréntesis, intenta escabullirse en los laberintos que le ofrecen las nuevas tecnologías y que apuntan más que a la virtualidad del deseo a lo concreto del goce. Los sujetos quieren pertenecer de algún modo a este universal del goce programado que las tecnologías muestran como posibilidad y aquello que debería funcionar como agujero e imposibilidad se diluye en las siempre renovadas posibilidades de una relación con los objetos ofrecidos como prótesis de los cuerpos para el goce. Allí es donde la tecnología se ubica como una suplencia a la no relación o proporción que Lacan aísla, como lo constitutivo del enigma en el cifrado

de las formaciones del inconsciente, lugar que al quedar vacante como imposibilidad promueve las singulares invenciones sintomáticas.

La técnica entonces se atribuye la capacidad de que todo lo real puede ser llevado al plano de lo universal y por tanto de lo cuantificable, sin admitir por tanto excepción alguna.

Pero lo interesante de estas nuevas configuraciones propuestas por las tecnologías se da en el modo de operar sobre lo real. Al tocar el punto de imposibilidad en un intento de suplencia que lo tornaría posible actúan justamente como desencadenantes de ese otro real específico al que el psicoanálisis se dirige a través del síntoma, si lo entendemos como la respuesta de cada sujeto ante ese real imposible o lo que Lacan llamará la no relación sexual.

Se trata de un real que no encaja del lado del saber y que Freud descubrió al cruzar los límites del Principio del Placer, es que a partir de este franqueamiento se sitúa la dimensión ética de la experiencia del sujeto que lo separa de las máquinas pensantes y lo ubica del lado del inconsciente como cifrado del goce. Esto supone que de entrada el significante y lo real no van juntos, si no que por el contrario se trata de un real con el cual se trata de arreglárselas con la red significante. Allí hay entonces un punto en que los sujetos no son universalizables en tanto existe el punto de elección singular que introduce el arreglo sintomático de cada cual.

El psicoanálisis postula un factor de la subjetividad que es este sujeto en su relación con lo real que no es de ningún modo cuantificable en tanto ningún instrumento de medición o algoritmo es capaz de absorber este resto que se sustrae a la cuantificación y que objeta siempre la pretensión de que puedan deducirse conclusiones universales para todos los sujetos. Resto que la ciencia hizo visible y que el psicoanálisis supo teorizar.

Algunas conclusiones posibles.

Si pensamos que en la conciliación entre el sujeto y lo nuevo es necesaria siempre una mediación o construcción narrativa, ¿cómo intervenimos allí donde los sujetos se presentan no solo sin el intervalo narrativo, sino que también eluden el momento de su construcción?

En nuestra práctica hoy las presentaciones de las demandas de un análisis se dan más bien desde una experiencia en el cuerpo que no logra traducirse en significantes, evidenciando de este modo la elisión de la dimensión de sentido o desciframiento del síntoma. Demandas entonces que no suponen un saber cifrado en forma de jeroglífico o enigma que daría cuenta del trabajo del inconsciente.

Los sujetos se presentan desde un no querer saber sobre su malestar y nos presentan el apuro o la prisa desde una exposición de aquello que no marcha en sus vidas solicitando a los analistas respuestas técnicas o herramientas que hagan funcionar aquel resto que no encaja.

El psicoanálisis apuesta allí desde la ética, entendida a partir de la enseñanza de Lacan como las relaciones del sujeto con lo real. Se apunta entonces a buscar cómo y por qué los sujetos eligen las maneras con las cuales arreglárselas con lo real. Lo cual implica pensar a las tecnologías a partir del papel que juegan en el modo singular de arreglárselas con lo real, arreglo único para el sujeto. Es precisamente desde el encuentro con el síntoma en su multiplicidad de presentaciones que un psicoanalista se halla en un buen lugar para poder pensar como el síntoma mostrado y que requiere ayuda, depende también de la civilización en la que está inmerso. El síntoma, entendido como singular, es la orientación desde la cuál podremos operar para rebatir el modo de tolerar lo real.

Bibliografía

Dessal, G. Inconsciente 3.0. Xoroi Ediciones. Bs As. 2019.

Lacan, J. Introducción a la edición alemana de un primer volumen de los escritos. Otros Escritos. Paidós. Bs As. 2012.

Briole, G. Arriesgarse a lo real. Comp. Lo real puesto al día, en el siglo XXI. Grama Ediciones. Bs. As. 2014.

Miller, J.A. Del síntoma al fantasma. Y retorno. Clase VIII "La ética del psicoanálisis". Paidós. Bs As. 2018.

Bassols, M. No hay ciencia de lo real. Tu Yo no es tuyo. Ed. Tres haches. Bs As. 2011.

La disyunción ciencia – técnica a la luz del Lacan discursivo

Miguel López

Resumen

En La Tercera, conferencia dictada en la ciudad de Roma el 1 de noviembre de 1974, Jacques Lacan va a plantear lo siguiente: "La ciencia parte de la letra, por tal razón, pongo mis esperanzas en el hecho de que, pasando por debajo de toda representación, tal vez lleguemos a obtener algunos datos más satisfactorios sobre la vida" (Lacan, 2015, pág. 31). Ahora bien, en esa perspectiva, la idea de Lacan que a través de la ciencia podremos obtener datos satisfactorios de la vida, que nos indicaría dónde hincar el diente respecto a lo que nos falta de conocimiento, encuentra un punto límite con esta advertencia: "Los gadgets, por ejemplo, ¿se desbocarán verdaderamente? ¿Llegaremos nosotros mismos, acaso, a ser animados por los gadgets?" (Lacan, 2015, pág. 32). Antes Lacan ya hace referencia al desbocarse: "El advenimiento de lo real no depende del analista en modo alguno. El analista tiene por misión combatirlo. A pesar de todo, lo real bien podría desbocarse, sobre todo desde que tiene el apoyo del discurso científico" (Lacan, 2015, pág. 17). Dice J.-A. Miller en su curso "Todo el mundo es loco": "Nos damos cuenta perfectamente de que la tecnología no está subordinada a la ciencia, representa una dimensión propia de la actividad y del pensamiento. La tecnología tiene su dinámica propia" (Miller, 2015, pág. 20). Por lo tanto, si enlazamos las posiciones de Lacan en La Tercera y de J.-A. Miller aquí, podemos aventurar la hipótesis del desbocamiento de gadgets como la manifestación de esa insubordinación de la tecnología respecto a la ciencia, de la disyunción de la otrora conjunción tecnocientífica. Todo ello, con efectos diversos en lo que a la manifestación de la pulsión de muerte refiere. Referencias a la serie Black Mirror permitirán ubicar el modo en que en los sujetos contemporáneos se manifiesta este desprendimiento tecnológico.

El psicoanálisis ante la disyunción de la ciencia y de la tecnología

En La Tercera, conferencia dictada en la ciudad de Roma el 1 de noviembre de 1974, Jacques Lacan va a plantear lo siguiente: "La ciencia parte de la letra, por tal razón, pongo mis esperanzas en el hecho de que, pasando por debajo de toda representación, tal vez lleguemos a obtener algunos datos más satisfactorios sobre la vida"¹. Ahora bien, en esa perspectiva, la idea de Lacan que a través de la ciencia podremos obtener datos satisfactorios de la vida, que nos indicaría dónde hincar el diente respecto a lo que nos falta de conocimiento, encuentra un punto límite con esta advertencia: "Los gadgets, por ejemplo, ¿se desbocarán verdaderamente? ¿Llegaremos nosotros mismos, acaso, a ser animados por los gadgets?"². Antes Lacan ya hace referencia al desbocarse: "El advenimiento de lo real no depende del analista en modo alguno. El analista tiene por misión combatirlo. A pesar de todo, lo real bien podría desbocarse, sobre todo desde que tiene el apoyo del discurso científico"³.

Dice J.-A. Miller en su curso "Todo el mundo es loco": "Nos damos cuenta perfectamente de que la tecnología no está subordinada a la ciencia, representa una dimensión propia de la actividad y del pensamiento. La tecnología tiene su dinámica propia"⁴.

Por lo tanto, si enlazamos las posiciones de Lacan en La Tercera y de J.-A. Miller aquí, podemos aventurar la hipótesis del desbocamiento de gadgets como la manifestación de esa insubordinación de la tecnología respecto a la ciencia, de la disyunción de la otrora conjunción tecnocientífica.

En el "Carnaval de los miedos" (2008) J.-A. Miller nos presenta el siguiente sintagma: tecnificación generalizada de la existencia. Dice: "Produce una polución de las fuentes mismas de la vida, va en camino de modi-

ficar la naturaleza de la especie. Se sospecha que el avance irresistible de la ciencia está, sin que lo sepa, al servicio de la pulsión de muerte"⁵.

Entonces, para ilustrar esa disyunción de la ciencia y la tecnología Miller recurrirá al sintagma "Tecnificación generalizada de la existencia", por el cual la ciencia termina ubicándose al servicio de la pulsión de muerte. Es lo que Judith Miller propone con el cientismo⁶, es decir, la ciencia capturada en el discurso capitalista y el comercio abierto por las tecnologías.

Dice Ernesto Sinatra: "... el nuevo milenio se ha presentado con una turbo-aceleración de exponenciales procesos de cambio, aplicados a todos los ámbitos imaginables, y que señalan la presencia de un impulso irrefrenable que toma los cuerpos y del que no es fácil sustraerse: desde las más avanzadas realizaciones tecno-científicas (que incluyen modificaciones en el lenguaje que intentan responder a ellas, incluyéndolas) surge un sentimiento de euforia que da el marco a lo que vendrá"⁷.

Por lo tanto, la serie de TV británica, *Black Mirror*, se puede transformar en material para corroborar la hipótesis del desbocamiento de gadgets, quizás para objetar algo de la misma o bien para brindarnos elementos que orienten la investigación en un tema quizás paradigmático de la epistemología lacaniana. Su creador, Charlie Brooker, explicó a la prensa el por qué del título de la serie, y señaló: "Si la tecnología es una droga y se siente como tal, entonces, ¿cuáles son los efectos secundarios? Esta área entre el placer y el malestar es donde *Black Mirror*, mi nueva serie, está establecida"⁸. La traducción del título a "Espejo Negro" hace referencia a lo que cada uno de nosotros encuentra en cada pared, en cada escritorio, en la palma de cada mano: la pantalla fría y brillante de un televisor, un monitor, un teléfono inteligente". Todo acorde a la época, como si Brooker hubiese hecho propio el axioma de Lacan que "la ciencia-ficción da vueltas alrededor del inconsciente colectivo, de la cual una cosa en el mundo testimonia: cada lengua"⁹.

Esta idea "brookeriana" de frontera entre el placer y malestar nos lleva rápidamente a la definición que Lacan nos brinda de goce en el seminario 17: "El goce es el tonel de las Danaides y, una vez que se entra, no se sabe hasta dónde va. Se empieza con las cosquillas y se acaba en la parrilla. Esto es también goce"¹⁰. La equivalencia de la tecnología con el objeto droga y su efecto "tóxicomano" en las personas es una hipótesis central para ser trabajada. Es lo que Ernesto Sinatra nos presenta con adiciones: "Con adiciones señalamos la versión posmoderna de la toxicomanía generalizada que se asienta en el valor adictivo (es decir: tóxico) del goce. Interpretamos de este modo no solo la producción de nuevas drogas para el consumo, sino que —más allá del empleo de sustancias— señalamos las consecuencias del principio de que cada acción humana es pasible de adquirir un valor adictivo"¹¹. Lo adictivo de la acción humana, es sobre eso desde donde se desplegarán algunas ideas del Sr. Brooker plasmadas en su serie.

Black Museum y el desbocamiento de los gadgets

"Black Museum" es el capítulo final de *Black Mirror* IV. En un museo están recolectados por el científico Rolo Hynes unos objetos-logros de la ciencia que desencadenaron actos criminales. Uno de ellos es el "Diagnosticador Empático", una especie de peluca con pequeñas lámparas azules que empujó a una serie de pasajes al actual Dr. Peter Dawson, protagonista de una de las historias allí relatadas.

El Dr. Dawson trabaja en el hospital San Junipero y vive con frustración no poder ayudar a los pacientes como quisiera, reprochándose no conocer lo suficiente para lograr tal fin. Allí conoce a Hynes, quien le ofrece la novedad tecnológica de poder experimentar las mismas sensaciones corporales de los pacientes. Ello

resultará posible a partir de que, por un lado, un dispositivo se le implante a Dawson tras su oreja izquierda, y por el otro se le coloque el diagnosticador empático a cada paciente.

En un primer momento Dawson diagnostica rápidamente las enfermedades, volviéndose como una "biblioteca mental de síntomas", logrando así salvar muchas vidas. Como efecto lógico él no tarda en llevar esta tecnología a su vida y lo usa para tener relaciones sexuales con su novia. "El hijo de puta disfrutaba a la vez de tener orgasmos masculinos y femeninos", dirá Hynes.

El declive en la historia de Dawson se inicia a partir de la llegada a la guardia de un senador que había sido envenenado, el cual finalmente muere en la misma. Desde allí cambia su lazo al dolor, nos dirá Hynes. Lo descubre cuando su novia portando la "peluca" se lastima el pie, viviendo él sensaciones similares al orgasmo. Y desde ese momento su lógica será "a mayor dolor mayor placer", disfrutando de los pacientes atendidos en la guardia que más sufrían, haciendo horas extras en ella a tal fin, como también a dar lugar a prácticas sadomasoquistas con su novia. Ambas circunstancias se exceden de tal manera que termina perdiendo a ambos, su trabajo y su pareja.

Estando solo en su casa Dawson se lastima accidentalmente con un vidrio y siente el placer del dolor. Seguido a ello no logra parar e incurre en un pasaje al acto de mutilación corporal que lo deja prácticamente desfigurado. Sin embargo, necesitaba la dosis del miedo que sentían los pacientes en la guardia, él solo no podía transmitírselo; entonces sale a la calle, encuentra un vagabundo, lo desmaya, le pone la peluca y con un taladro lo lastima hasta matarlo, disfrutando así de una dosis combinada de "terror y muerte". Es descubierto por la policía, y luego de ese hecho termina internado en estado vegetativo, con una tenebrosa sonrisa en su rostro y una nada paradójica erección permanente relatada por Hynes (confirmada así la hipótesis freudiana de la Carta 79 sobre la masturbación como adicción primordial).

Para concluir

En "Black Museum" se corrobora la hipótesis de la tecnificación generalizada de la existencia, el desbocamiento de los gadgets en este caso a modo diagnosticador empático, y su función enlazada a lo mortífero de la pulsión; todo es posible sentirse a nivel del cuerpo.

La frase de Lacan "ascenso al cenit social del objeto a" daba cuenta que un nuevo astro se ha levantado en el cielo social, el objeto a. Dice J. A. Miller (2012): "Y este nuevo astro socielo, si puedo decirlo, es lo que Lacan había indicado con el objeto a, y resultaba siempre de un forzamiento, de un pasaje más allá de los límites que Freud descubrió, a su manera, precisamente en un más allá. Elemento intensivo que vuelve perimida toda noción de medida, que va hacia el sin medida, que sigue un ciclo que no es el de las estaciones, sino de renovación acelerada, de innovación frenética"¹². Este desarrollo aparece como el marco conceptual de aquello que desde Black Mirror su creador nos invita a pensar: el desarrollo tecnológico encuentra en su horizonte un punto desde el cual saca lo peor de cada sujeto. De este modo el objeto tecnológico, por un lado desabonado del saber científico, y por el otro discurso capitalista mediante, se transforma en la brújula de la civilización presente y la del porvenir. Es lo mortífero y la eclosión subjetiva. Por lo tanto y ante este panorama, será nuestra posición deseante como analistas la que seguirá manteniendo al psicoanálisis como opción válida de rescate subjetivo ante el barniz mortífero con el cual el capitalismo decidió contribuir a la disyunción tecnocientífica.

Citas bibliográficas

1. Lacan, J. (2015). *La Tercera – 1974*. En Lacaniana N°18. Bs. As.: Grama. Pág. 31.
2. Ibídem. Pág. 32.
3. Ibídem. Pág. 17.
4. Miller, J.-A. (2015) *Todo el mundo es loco – 2007*. Bs. As: Paidós. Pág. 20.
5. Miller, J. A. (2008). *El carnaval de los miedos*. Blog de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis: blog.elp.org.es
6. Miller, J. (2018). *Cientismo, ruina de la ciencia*. En Lacaniana N°24. Bs. As.: Grama. Pág. 11.
7. Sinatra, E. (2020). *Adixiones*. Bs. As.: Grama. Pág. 19.
8. [www.wikipedia.org / Black Mirror](http://www.wikipedia.org/BlackMirror)
9. Lacan, J. (1976). *Entrevista a Lacan sobre la ciencia ficción*. En Lacaniana N°24. Bs. As.: Grama.2018. Pág. 17.
10. Lacan, J. (2006). *El seminario. Libro 17: El Reverso del Psicoanálisis (1969-1970)*. Bs. As: Paidós. Pág. 76.
11. Sinatra, E. (2020). *Adixiones*. Bs. As.: Grama. Pág. 96.
12. Miller, J. A. (2012). *Punto Cenit. Política, religión y el psicoanálisis*. Bs. As.: Diva. Pág. 39.

Bibliografía

- Lacan, J. (2015). *La Tercera (1974)*. En Lacaniana N°18. Bs. As.: Grama.
- (2018). *Entrevista a Lacan sobre la ciencia ficción (1976)*. En Lacaniana N°24. Bs. As.: Grama.
- (2006). *El seminario. Libro 17: El Reverso del Psicoanálisis (1969-1970)*. Bs. As: Paidós.
- Miller, J.-A. (2015) *Todo el mundo es loco*. Bs. As: Paidós.
- (2008). *El carnaval de los miedos*. Blog de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis: blog.elp.org.es
- (2012). *Punto Cenit. Política, religión y el psicoanálisis*. Bs. As.: Diva.
- Miller, J. (2018). *Cientismo, ruina de la ciencia*. En Lacaniana N°24. Bs. As.:Grama.
- Sinatra, E. (2020). *Adixiones*. Bs. As.: Grama.

Abordaje epistemológico de la formación para las prácticas profesionales en carreras de la UNT

María Inés Grande

Resumen

Este Relato de Experiencia está vinculado a mi pertenencia al Instituto Coordinador de Programas de Capacitación – ICPC-, Facultad de Filosofía y Letras UNT, y al Proyecto PIUNT: La educación obligatoria y universitaria en San Miguel de Tucumán. Formatos, sujetos y prácticas. El ICPC dicta Cursos de formación pedagógica de posgrado para docentes de la UNT. Aporto al Proyecto PIUNT *el abordaje epistemológico de la formación para las prácticas profesionales en algunas carreras de la UNT*, principalmente a través del análisis de planes de estudio de destinatarios de un Curso del ICPC sobre Prácticas Profesionales. El objetivo de este Relato, que implica recorrer el Curso referido, es *mostrar diferentes modos de entender la ciencia* que subyacen en su desarrollo : 1) el que prevalece en la formación para las prácticas profesionales, que hace hincapié principalmente en perspectivas unidisciplinares, -aunque el conocimiento científico inter y transdisciplinario cobra progresiva relevancia-; y que concibe la ciencia como una actividad exenta de "condicionamientos externos" (políticos, económicos, sociales). 2) Propuestas alternativas en la formación universitaria, especialmente en Ciencias Sociales, en las que la ciencia se concibe como práctica social y política, crítica y compleja. Propuestas que posibilitan la formación de graduados comprometidos con los desafíos actuales.

Palabras clave: epistemología – formación docente – planes de estudio – prácticas profesionales

Introducción

Mi interés en la problemática planteada en este Relato de Experiencia, que es el *abordaje epistemológico de la formación para las prácticas profesionales en algunas carreras de la UNT*, está ligado a mi pertenencia al Instituto Coordinador de Programas de Capacitación – ICPC-. Por este motivo me parece pertinente en primer lugar presentar el origen, funciones y tareas del ICPC. El mismo es un organismo fundador de la Pedagogía Universitaria en Tucumán, que nació en el ámbito del Rectorado de la UNT en 1984 y está inscripto en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT desde 1994. Este organismo surgió con el nombre de Centro de Pedagogía Universitaria. Dicho Centro ofreció *Talleres de Reflexión Pedagógica* y un *Curso Sistemático de Formación Pedagógica para docentes universitarios con modalidad semipresencial que se inició en 1989* y contó con numerosas ediciones. Desde su constitución como Instituto Coordinador de Programas de Capacitación – ICPC-, a principios de los 90', continúa llevando a cabo tareas de formación docente, *habiéndose convertido el Curso de Posgrado en un Trayecto de Posgrado de Capacitación Pedagógica con modalidad semipresencial (conformado por tres cursos de 40 o 50 hs. cada uno)*. Como miembro del Instituto, he participado en el dictado de numerosos Cursos y de varias ediciones del Trayecto de Posgrado de Formación Pedagógica, que dicta el ICPC desde 2004. En las referidas acciones de formación pedagógica del ICPC participan docentes de todas las Facultades de la UNT. Especial interés reviste para mí el dictado del Curso: *Prácticas Profesionales, Enseñanza y Curriculum Universitario*, parte del Trayecto de Posgrado a cargo del ICPC. El tema de este Relato de Experiencia y una reflexión teórica correlativa que quiero compartir en este Congreso, se basan fundamentalmente en este Curso. Cabe aclarar que el presente Relato es una ampliación del Trabajo que presenté en el Congreso Internacional por los 80 años de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT, realizado en 2019. En esa ocasión sólo me centré en el análisis de una clase presencial de una edición dada del mencionado Curso, mientras que en esta oportunidad haré una revisión de varias ediciones del mismo, por lo que presentaré nuevas categorías conceptuales, (cuestión también vinculada a que

integro un nuevo Proyecto Investigación). En estos momentos además estoy sistematizando una problemática similar, -que vincula prácticas profesionales, concepciones epistemológicas y prácticas de enseñanza-, en mi tesis en desarrollo del *Doctorado en Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

El Curso de Posgrado desde mi perspectiva de Formadora

A raíz de lo que los destinatarios del Curso *Prácticas Profesionales, Enseñanza y Curriculum Universitario* comparten en actividades individuales y grupales, así como en las instancias presenciales del mismo, -que revisten el carácter de clases con la modalidad de Taller-, pude apreciar a lo largo de los años una serie de cuestiones que quiero destacar. En primer lugar, que *los docentes desconocen en su mayoría, en profundidad, la Ley de Educación Superior y los procesos de evaluación de calidad que de ella devienen, en el sentido que no tienen en general una mirada crítica acerca de esos procesos*. Procesos que son "naturalizados" y no "deconstruidos" por ellos en sus variadas aristas, entre otras, su incidencia en la formación de profesionales.

Asimismo me llamó la atención que, en lo relativo a la formación de profesionales, no hay, cuando se analiza la ubicación de las asignaturas que dictan los docentes destinatarios en sus respectivos planes de estudio, *un sólido análisis epistemológico de los conocimientos que trabajan con los estudiantes*. Con esto me refiero principalmente a que no suelen mostrar a los alumnos los fundamentos epistemológicos de ciertas teorías científicas u obvian muchas veces explicitar que hay otras líneas teóricas respecto al tema que se aborda. *Tampoco suele enfatizarse en la función social del conocimiento ni llevarse a cabo en general la necesaria articulación entre teoría-práctica desde los primeros años, ni entre docencia-investigación y docencia-extensión*. Tampoco prevalece una articulación intercátedras o interdisciplinaria, entre otros aspectos.

A nivel institucional los docentes suelen o bien desconocer la importancia o bien no contar con tiempo para participar de las comisiones curriculares y de autoevaluación, entre otros espacios de participación posibles. A través del Curso algunos profesores comprenden la importancia de la participación crítica para mejorar los planes de estudio, la correlación entre materias y para facilitar la posibilidad de tomar como referencia de la enseñanza desde los primeros años al perfil de los graduados. Más complejo pero no menos necesario, sería, en vistas a formar graduados con responsabilidad social, que esos espacios de participación institucional se usen también para forjar proyectos integradores de docencia, investigación y extensión desde enfoques multi e interdisciplinarios, que propicien respuestas críticas y viables a los vastos problemas sociales y ambientales de nuestra sociedad actual (hay algunos proyectos de este tipo en marcha en algunas Universidades Nacionales Argentinas, pero revisten el carácter de iniciativas no articuladas de forma integral en las Instituciones).

En el Curso de referencia del Trayecto de Posgrado del ICPC se observa además *que temas como la producción del conocimiento en empresas y fundaciones además de en las Universidades, así como las formas de organización laboral propias de un contexto globalizado de corte neoliberal, no son aspectos tematizados por los docentes, sobre todo para repensar la formación de los futuros graduados de la UNT*.

"Voces" de los destinatarios del Curso de Posgrado

Hasta aquí hice referencia a cuestiones que se destacan en el Curso de Posgrado *Prácticas Profesionales, Enseñanza y Curriculum Universitario*, -parte del Trayecto de Posgrado que dicta el ICPC desde 2004-, de acuerdo a mi perspectiva de Profesora Formadora.

Ahora voy a sintetizar cosas dichas por los destinatarios del Curso, tanto en los Talleres presenciales como en las actividades individuales y grupales a distancia propias de diferentes ediciones del mismo. De allí que el subtítulo alude a "voces" de los docentes. La mayoría de los docentes que participaron a lo largo de va-

rios años en el Curso de referencia señalaron que *en las carreras en las que enseñan no se identifican ni abordan, en general, problemáticas sociales vinculadas a los campos científicos respectivos, y que los profesionales no son formados suficientemente para proponer respuestas a éstas.*

Los docentes consideran, por lo tanto, que *los profesionales tienen una formación más de tipo "técnica", que no siempre toma en cuenta las problemáticas socioculturales, políticas y económicas existentes en nuestro medio regional y nacional en vinculación con el contexto internacional, ni suele abordar el análisis de situaciones en las que se pone en juego la ética profesional.*

De acuerdo a lo que señalan los docentes, a los graduados les falta generalmente además preparación para la resolución de situaciones que requieren de una mirada inter o transdisciplinaria. También haría falta según ellos una mayor preparación de los futuros egresados para reflexionar, debatir y aportar posibles soluciones a algunas situaciones que se presentan en diversos ámbitos de las políticas públicas: la salud pública, la educación pública; la política impositiva, la política agropecuaria, la política de vivienda e infraestructura, así como políticas para paliar la pobreza, la marginalidad, las adicciones, entre otras.

Los docentes coincidieron en que *tampoco se promueve en gran medida un debate con los/as estudiantes acerca de las condiciones de trabajo profesional.*

Remarcaron además la importancia de una formación universitaria que contemple el estudio del impacto de la grave problemática ambiental actual y sus consecuencias sociales, así como el abordaje crítico de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información en todas las carreras de la UNT.

A partir de lo señalado por los docentes en sucesivos Talleres presenciales del Curso, voy a ampliar ahora el tema de *la concepción dominante entre estos profesores acerca de la práctica profesional. Para la mayoría de los docentes predomina la lógica de "aplicación" de los conocimientos "teóricos" a la "práctica". La práctica profesional rigurosa es vista como una aplicación del conocimiento científico a la solución de problemas.*

Asimismo, para los profesores participantes del Curso, la práctica profesional se basa preponderantemente en una concepción de ciencia entendida como una actividad cuyos resultados no están "impregnados por condicionamientos externos" (políticos, económicos, sociales, etc.) y por lo tanto la ciencia tendría un carácter "objetivo" y "universal". Esta concepción predominante de práctica profesional, así como el antes referido descuido de la contextualización de los conocimientos en la formación para la práctica profesional, nos aproximan a una concepción positivista de ciencia.

Son pocos los destinatarios del Curso, en sus diferentes ediciones, *que se posicionaron en perspectivas alternativas respecto a la antes caracterizada. Generalmente, docentes pertenecientes al área de Ciencias Sociales, y/o con experiencia en tareas de extensión universitaria o cargos de gestión en la Universidad, o que habían ejercido cargos de tipo ejecutivos o legislativos en la provincia o la Nación, y/o que ejercían la profesión liberalmente además de enseñar en la UNT. Manifiestan estas personas una idea de ciencia ligada a aspectos sociales, económicos, políticos y de poder que en ocasiones tratan con los/as alumnos/as. También consideran relevante formar a los/as estudiantes para la constitución de equipos interdisciplinarios* En esta síntesis de las concepciones acerca de la ciencia que subyacen a la formación para las prácticas profesionales de los destinatarios del Curso del ICPC que se está analizando, quisiera hacer hincapié en el énfasis de los docentes sobre perspectivas unidisciplinares en épocas en que el conocimiento científico inter, pluri y transdisciplinario cobra más y más relevancia. No olvidemos que, como señalan varios especialistas en Educación Superior, la Universidad es un lugar de formación que no se abre a nuevas perspectivas al mismo ritmo en que lo hace la investigación científica. La lógica de "aplicación" teoría-práctica aludida más arriba

se ve favorecida a su vez por la división de los planes de estudio en los ciclos básico y superior -el primero en general ligado a "ciencias básicas" y el segundo a "ciencias aplicadas"-.

Además, la articulación docencia-investigación no es predominante, ni la articulación docencia-extensión, como lo revela la reciente etapa de Autoevaluación de la UNT, parte de la Evaluación Externa a cargo de la CONEAU, actualmente en curso.

No obstante, siguiendo el desarrollo de estas ideas, cabe recordar que, más allá de los planes de estudio vigentes y de las concepciones de conocimiento científico predominantemente positivistas que subyacen a la práctica docente de muchos profesores de la UNT al iniciar el Curso del ICPC, *siempre operan - simultáneamente a lo instituido-fuerzas instituyentes que movilizan hacia el logro de cambios* como señalamos en el Proyecto de Investigación que integro, titulado *La educación obligatoria y universitaria en San Miguel de Tucumán. Formatos, sujetos y prácticas*. En toda institución educativa,

-como plantean numerosos autores que escriben acerca del Análisis institucional en el campo educativo-, coexisten fuerzas innovadoras y conservadoras que imprimen una dinámica particular a las instituciones por la tensión continua entre ambas. Tensión que lleva a la permanencia de algunos formatos y prácticas establecidos, y paralelamente a la modificación e innovación de otros.

En este sentido quiero resaltar el valor de espacios de capacitación docente como el Curso en que se basa este Relato, para generar movimientos de cambio, es decir fuerzas instituyentes que se plasman en las Propuestas de Innovación Pedagógica que los destinatarios presentan al culminar cada Curso y el Trayecto completo del ICPC. Si bien por la extensión de este Trabajo no puedo explayarme sobre estas Propuestas, en términos generales puedo decir que dichas Propuestas de innovación llevan a la modificación de algunas prácticas docentes áulicas e institucionales, así como de algunos aspectos de diferentes planes de estudio. También propician una mayor articulación entre docencia e investigación y extensión, o entre cátedras, etc.

Algunas reflexiones teóricas a partir de la experiencia relatada

Esa cierta distancia mencionada hasta aquí entre los progresos científicos y el carácter social del conocimiento, y lo que acontece en la enseñanza en el sistema educativo en general, -que hago extensivo a la UNT en particular-, es tematizada por Inés Aguerrondo (2009) en su artículo "Conocimiento complejo y competencias educativas": (...) "Sostenemos que los cambios educativos actuales desconocen los últimos desarrollos de la epistemología que están redefiniendo hoy el conocimiento en los ámbitos de la discusión académica" (p.2). "Las ideas de la Complejidad retan al ideal clásico de racionalidad. Frente a éste, que se estructura a partir del ideal de la simplificación propia de la racionalidad clásica, se impone otro que prioriza la mirada de la complejidad como característica propia de la realidad social y no social que nos rodea." (Aguerrondo, 2009, p.3). Los aportes de Inés Aguerrondo se basan, principalmente, en el Pensamiento Complejo que postula Edgar Morin (1997) en el libro del mismo nombre, de cuyo Prólogo y Parte I resumiré a continuación algunas ideas que creo significativas para este trabajo. Morin critica ampliamente al positivismo en el libro antes referido. Para él, el positivismo supone una idea de ciencia que la concibe como básicamente organizada en disciplinas. La construcción de un objeto de estudio por parte de una disciplina entraña para Morin el peligro de la cosificación, entificación o sustancialización de dicho objeto, como si fuera algo "en sí", separado de otros objetos de estudio. Morin engloba esta visión positivista acerca de la ciencia en lo que denomina "paradigma de la simplificación" y refiere que ya están en marcha algunos intentos para superar esta división científica disciplinaria, que se manifiestan en ciencias pluridisciplinarias así como en la progresiva toma de conciencia de realidades complejas que deben ser estudiadas desde un enfoque interdisciplinario.

Conforme a Morin, otra característica de la concepción positivista de ciencia es que se fundó sobre la eliminación de la subjetividad en la relación de conocimiento, al enfatizar al método científico como garantía de "objetividad". Al paradigma de la simplificación el autor opone los principios del Pensamiento Complejo: *dialógico*, que postula superar la dualidad entre conceptos aparentemente opuestos; *hologramático*, que supone considerar conjuntamente el todo y las partes, y de *recursividad*, que busca superar el esquema unidireccional causa-efecto.

La formación de profesionales sustentada sobre bases preponderantemente positivistas, simplificadoras, conduciría siguiendo a Morin (1997), al descuido de la complejidad, ya que se trata de un modo compartimentado de organización del conocimiento, incapaz de aprehender la complejidad de lo real. Morin postula además que dicha forma de organizar el conocimiento conduce, paralelamente al progreso de los conocimientos, al progreso del error, la ignorancia y la ceguera. Para el autor, *la disyunción propia del paradigma de la simplificación* conlleva al aislamiento radical de los tres grandes campos del conocimiento científico: la Física, la Biología y la Ciencias del hombre; aislamiento más marcado por la hiperespecialización, y es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple. "La inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos sus objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades clave son desintegradas. Pasan entre los hiatos que separan las disciplinas" (Morin, 1997, p.30-31).

Hay dos observaciones de Morin (1997) que son particularmente fecundas para analizar los *efectos de una enseñanza universitaria centrada en un criterio disciplinario y en la "objetividad" que garantizaría el método científico*. La primera es que el conocimiento está cada vez menos hecho para reflexionar humanamente sobre él y cada vez más hecho para incluirse en las memorias informacionales y ser manipulado por potencias anónimas, con lo cual los científicos no controlarían las consecuencias de sus descubrimientos ni el sentido de su investigación. La segunda observación de Morin es que la visión unidimensional propiciada por el paradigma de la simplificación es aún más grave en el terreno de los fenómenos humanos. Esta modalidad compartimentada en disciplinas y la hiperespecialización, cierra también posibilidades a la mutua comprensión entre los seres humanos y a su solidaridad entre ellos y con el planeta que habitan juntos como sociedad y como especie. No favorece la resolución de problemas sociales que requieren tanto de disciplinas sociales como naturales (pensemos sin ir más lejos en la pobreza, la pandemia de COVID, la desigualdad social, etc.)

La posibilidad de revisar las concepciones positivistas dominantes en la formación para la práctica profesional se vincula, de acuerdo a lo que se trabaja en el Curso del ICPC, principalmente a *la revisión tanto de los planes de estudio como de las políticas de investigación y extensión-transferencia, así como de las prácticas docentes, lo cual requiere de un debate profundo sobre el conocimiento y la ciencia. Se requiere una mayor apertura a posiciones inter-trans-polidisciplinarias críticas que garanticen un acercamiento a la complejidad de lo real*.

Estos temas no son en general motivo de debate en las unidades académicas, en las cátedras ni en las aulas. El carácter social, político y ético del conocimiento no se toma suficientemente en cuenta en la formación para las prácticas profesionales. Es una temática que urge debatir para favorecer procesos instituyentes y hacer posible la formación de profesionales críticos y comprometidos con la transformación de diferentes situaciones sociales actuales, particularmente en Latinoamérica.

Bibliografía

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8*. Unesco. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Díaz, E. (2017). *Problemas filosóficos*. Editorial Biblos.

Grande, M.I. (2019). Análisis epistemológico de la formación para las prácticas profesionales en algunas carreras de la UNT: un relato de experiencia. *Libro de Resúmenes Congreso Internacional Educación y Política en el camino hacia un Nuevo Humanismo*. Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Morin, E., (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Editorial Gedisa.

Donde la ciencia ofrece garantías, el cuerpo recuerda lo real. Una lectura psicoanalítica de las técnicas de reproducción asistida

Elena Jimeno Hernández, Adriana Pérez Requena

Resumen

En la actualidad, las técnicas de reproducción asistida (TRA), incrementan las posibilidades de embarazo en parejas con dificultades para concebir de forma natural. Se da respuesta a la voluntad declarada de querer un hijo, transformando el deseo en un derecho e importunando el cuerpo de la mujer con toda clase de técnicas en su anatomía. No obstante, «ser padres de otra manera» (Alkolombre, 2012, p.107), requiere de una elaboración psíquica añadida. Este trabajo tiene como objetivo realizar una reflexión acerca de las TRA y las consecuencias subjetivas de estas vías de acceso a la maternidad y paternidad, el lugar en el que queda el deseo de hijo, así como sus efectos sobre los vínculos. La implementación de las TRA se acompaña de dilemas morales, éticos y jurídicos; y, también, de nuevos escenarios de sufrimientos ante los cuales el psicoanálisis aún no ha gestado una respuesta.

Palabras clave: reproducción asistida – fertilidad – parentalidad – psicoanálisis

Introducción

Esta comunicación se realiza en el contexto de mi rotación por la Unidad de Salud Mental Perinatal del Hospital General Universitario Gregorio Marañón, dentro de mi itinerario de formación como psicóloga clínica. Este programa cuenta con una psicóloga clínica, Laura Álvarez-Cienfuegos Cercas, la cual generosamente me ha permitido estar presente en sus consultas y recoger las voces de sus pacientes para ilustrar estas líneas.

Marco teórico. Las técnicas de reproducción asistida (TRA)

Con la aparición de los métodos anticonceptivos, en los años sesenta, se pudo dissociar la sexualidad de la reproducción y, de alguna manera, planificar la llegada de hijo "eligiendo" el momento oportuno para ello y pudiendo hacer del sexo un encuentro entre los cuerpos para el disfrute, sin el "riesgo" del embarazo, aunque siempre con la fantasía de su posibilidad. Posteriormente, el siguiente hito llegó de la mano del nacimiento de la primera bebé probeta en 1978, logrando «sembrar vida donde se creía perdida» (ABC, 2018). Desde entonces, se han producido más de 8 millones de nacimientos gracias a las TRA (RTVE, 2018) y han proliferado a velocidad impetuosa multitud de avances en las técnicas de tecnorreproducción, siendo hoy frecuente hablar de inseminación artificial, fecundación in vitro, donación de gametos, etc.

La determinación con la que actualmente se da respuesta a cuestiones que décadas atrás serían el argumento de una película de ciencia ficción, nos coloca como profesionales de la Salud Mental en una posición que requiere de un cuestionamiento de las implicaciones subjetivas que estos avances generan en quienes acuden a ellas buscando soluciones y quienes llegan a este mundo fruto de dichas intervenciones.

Ante este panorama, sin negar la utilidad de las TRA a la hora de facilitar el acceso al embarazo a mujeres para las cuales en otra época hubiera sido un imposible, nos debatimos acerca de los límites en el uso de estas. Reflexionando sobre cómo poder garantizar que el uso de la tecnología se dirija al bienestar del ser humano y no sea el sujeto quien quede subordinado a la misma (Alkolombre, 2014), con la subsiguiente «mercantilización de la reproducción en función cada vez más de nuestras aspiraciones narcisistas al margen de las necesidades emocionales y afectivas (...)» (Del Río, 2017, p.39).

El contexto y la sociedad capitalista

Si bien la presión social ejercida hacia las mujeres para tener hijos se ha visto reducida, nos encontramos con un doble imperativo que las sitúa en una encrucijada de difícil salida. Por un lado, nos topamos con una sociedad que "castiga" a las mujeres que optan por la maternidad como vía de realización personal e interpreta esta elección como un signo de debilidad, poca ambición o incluso simpleza intelectual. Por otro, y de manera paralela, un mandato social velado del que aún cuesta desprenderse: «te arrepentirás de no haber sido madre» (Donath, 2019, p.16); y que viene a recordarnos que la ruptura del orden simbólico nunca es sin consecuencias.

Las condiciones actuales de vida hacen que cada vez sea mayor el número de mujeres (en ocasiones con sus parejas) que consultan por dificultad, a veces imposibilidad, a la hora de lograr el embarazo. Mujeres que pasan a engrosar las listas de espera de los Servicios de Reproducción Humana Asistida de los Hospitales de la Sanidad Pública para después, o quizá simultáneamente, formar parte de las bases de datos de clientes de las Clínicas Privadas de Fertilidad. Mujeres que «apuestan con su cuerpo – y casi sin palabras – en la lotería de la Ciencia, que no puede prometer más que tomar la demanda de hijo al pie de la letra» (Chatel, 1996).

En este "todo es posible" que ha conquistado casi cada orificio de nuestra sociedad aparece un "no todo" en el encuentro con la maternidad irrealizable. El contexto social que nos atraviesa no advierte de las limitaciones del deseo, sino que, por el contrario, aboga por la aspiración sin límite, evitando el encuentro con la castración, lo cual dificulta aún más la asunción de la herida narcisista que implica la no llegada del embarazo.

"Yo nunca he tenido un NO en mi vida, todo lo que me he propuesto lo que he conseguido, hasta ahora, que quiero ser madre y no puedo. Me independicé con mi pareja a los 18 años, trabajé para pagarme la carrera, después vino la oposición, fue duro porque por las noches seguía trabajando, pero el esfuerzo tuvo su recompensa y conseguí una plaza. Ahora que tenemos una estabilidad y decidimos ser padres, no entiendo por qué no llega. Yo estoy poniendo todo de mi parte".

De alguna manera, el embarazo viene a confirmar la valía como mujer, a dar cuenta de la ausencia de falla, y supone la verificación de la posibilidad de continuar con la cadena transgeneracional. Pero ¿qué ocurre cuándo algo de esto se rompe?

Reflejo en la clínica

A continuación, manteniendo como hilo conductor la narrativa de viñetas clínicas, se pretende hacer una lectura alternativa de ciertos elementos que presentan características propias en la clínica con pacientes en procesos de RA: el tiempo, el cuerpo, el deseo y el hijo.

El tiempo y la espera:

Un fenómeno que adquiere tintes especiales en los procesos de fertilidad es el tiempo. El calendario tradicional de semanas, meses y años pierde su sentido, produciéndose una ruptura del eje temporal que pasa a ser sustituido por fechas de ovulación, menstruación, ciclos y transferencias. La búsqueda de embarazo se convierte así en el organizador de la cotidianidad de la pareja y los meses por venir aguardan siempre la esperanza de su llegada (Alkolombre, 2012, p.108).

"Vivo en una continua agonía, los días previos a la menstruación me siento ilusionada, pero a la vez muy nerviosa, con ansiedad. Fantaseo con que no me baje la regla y cada vez que me encuentro con ello es una decepción enorme. Otra vez volver a empezar, ¿así hasta cuándo?"

La maternidad es una experiencia atravesada por la espera, recorrida por una incógnita imposible de anticipar y, en la cual, lo encontrado nunca es lo buscado (Barros, 2008). En una sociedad que no tolera la pausa ni la incertidumbre, se hace difícil transitar por estos procesos y salir indemne. Por un lado, se palpa intensa urgencia, como si cada mes

cumplido fuera una oportunidad perdida; por el otro, la espera que marcan los procedimientos médicos, pero, sobre todo, la que marca el cuerpo, una espera ni las máquinas ni la ciencia pueden eludir.

La consulta al médico va impregnada de un plus de exigencia, se persigue satisfacer la demanda "queremos un hijo", que muchas veces no se acompaña de un tiempo de reflexión e historización del deseo que descansa tras esta premisa. Con el riesgo de quedar médico y paciente atrapados en un actuar sin pensar que no deja espacio para la elaboración psíquica del sufrimiento (Béjar, 2017). Transferencias que no llegan a embarazo, deterioro en la relación de pareja, embriones congelados, pérdidas gestaciones... Duelos no elaborados que se dejan en espera, taponados por la búsqueda cuasi maníaca del embarazo que no llega.

De ahí la importancia de permitir que fluyan los tiempos internos de la pareja, facilitando la restauración del narcisismo herido tanto por la infertilidad como por haber tenido que acudir a las TRA, así como la elaboración de los duelos que aparecen o se despiertan durante el proceso (Bayo-Borrás, 2011). Tratando de frenar esa huida hacia delante que representa la búsqueda de hijo a toda costa.

Deseo de hijo o demanda de hijo:

A través de las TRA, se da una respuesta a la demanda explícita de querer un hijo, como si se tratara de un derecho de acceso universal. Sin embargo, no se cuestiona el deseo de ese hijo que muchas veces es lo que realmente se ha perdido y no tanto la capacidad reproductiva (Alkolombre, 2012).

Nos encontramos con que el bebé se convierte en un objeto de necesidad, irremplazable e irreductible, que viene a dar cuenta del no deseo de hijo sino del deseo de ser madre. Alcanzar la maternidad se convierte en el único camino posible para alcanzar el Ideal del Yo, queda así la identidad de la mujer anulada tras la función materna sin la cual se sentirá insatisfecha de manera permanente, inmersa en un vacío indescriptible ante la no llegada (Del Río, 2017).

"Pienso que un hijo sería algo así como una extensión de nosotros y, sobre todo, mi realización como mujer. Yo me sentiría completa, llena de felicidad, sería aire fresco. Ahora estoy vacía, me siento seca".

La búsqueda compulsiva del hijo biológico prometido por las TRA atrapa a la mujer entre lo real, representado por la búsqueda de hijo a cualquier precio, y lo imaginario, representado en ese hijo ideal que no llega, quedando de esta manera congelada en un duelo imposible de elaborar.

«Renunciar al deseo es el equivalente de una muerte psíquica, pero no poder aceptar los límites que encontrará su realización puede concluir en un resultado equivalentemente catastrófico» (Aulagnier, 1992).

Solo la capacidad de renunciar a ese deseo hace posible el acceso a la maternidad simbólica, entender que lo esencial no tiene que ver con lo orgánico o con la transmisión genética, pudiendo dejar de lado la maternidad real que se gesta en el cuerpo como única respuesta válida a la demanda. Es la maternidad simbólica, lo que permite al deseo reformularse en su encuentro con nuevas representaciones donde son posibles las sustituciones y desplazamientos, pudiendo concebir el ser padres de otra manera o incluso no llegar a serlo.

El cuerpo y sus límites:

Se trata la ausencia de embarazo como una "enfermedad" que hay que "curar" (Bayo- Borrás, 2011) y, cual cobaya de laboratorio, se importuna el cuerpo de la mujer con toda clase de técnicas y experimentos sobre su anatomía, con el riesgo de obviar su vivencia subjetiva (esperanzas, miedos, sufrimientos...). Muchas de las pacientes dan testimonio de la "deshumanización y cosificación" que sienten durante los tratamientos, al ser consideradas como meros órganos reproductores, su futuro hijo como células y sus ilusiones como estadísticas (Del Río, 2017). Al mismo tiempo, no es infrecuente escuchar en boca de las propias pacientes que acuden a consulta, un discurso que hace referencia al cuerpo de la medicina. Como si de alguna manera, en palabras de Silvia Tubert (1991), desapareciera «la diferencia entre el cuerpo del sujeto, abierto al infinito juego de la significancia, y el cuerpo del discurso científico» (p.350).

"Me ha dicho el médico que, por mi edad, no son buenos los embriones; pero que no me desanime, aún tengo 6 congelados y quizá alguno es fuerte. Aunque si me quedo, sería con los riesgos del aborto. Así que me recomienda la ovodonación. Si ahora tengo un 5% de posibilidad, con un óvulo que no sea mío aumenta a un 60%. Esto me va a costar la vida, 6 embriones, pinchazos, beta-espera. No quiero castigar más a mi cuerpo."

Asistimos a una auténtica medicalización del cuerpo que entraña una radical desubjetivación, el sujeto se borra y deja en su lugar un cuerpo sin referencias subjetivas. Un cuerpo en tanto obstáculo, «que se resiste a incluirse en la cadena significativa en que se desliza el deseo» (Tubert, 1991, p.351), pero que a la vez es la única vía posible para acceder a ello, y que se entrega al goce del Otro, a las operaciones de la ciencia, ofreciéndolo en silencio y dando la palabra a los especialistas, con la única obsesión de lograr localizar en el mismo una explicación que dé cuenta de la imposibilidad de ese hijo que no llega (Aulagnier, 1992).

"Siguen haciéndome pruebas. No me han encontrado nada que diga que tengo algo mal, los resultados son todos favorables. ¿Entonces, por qué no me quedo? No sé si mato yo a los embriones o se mueren una vez que me los implantan."

¿Cómo hallar la manera de que estas intervenciones sobre el cuerpo puedan ser semantizadas? ¿Cómo volver a investir de subjetividad ese "cuerpo-obstáculo", arrojado a la ciencia para que solucione la falla y lo reconstruya en su completud encarnada en la maternidad biológica? ¿Cómo deshacer la escisión y volver a asir el cuerpo al deseo? ¿Dónde está el límite, cómo saber decir no antes de que el cuerpo sea el que dicte que ya no puede más?

Lugar que viene a ocupar al hijo:

Era un "feto super valioso", había invertido mucho en él. Mi tiempo, mis ahorros, mis esperanzas de futuro... Además, por mi edad, era casi mi último intento. Se me hace difícil asimilar su pérdida. Solo me consuela pensar que aún me quedan 3 embriones. Son las palabras de Ana, al hablar del aborto que sufría pasadas 20 semanas de gestación, un embarazo logrado tras una trayectoria por RA de casi 10 años.

Cada hijo por nacer trae consigo una historia que lo precede, claramente marcada por la forma en que se lo espera (Alkolombre, 2003). De ahí que surja la pregunta sobre las consecuencias psíquicas que tendrá para el futuro niño la vía elegida para tenerlo (Aulagnier, 1992).

Las concepciones resultantes de procesos de RA son embarazos sobre los que se ha invertido tanta energía psíquica, que han causado tal desgaste corporal y han generado semejante desembolso económico, que muchas veces, una vez conseguidos se desinvisten (Del Río, 2017). Dejando al descubierto que lo que real-

mente se perseguía ya no era tener un hijo, sino lograr el embarazo, habiendo quedado el deseo de hijo perdido por el camino. Otras veces, puede ocurrir que el miedo se adueñe de la madre, la cual invadida por el temor de perder su tan preciado objeto transite por el embarazo con intensa angustia.

Los niños que nacen fruto de TRA a menudo vienen al mundo con una mochila demasiado cargada de expectativas. Ha sido duro el recorrido hasta llegar al momento de su concepción, embarazo y parto, y no exento muchas veces de sufrimiento, frustración y deseos que quedaron en el camino. Un bebé que, en muchas ocasiones no ha podido ser simbolizado, sino que queda atrapado en el imaginario familiar como ese hijo ideal que viene a reparar la herida que la procreación ha ocasionado. Se asiste a una verdadera fetichización del niño imaginario (Tubert, 1993) que deriva en que el encuentro con el bebé real muchas veces no tolere la ambivalencia. La pareja no se contenta con un hijo imperfecto y hace falta un intenso trabajo de elaboración para que las consecuencias sobre la psique de ese niño/a no le terminen estragando ya que no es él o ella quien debe hacerse cargo del hecho de haber sido "tan deseado" (Del Río, 2017). El proceso de RA no culmina con su llegada, no finaliza con el embarazo.

"La maternidad está resultando muy dura, no imaginé algo así. Después de lo que hemos pasado y ahora esto. Tengo ganas de llorar todo el tiempo, con Javier las cosas no están bien, me cuesta estar sola con el bebé... Se me hace complejo, ¿cómo es posible que después de lo que hemos sufrido no me resulte posible disfrutarlo?"

Conclusión

Tiempo, cuerpo, deseo, hijo... Son solo algunos de los significantes que adquieren tintes especiales en la clínica de la RA. No obstante, lo que se pretende colocar en primer plano a lo largo de estas líneas es la importancia de la escucha más allá del discurso médico, la relevancia de la escucha a la palabra. En la era de los protocolos, los paquetes de tratamiento y las intervenciones estandarizadas, la historia individual y propia de cada paciente, las marcas indelebles que han ido configurando su subjetividad, sus decisiones para con la vida y las posiciones en las que se ha ido ubicando, quedan en riesgo de permanecer silencios, o más bien, no atendidas.

Nos encontramos con que, en la mayoría de los casos, cada mujer que aterriza por vez primera en una consulta de fertilidad pasará por los mismos procedimientos que su antecesora, y lo mismo ocurrirá con aquella que la siga. El único requisito parece ser haber cumplido cierto período temporal de intentos de embarazo infructuosos. Ya estás en la casilla de salida. Después vendrán un sinfín de pruebas médicas en busca de una explicación que casi nunca llega, se probará con varias inseminaciones, fecundación in vitro y, en última instancia, donación de gametos. Se borran las diferencias en la búsqueda de "el hijo". Y pareciera que se lograra con ello domesticar el goce femenino bajo el reinado del goce fálico de la ciencia de la reproducción (Manitta, Ochoa y Ortiz, 2013), colocando nuevamente en vereda a aquella mujer que, ni madre ni varón, hace tambalear el estereotipo imperante de los roles sexuales que garantiza el mantenimiento del orden social (Tubert, 1993).

Todo ello acontece sin cuestionar qué es lo que se ha venido a buscar. Sin colocar la mirada en la historia que precede y explica qué ha llevado a esa mujer, a esa pareja, a optar por la RA como vía de acceso al embarazo, cuál es su deseo, qué lugar viene a ocupar ese hijo que tanto anhelan, si es que lo anhelan. En definitiva, sin poner la demanda entre paréntesis, sin tratar de entender qué quiere decir el cuerpo con su mudez.

Sería interesante que el avance de la técnica reproductiva fuera de la mano junto a una mayor atención a la subjetividad. Procesos de RA que no solo tengan en cuenta el cuerpo y la concepción sino también la

subjetividad y el deseo. Que la mirada médica se complemente con la escucha a la palabra, poner entre paréntesis la demanda, escuchar el síntoma y lo que con este se expresa, y permitir que el deseo inconsciente pueda emerger. Y únicamente a partir de ese trabajo previo, acompañar durante los ciclos de tratamientos, facilitar la regulación emocional para que los niveles de ansiedad no interfieran en la fertilidad, aliviar la incertidumbre y proporcionar esperanza cuando todo parece perdido.

Solo desde esa postura, será viable poder pensar acerca de los límites de las TRA, los dilemas morales, éticos y jurídicos de los que se acompaña su implementación; así como los nuevos escenarios de sufrimientos que han emergido y para los cuales el psicoanálisis aún no ha gestado una respuesta.

Bibliografía

- Akolombre, P. (2003). Parentalidad y nuevas técnicas reproductivas. *Revista de Psicoanálisis*.
- Alkolombre, P. (2012). *Deseo de hijo. Pasión de hijo. Esterilidad y técnicas reproductivas a la luz del psicoanálisis*. Buenos Aires, Letra Viva, (2ª ed.).
- Aulagnier, P. (1992). Qué deseo. De qué hijo. *Psicoanálisis con niños y adolescentes*, 3. Bayo-Borrás, R. (2011). Sobre la demanda de hijo a las técnicas de reproducción asistida: aspectos emocionales en juego. *Psicopatología y salud mental*, 17, 75- 82.
- Barros, M. (2008): *La madre. Apuntes lacanianos*, Buenos Aires, Grama ediciones, (1ª ed.).
- Béjar, A. (2017). Reproducción asistida, parentalidad y asistencia al crecimiento. *Nuevas formas de concepción: implicaciones psíquicas*, 95, 45- 71.
- Chatel, M. (1996). *El malestar en la procreación*. Buenos Aires: Nueva Visión. Extraído de «Maternidad y sublimación: una lectura psicoanalítica de la maternidad tardía», *Estudios Feministas, Florianópolis*, 2013, 21(3).
- Del Rio, S. (2017). Donación de Gametos, embriones y gestación subrogada: Una perspectiva perinatal psicoanalítica. *Nuevas formas de concepción: implicaciones psíquicas*, 95, 19-43.
- Donath, O. (2019): *Ser o no ser madre. Maneras de estar en el mundo*. España, Mapas Colectivos.
- Manitta, V., Ochoa, D. y Ortiz, J. (2013): Maternidad y sublimación: una lectura psicoanalítica de la maternidad tardía, *Estudios Feministas, Florianópolis*, 21(3); 773-791.
- Periódico ABC (2018). Cuarenta años del primer bebé probeta del mundo: del debate científico al ético. Recuperado 29 julio 2021, de <https://www.dexeus.com/quienes-somos/sala-de-prensa/ultimas-noticias/bebe-probeta>
- RTVE por Europapress (2018). Más de ocho millones de nacimientos por fecundación in vitro en 40 años desde la primera 'bebé probeta'. Recuperado 29 julio 2021, de <https://www.rtve.es/noticias/20180708/mas-ochos-millones-nacimientos-fecundacion-in-vitro-40-anos-desde-primera-bebe-probeta/1761760.shtml>
- Tubert, S. (1993). Demanda de hijo y deseo de ser madre. *Debate Feminista*, 8; 349- 377.

La semiosis digital como espacio vital

Mariana del Valle Prado

Resumen

El protagonismo de la cultura digital en la vida de las personas se ha acelerado por la pandemia por el nuevo coronavirus COVID-19. Desde marzo de 2020, la mayoría de los gobiernos del mundo impusieron confinamiento obligatorio a sus ciudadanos a fin de mitigar la propagación del virus. Se ha prescindido de la sincronidad espacio-temporal de los agentessociales en las distintas actividades cotidianas, implementando, por ejemplo, el teletrabajo y el desarrollo de la educación a través de plataformas digitales. Esto ha implicado significativas transformaciones en los procesos económicos, sociales, políticos, educativos y culturales. Indefectiblemente, dichas mutaciones impactaron en las formas de vida de los sujetos, careciendo de sentido la diferenciación entre realidad y virtualidad. Este trabajo propone un nuevo concepto, el de semiosis digital, para referir al único escenario donde transcurre la experiencia vital. Este término permite explicar la relación entre lo (mal) llamado "virtual" y "real", sin establecer una división entre dos mundos opuestos, sino que concibe ambas dimensiones como un *continuum* en el que se produce la vida social. Se trata de una categoría teórica-metodológica construida desde la Semiótica pragmática de Charles Sanders Peirce y que integra aportes de importantes referentes de la ecología de medios digitales.

Palabras claves: semiosis digital – Semiótica – juventudes – cultura digital

La experiencia vital como *continuum* semiótico

La pandemia por el nuevo coronavirus COVID-19¹ impuso el urgente e inmediato empoderamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sin considerar la brecha digital existente, que no es sólo material sino también cognitiva. Bajo la consigna #quedateencasa², la oficina y la escuela se trasladaron a los hogares, dejando en evidencia asimetrías en el acceso y en el uso de las tecnologías digitales. No obstante, a finales del sigloXX y principios del XXI las TIC tuvieron gran crecimiento y empezó a gestarse el proceso de *massmediatización* de la sociedad, que consiste en "una transformación por la cual las sociedades organizadas en torno al trabajo industrial, por la acción de los cambios económicos, sociales y culturales, van perdiendo su fisonomía habitual para convertirse en sociedades de la comunicación" (Urresti, 2008, p. 20).

Ante la falta de un consenso para denominar al universo de los medios digitales y su relación con la vida social, y ante la necesidad de comprender estos fenómenos en su complejidad, propongo la categoría semiosis digital, entendida como un *continuum* narrativo de acciones que involucra la vida misma. Es decir, en la semiosis digital no hay aspectos restringidos a ámbitos virtuales o reales, sino que es el único escenario donde se desarrolla la cotidianidad de los actores.

Desde la perspectiva epistemológica de Charles Sanders Peirce, la semiosis es el objeto de estudio de la Semiótica y la define como un proceso triádico de inferencia mediante el cual un signo o representamen está en lugar de su objeto, que es a su vez otro signo, y cuya relación está mediada por un interpretante, que es también un signo (Pérez Martínez, 1995). Este proceso en el que se genera una cadena infinita de signos

¹ En diciembre de 2019 se originó un brote del nuevo coronavirus (llamado COVID-19) en la ciudad de Wuhan, China. El 12 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) la declaró pandemia ya que afectó a más de 150 países y se registraron más de 11.000 muertos en todo el mundo hasta el 20 de marzo, cifra que en 2021 continúa en aumento en todo el mundo. Desde los primeros días de marzo de 2020, los países decidieron cerrar las fronteras y la gran mayoría de los gobiernos del mundo imponen confinamiento obligatorio a sus ciudadanos a fin de mitigar la propagación del virus. Esto llevó a implementar el teletrabajo y el desarrollo de clases a través de plataformas y herramientas digitales.

² *Hashtag* (o etiqueta en español) empleado en las redes sociales para agrupar las conversaciones que giran en torno al periodo de aislamiento social preventivo y obligatorio dispuesto ante la pandemia por el coronavirus COVID-19.

actuando es denominado semiosis infinita o ilimitada. De este modo, por semiosis digital me refiero a un *continuum* semiótico en el que la experiencia vital se convierte en producción discursiva.

El concepto integra postulados centrales de referentes de la cultura digital, entre los que se destacan los siguientes:

"Ecología de medios" (McLuhan, 1996), metáfora que surge en los años 60 para referir al estudio de los medios como ambientes donde los nuevos medios conviven con los viejos. Scolari apela a la metáfora ecológica para comprender "el conjunto de interrelaciones sociales, tecnológicas, culturales y económicas, que caracterizan al universo de la comunicación a través de diferentes dispositivos técnicos" (UNED, 2014, 1m58s).

"Ecosistema comunicativo" (Martín-Barbero, 2000; 2002; 2009), refiere al ámbito informativo-comunicacional tecnificado en el que está sumergida la sociedad actual y donde se han realizado una serie de transformaciones que la diferencian de la época anterior. Además, resalta el carácter social, técnico y cultural de las mediaciones tecnológicas de la comunicación. "Ecosistema de medios conectivos" (Van Dijk, 2016), expresión que contiene a la totalidad de plataformas en la que cada una de ellas es considerada un microsistema sensible a los cambios que suceden en otras partes del ecosistema. Al respecto, la autora ilustra: "si Facebook cambia la disposición de su interface, Google reacciona desplegando su artillería de plataformas; si la participación del público en Wikipedia declina, los remedios algorítmicos de Google pueden venirle de maravilla" (p. 43). Además, también alude a "cultura de la conectividad" como "una formación inmersa en tecnologías de codificación cuyas consecuencias exceden la arquitectura digital de las plataformas" (p. 42).

"Convergencia cultural" o también denominada cultura de la convergencia (Jenkins, 2008), que consiste en algo más que un cambio tecnológico: se trata de una mutación cultural. Es un fenómeno que vincula la construcción social y colectiva de las personas con la narrativa y sus posibilidades de inmersión en el ambiente. El concepto convergencia es un aporte central de su obra, entendida como el flujo de contenidos que se apoya en múltiples plataformas mediáticas donde la circulación de los nuevos contenidos depende de la participación activa de los usuarios. En este sentido, la Teoría del Actor Red (TAR) de Latour (2005) plantea las relaciones entre sujetos y objetos, donde estos últimos se convierten en mediadores, capaces de participar en la agencia que el sujeto ejerce a través de sus prácticas (Amador, 2012).

A pesar de las diferencias teóricas y de la falta de un consenso para denominar a la semiosis de los medios digitales, las perspectivas que he seleccionado para enmarcar la construcción del concepto semiosis digital comparten básicamente tres ideas fundamentales:

1. Los usuarios son considerados como sujetos activos que producen mensajes multimediales o narraciones transmedia, concepto elaborado por Scolari (2013) para denominar a una especial forma narrativa que se expande en diversos sistemas de significación de tipo verbal, icónico, audiovisual e interactivo. Su carácter narrativo fomenta la creación colectiva y posibilita formas de empoderamiento del usuario al generar contenidos creativos. Además, resaltan no tanto el carácter de productores, consumidores que al mismo tiempo producen contenidos mediáticos, sino su rol como ciudadanos que actúan de diversos modos en nuevos escenarios de la sociedad contemporánea.
2. La convivencia de los viejos y nuevos medios de comunicación. Subyace el pensamiento de la convergencia de la comunicación: coexistencia de diferentes medios y plataformas, es decir, las tendencias emergentes (dispositivos móviles, computadoras, *tablets*, etc.) no desplazan a los medios más tradicionales (televisión, radio, prensa, etc.), sino que se articulan y complementan enriqueciéndose con las posibilidades que brinda cada uno. En la semiosis digital no hay cultura en estado puro, más bien hay una convergencia, esto es una contaminación o hibridación cultural entre los

circuitos de producción y circulación de los discursos. Así, por ejemplo, la palabra impresa se contamina con la lógica de la imagen.

3. La mirada de las tecnologías digitales desde su carácter cultural. Adoptan un enfoque que trasciende a la técnica instrumental y al determinismo tecnológico.

Las perspectivas señaladas permiten resignificar la comprensión de la relación entre comunicación, cultura y tecnologías digitales, entendidas no como máquinas que producen objetos, sino como tecnicidades (Martín-Barbero, 2009), que posibilitan el procesamiento de informaciones, sonidos, imágenes, textos escritos y narraciones transmedia, en las que la densidad simbólica cobra fuerza. El hipertexto, al trabajar interactivamente con imágenes, sonidos y textos escritos hibrida la densidad simbólica con la abstracción numérica integrandolas dos partes del cerebro que habían estado opuestas. Así, el número, que es el mediador universal del conocimiento en la semiosis digital, revela el paso a la primacía sensorio simbólica.

La semiosis digital como espacio vital

La semiosis digital se configura como un campo de interacción no sólo técnica, sino fundamentalmente humana. Si bien son las culturas juveniles quienes están más interiorizadas, hoy todas las generaciones están sumergidas en la semiosis digital. Pues, en la actualidad la vida de todas las personas está atravesada por las TIC y mediada por internet.

La semiosis digital es apropiada y resignificada por sus usuarios o habitantes en el presente continuo de internet y los avances tecnológicos. En el caso de las juventudes, es la tríada subjetivación-comunicación-educación la que define sus usos cotidianos en la semiosis digital. Las juventudes se desenvuelven de manera casi natural en la semiosis digital, es el lugar donde habitan, desde donde piensan, sienten, actúan y se construyen subjetivamente, tal como lo confirman los datos del trabajo de campo realizado durante los años 2018 y 2019 con estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. La figura 1 muestra que más de la mitad se conecta permanentemente a internet, la gran mayoría lo hace desde sus celulares (ver figura 2) y menos de la mitad se conecta desde cualquier lugar (ver figura 3).

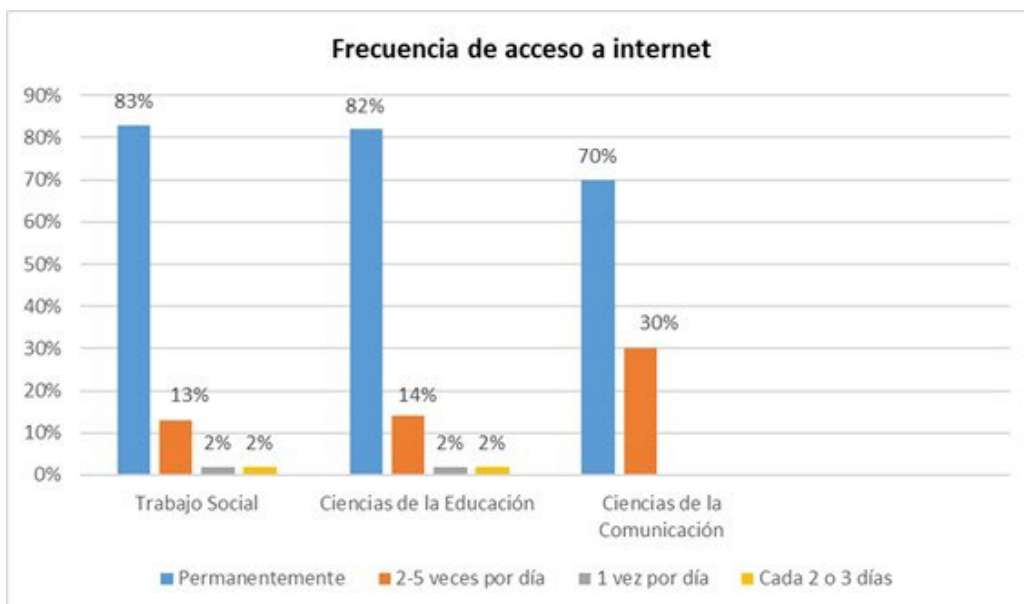


Figura 1. Frecuencia de acceso a internet.

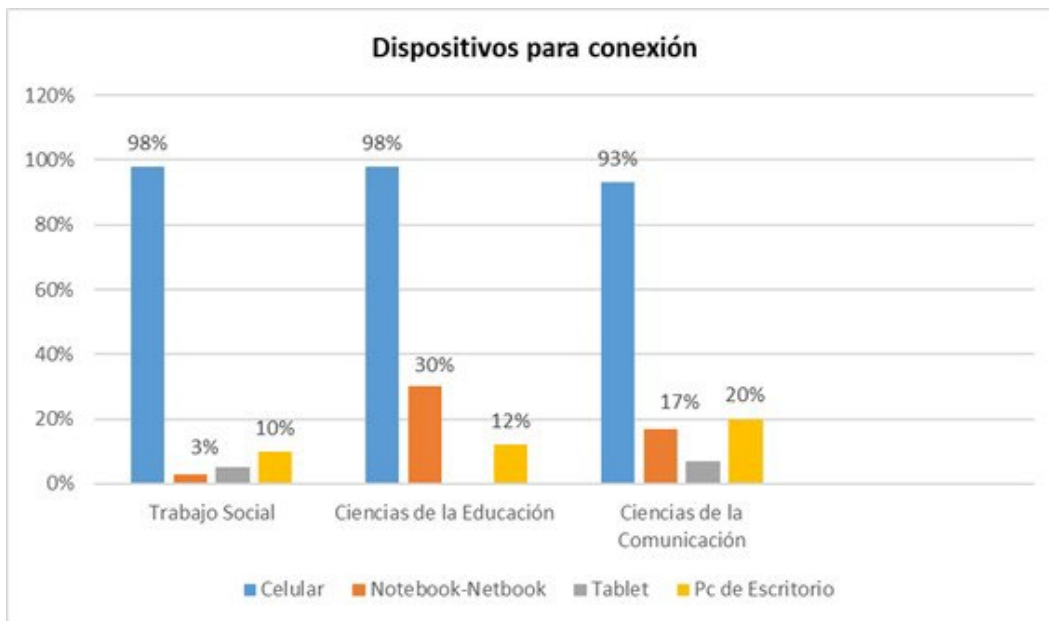


Figura 2. Dispositivos empleados para la conexión.

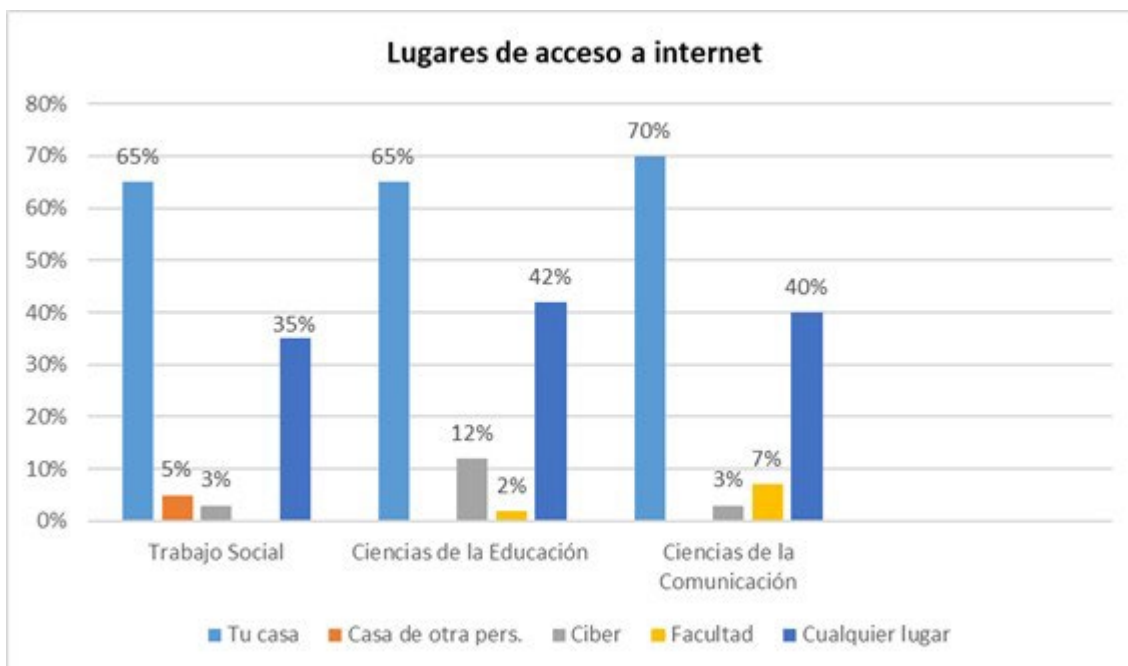


Figura 3. Lugares de acceso a internet.

Precisamente por el nivel de inmersión que tienen en este universo semiótico, que integran desde su infancia, la percepción de los y las jóvenes sobre el tiempo que le dedican diariamente a las herramientas tecnológicas no coincide con los niveles de conectividad precisados por ellos mismos, lo cual evidencia una naturalización de estas prácticas. De hecho, la pregunta sobre la cantidad de horas promedio que le dedican por día a las tecnologías digitales fue una de las que mayor porcentaje de jóvenes no respondió. Sólo una pequeña proporción admitió dedicar "todo el día" (entre 11 y 20 horas) al uso de alguna herramienta digital (ver figura 4).

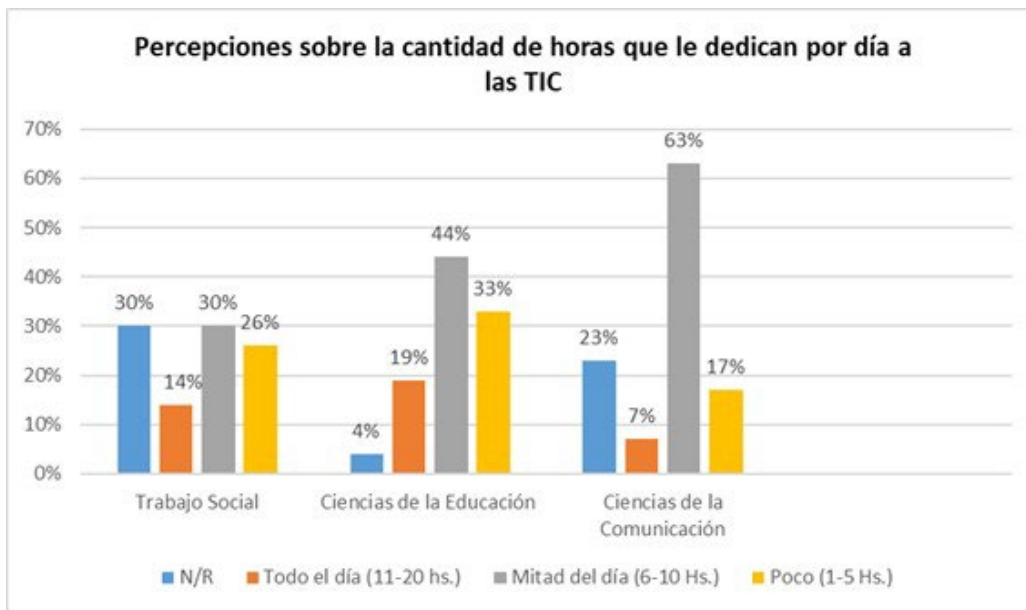


Figura 4. Percepciones sobre la cantidad de horas que le dedican por día a las TIC.

Consideraciones finales

El contexto de pandemia ha permitido validar la propuesta conceptual de la semiosis digital como espacio vital. A su vez, la semiosis digital se erige como un fenómeno de estudio contemporáneo que requiere de abordajes interdisciplinarios y de acercamientos empíricos, a fin de considerar las heterogéneas experiencias a lo largo del país y del mundo.

Este trabajo resalta la necesidad de superar la dicotomía real/virtual como si se tratase de dos mundos opuestos. Pues, el abordaje dicotómico resulta estéril para la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales. Es por ello que este estudio rechaza la separación real/virtual para distinguir las prácticas presenciales de las mediadas tecnológicamente. Por un lado, porque se considera que hay una convergencia entre ambas. Y por otro, porque interesa integrar lo sensible, es decir los cuerpos que comunican con sus acciones y pasiones, a los procesos cognitivos y simbólicos que operan en las configuraciones subjetivas.

Referencias bibliográficas

- Amador, J. (2012). Transmediaciones, nativos digitales y educación. *Comunica Red*, (1), pp. 193-216.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2000). Ensanchando territorios comunicación/ cultura/educación. *Comunicación-Educación: coordenadas, abordajes, travesías*, Carlos Eduardo Valderrama (Editor). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la de comunicación el nuevo siglo. *Diálogos de la Comunicación*, Perú: Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), n. 64, 8-23. http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero1.pdf [Fecha de última consulta 08-07-2018]
- (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002>
- (2017). *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: Nedediciones.

- McLuhan, M. & Nevit, B. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Martínez, H. (1995). *En pos del signo: introducción a la Semiótica*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Planeta.
- UNED. (23 de mayo de 2014). *Carlos Scolari. Una ecología de los medios* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=GMvt_x-CiDE
- Urresti, M. (Ed.). (2008). *Ciberculturas Juveniles*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Van dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redessociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

CAPÍTULO XI

EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO. APORTES DE LAS TECNOLOGÍAS

La adaptación a la realidad como indicador de salud. Estudio exploratorio con técnicas proyectivas en pandemia

J. Marín, S. C. Saade, A. Lazcano, R. García

Resumen

Fundamentación y Objetivos: En 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró pandemia a la situación epidemiológica mundial, debido a la aparición del virus COVID-19. En esta situación, el entorno, vivenciado como amenazante y peligroso, se convirtió en potencial fuente de estrés para las personas, al generar nuevas exigencias y modalidades de relación con el ambiente. En el marco del proyecto de investigación SCAIT K-687, se consideró la importancia de estudiar producciones de técnicas proyectivas de población local en contexto de pandemia para conocer la capacidad de adaptación al medio, los recursos utilizados para tal fin y los indicadores pronósticos para elaborar áreas de conflicto. **Metodología:** Se analizaron cualitativa y cuantitativamente 10 casos de personas adultas, de ambos sexos, residentes en Tucumán. Se presentan resultados de la Escala EFYR del Psicodiagnóstico de Rorschach y del Test de la persona bajo la lluvia. **Resultados y Conclusiones:** Se observó correspondencia entre los resultados de la Escala EFYR de Rorschach e indicadores de Persona bajo la lluvia en cuanto a la adaptación a la realidad. Asimismo, se observaron indicadores de buen pronóstico en casos de adecuada adaptación.

Palabras clave: Adaptación a la realidad – Salud – Técnicas proyectivas – Pandemia

Introducción

El presente trabajo se realizó en el marco del proyecto de investigación "La adaptación como función yoica de realidad en técnicas proyectivas gráficas y Psicodiagnóstico de Rorschach" aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la UNT (SCAIT 26/K687) y tiene como objetivo presentar resultados obtenidos en un estudio exploratorio realizado en adultos de Tucumán, acerca de los recursos adaptativos ante situaciones estresantes, en contexto de pandemia. Para ello se analizaron los resultados obtenidos en la Escala EFYR del Psicodiagnóstico de Rorschach en cuanto a las funciones yoicas de realidad, particularmente, la adaptación a la realidad. Se relacionaron dichos resultados con indicadores de presión ambiental y recursos defensivos para afrontarla observados en el Test de Persona bajo la lluvia. A partir de dichas relaciones, se consideró importante identificar la presencia de indicadores de buen pronóstico, como recursos para afrontar la etapa de crisis devenida por la pandemia.

Desarrollo

La pandemia declarada por la OMS en Marzo de 2020 a raíz de la aparición del virus COVID-19, generó una crisis a nivel mundial, sometiendo a la población a un contexto incierto y desestructurante, en el que el estrés aparece como variable ineludible (Peiró y Salvador, 1993; Lazarus, 2000, citados por Ceberio, 2021) y la ansiedad como la emoción resultante.

Lazarus (2000, citado por Ceberio, 2021) se refiere a la ansiedad como una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar.

Una crisis es un estado temporal de trastorno y desorganización, que deja al descubierto la incapacidad de la persona para afrontar situaciones conflictivas utilizando los recursos habituales para la solución de pro-

blemas. Cuando estos no son eficaces se altera el equilibrio de la persona. El yo para defenderse, moviliza recursos para afrontar esas situaciones y lograrla reducción de la amenaza externa, el enfrentamiento de la situación y la redefinición del problema, poniendo a prueba la madurez de la personalidad y su funcionamiento yoico. Si el sujeto no posee los recursos necesarios para enfrentar la situación, la tensión aumenta hasta provocar una grave desorganización emocional y consecuentemente una disminución de sus funciones yoicas.

Las crisis pueden tener dos causas (Kaes, 1988), por un lado las provocadas por causas internas que son crisis evolutivas y esperables en la vida de una persona; son las etapas vitales desde la niñez a la senectud. Por otro lado, las provocadas por causas externas, denominadas crisis accidentales, inesperadas o imprevisibles. Aparecen repentinamente por la presencia de una situación conflictiva en el medio circundante, como sería el caso de la pandemia. Estos eventos desagradables ocasionan una ruptura en el estado de adaptación al medio, produciendo una nueva situación que afecta psíquicamente a las personas y exigen nuevas estrategias de adaptación a las nuevas condiciones.

Para resolver los conflictos tanto internos como externos, el yo debe tener bien desarrolladas una de sus funciones principales, las Funciones Yoicas de Realidad: Prueba, Adaptación y Juicio.

Freud, en 1911, dice que la prueba de realidad es el proceso que permite al sujeto distinguir los estímulos provenientes del mundo exterior de los estímulos internos y prevenir la posible confusión entre lo que el sujeto percibe y lo que meramente se representa, lo que permite pensar en la discriminación Yo no-Yo.

Freud se refiere al juicio de realidad como la función que afirma o niega contenidos del pensamiento, consiste en "atribuir o desatribuir una propiedad a una cosa y debe admitir o impugnar la existencia de una representación en la realidad" (Freud, 1925 pp. 254). Es enunciar algo de una cosa o alguien, relacionando conceptos entre sí, refiere a la posibilidad de establecer juicios lógicos a través de la relación de conceptos que den lugar al pensamiento formal (Passalacqua et al, 2002).

La adaptación a la realidad alude al grado de ajuste que presenta una persona a las pautas normativas de su cultura (Peyrú, 1981). Según Piaget (1985), la adaptación a la realidad consiste en "un equilibrio entre dos mecanismos indisolubles: la asimilación y la acomodación". Passalacqua y colaboradores (2005) agregan que "el primero se refiere a la incorporación de objetos a los patrones de estructura o esquemas de conducta, mientras que lo segundo implica la tendencia a modificar las respuestas de acuerdo a las demandas del medio". Requiere de una participación activa del sujeto, en una síntesis entre originalidad personal y aceptación de patrones sociales. Adaptarse no es solo estar en concordancia con el fuera (mundo externo), sino también que las propias necesidades individuales puedan satisfacerse y buscar expresión. Adaptarse no es someterse ni amoldarse.

Descripción de la muestra

A partir de la muestra de población del proyecto de investigación, se seleccionó una submuestra de 10 casos administrados en período de pandemia a personas de ambos sexos (8 varones y 2 mujeres) de entre 23 y 47 años, residentes en la provincia de Tucumán.

La escolaridad predominante es secundario completo y tres de ellos poseen estudios terciarios y universitarios. En cuanto a la ocupación, nueve personas pertenecen a personal de seguridad y el restante es empleado de la justicia.

Metodología

Se administraron dos técnicas proyectivas: 1) el Test de Persona bajo la lluvia (PBLL), cuyo objetivo es lograr un retrato de la imagen corporal bajo condiciones desagradables de tensión ambiental representadas por la lluvia (elemento perturbador) y permite observar el uso de mecanismos defensivos frente a dichas situaciones de estrés. Se analizaron las pautas de contenido características de la prueba, poniendo énfasis en los elementos estresores y elementos protectores para el análisis de la adaptación a la realidad, partiendo de la base de gráficos con una Gestalt conservada y grado de humanización de figura humana; 2) el Psicodiagnóstico de Rorschach que revela la organización básica de la estructura de personalidad. Se realizó el análisis de los casos según los criterios de la Escuela Argentina y se aplicó la Escala de Funciones Yoicas de Realidad (EFYR), poniendo énfasis en la adaptación a la realidad y en indicadores de pronóstico.

Todos los datos se sistematizaron y cuantificaron mediante un cuadro integrador elaborado como herramienta para el análisis de los indicadores.

Partiendo de los resultados de la Escala EFYR como referencia para dar cuenta de adecuada capacidad de adaptación, se adoptaron los siguientes criterios:

- Puntaje 8 o más en la Escala EFYR (Máximo 10)
- Puntaje 4 o más en la prueba de realidad (Máximo 5)
- Puntaje 1,5 o más en adaptación a la realidad (Máximo 2)

En base a estos criterios se reconocieron los casos con adaptación a la realidad conservada y aquellos que presentan un déficit en dicha función. Lograda esta discriminación se analizó la presencia de indicadores de prueba en PBLL (adaptación a la realidad) y en el Psicodiagnóstico de Rorschach (pronóstico).

Resultados

A partir del análisis realizado en PBLL se observó que el elemento estresor (lluvia), esperable según la consigna de la técnica, se encuentra presente en 9/10 casos resultando significativa, por un lado, como indicador de buena adaptación por la capacidad de acatar la consigna y, por otro lado, como la percepción del estrés y la vivencia de hostilidad ambiental.

La lluvia presente, sin resultar excesiva ni en forma de lágrimas, como indicador esperable en la prueba, se observa en 4/10 casos, interpretándose como percepción del estrés en niveles tolerables y posibilidad de defenderse frente a las presiones ambientales.

Analizando los tipos de lluvia, se observa que es graficada como lágrimas (4/10) y torrencial (1/10), lo que podría interpretarse como situaciones que agobian, generando angustia y ansiedad. Esto se torna aún más significativo al observar la presencia de nubes (5/10 casos) y de charcos (3/10) dando cuenta de una excesiva presión del ambiente y de acumulación de tensión que desborda, es decir, que las defensas podrían resultar insuficientes para enfrentar dichas situaciones estresantes.

Particularmente en relación con la pandemia, se consideró relevante lo planteado por Morocho Vásquez (2017) en cuanto a la interpretación simbólica de la orientación y ubicación de la lluvia. En este sentido, en la muestra se encontraron 7/10 casos con la lluvia graficada en la parte central de la hoja, pudiendo resultar significativa como "preocupación por situaciones actuales", tal como plantea el autor.

Partiendo de las características y magnitud de los elementos estresores observados, se analizó el elemento protector (paraguas) en cuanto a su presencia y si cubre adecuadamente a la persona o no, y las características del mango, diferenciando los casos que presentan adecuada adaptación y baja adaptación (EFYR).

En general, 9/10 casos grafican el paraguas como elemento protector frente a la hostilidad ambiental.

En los 5/10 casos con adecuada adaptación a la realidad (EFYR), todos presentan el elemento protector paraguas; 4/5 cubriendo adecuadamente a la persona y un caso sin cubrir. Es a partir de este análisis, que se puede inferir que estos sujetos presentan un adecuado uso de defensas y estrategias ante situaciones difíciles o estresantes.

El análisis del mango del paraguas en este grupo, nos lleva a identificar algunas particularidades, de los 5 casos que presentan paraguas 2/5 de ellos presentan un mango marcado, lo cual pondría en evidencia cierta falta de plasticidad o necesidad de aferrarse a algo, aunque sin saber si le sirven como defensa, solo 1/5 de ellos presenta un mango débil (caso que muestra uso inadecuado del paraguas), reforzando la hipótesis de defensas pobres. Articulando ambas líneas de análisis sobre el elemento protector, se podría inferir que, aún cuando exista una adaptación conservada, las defensas para afrontar la adversidad no resultan adecuadas y/o suficientes, probablemente influidas por la situación de crisis generada por la pandemia.

De los 5/10 casos con baja adaptación, 4/5 grafican el paraguas, pero sólo en 3/5 ellos cubre adecuadamente, es decir, que frente a situaciones vivenciadas como hostiles presentarían recursos defensivos suficientes o adecuados para afrontarlas. Sin embargo, en relación al análisis del mango del paraguas de este grupo, 2/4 presentan peculiaridades, uno muestra el mango reforzado y el otro débil, infiriéndose falta de plasticidad en el primer caso, y defensas pobres en el segundo.

En síntesis, de este grupo podemos inferir que los sujetos con baja adaptación a la realidad presentan una combinación de indicadores relacionados con los elementos protectores, que dan cuenta de un uso inadecuado de las defensas frente a situaciones de estrés para afrontar circunstancias de tensión ambiental.

Respecto a los elementos de pronóstico, en PBL se tomó como base la presencia de una adecuada Gestalt y buen grado de humanización en 9/10 casos, lo que permite inferir una clara diferenciación yo – no yo y organización interna. Es decir, un aparato psíquico organizado a modo neurótico.

En los casos con adaptación a la realidad conservada se observa en Rorschach: Movimiento Humano 5/5, Índice de Conflicto 4/5, Respuestas adicionales 2/5 y FK 1/5. Esto indicaría un buen grado de conflicto intrapsíquico, cercano a la conciencia, que puede abordar mediante sus recursos internos disponibles.

En los casos con adaptación a la realidad disminuida la presencia de indicadores de buen pronóstico en Rorschach descienden; Movimiento humano en 3/5 casos, pero en valores disminuidos, Índice de conflicto 2/5, respuestas adicionales y FK ausentes. Estos resultados implicarían un menor reconocimiento de conflictos e introspección. Ello dificultaría las posibilidades de movilización interna para lograr un cambio de posicionamiento subjetivo.

Conclusiones

Al establecer una relación entre los estresores (lluvia, nubes y charcos) se observa en ambos grupos (adecuada y baja adaptación) que los sujetos perciben la presión del ambiente predominantemente como una preocupación por situaciones actuales, que genera sentimientos de ansiedad y angustia, presumiblemente asociados al contexto de pandemia percibida como situación de crisis. Frente a ello, la utilización de los recursos disponibles para afrontar la adversidad aparece en ambos grupos (adecuada y baja adaptación). Las particularidades en cuanto a la eficacia de las defensas, se aprecian en el tipo de mango del paraguas,

revelando en el grupo con adaptación conservada, una utilización adecuada de los recursos defensivos. Quienes presentan baja adaptación a la realidad, revelan el uso inadecuado de defensas frente a situaciones de estrés.

Con respecto al pronóstico, los sujetos que dan cuenta de buena adaptación a la realidad presentan un pronóstico favorable y en aquellos donde la adaptación disminuye, son menores los recursos para iniciar procesos terapéuticos, con reserva en relación a su pronóstico.

El presente estudio deja abierta la posibilidad de nuevas líneas de investigación y análisis respecto a la metodología de trabajo en el uso de los instrumentos de evaluación psicológica, para la profundización del conocimiento de la dinámica intrapsíquica. Las mismas podrían ser, partir de la presencia de la defensa (existencia del paraguas) y la efectividad para contener los factores estresantes (cubre- no cubrir) hacia el indicador "mango del paraguas" y su integración con la tela del mismo y la mano que lo sostiene, ya que su articulación respondería no solamente a la presencia de la defensa, sino también a la adecuación y flexibilidad de su uso.

Bibliografía

- Cattaneo, B.: (2017). "El dibujo en el contexto del psicodiagnóstico" Edit. Paidós. Bs.As. –Argentina.
- Ceberio, M., Jones, G. M. y Benedicto, G. (2021). La ansiedad en la población argentina en el contexto de pandemia por el COVID-19. *Revista de Psicología*. <https://dx.doi.org/10.24215/2422572Xe08>
- Chaves Paz, M.I.; Querol, S. M. (2009) "Encuentro entre Rorschach y La persona bajo la lluvia. - Lugar Editorial. - Bs. As.- Argentina.
- Fernandez Liporace, M.: (1996) "El dibujo de la figura humana. Aspectos psicométricos y proyectivos en el proceso psicodiagnóstico". Psicoteca Edit. Bs.As. Argentina.
- Freud, S.: (1924) "Neurosis y psicosis". O. C. XIX Amorrortu, Bs. As.
- Hammer, E.: (1992) "Test Proyectivos Gráficos". Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Lazcano, A. Saade, C. y Rigazzio, J., et al. (2011) "Respuestas populares en el Psicodiagnóstico de Rorschach en Tucumán. Un estudio comparativo". *Revista Psicodiagnóstico de Rorschach y otras técnicas proyectivas de la Asoc. Argentina de Psicodiagnóstico de Rorschach*. Año 32 – N°1. JVE Ediciones. Bs. As.
- Morocho Vasquez, L.: (2017) "Dimensiones del test gráfico Persona bajo la lluvia en personas con y sin experiencias de lluvia intensa". Repositorio Académico USMP. Fac.de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología. Lima, Perú. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2797/MOROCHO_VL.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1992). "Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico". Madrid, España: Visor.
- Passalacqua, A. et al.: (2005) Aportes a la evaluación de cambio psíquico a través de dos escalas de signos Rorschach: Evaluación de las funciones yoicas de realidad (E.F.Y.R.) y Escala de potencial suicida para adultos (ESPA); en *Revista Psicodiagnóstico de Rorschach y otras técnicas proyectivas*, Año 26 N° 1.
- Passalacqua, A. et al (1993): "El Psicodiagnóstico de Rorschach. Interpretación". 2ª Edición. Ediciones Alex. Bs. As.
- Passalacqua, A.: (1994). "Las funciones de realidad y su evaluación en el Rorschach", en *Rev. Psico-Logos. Esc. de Psicología de la U. N.T.*
- Piccone, A; Passalacqua, A.: (2010) "Algunas observaciones para evaluar las Funciones Yoicas de Realidad con la aplicación de una técnica gráfica" *Anuario de Inv. Vol.17 Bs. As.*
- Querol, S. y Chaves Paz, M.: (1997) "La persona bajo la lluvia" Edit. JVE Psiqué. Buenos Aires, Argentina.

Exploración de los procesos identificatorios en adolescentes

Inés María Ledesma

Resumen

La identificación es un proceso que funciona como una operación psíquica importante, que tiene lugar en la situación de elección. La misma posibilita representarse el propio futuro, para construir, desarrollar y modificar proyectos de vida, de estudio y de trabajo. En la actualidad en Tucumán, el área laboral y educativa están intensamente atravesada por la incertidumbre en relación con el futuro. Esto genera una ruptura del lazo social, que conlleva a una ausencia de modelos identificatorios. La temática permite abrir un espacio de diálogo y reflexión sobre como los procesos identificatorios que configuran las subjetividades se encuentran atravesadas por múltiples factores que condicionan y determinan las elecciones que realizan los sujetos. A partir del test de Rorschach podemos explorar la presencia y calidad de modelos identificatorios. Especialmente la lámina IV, VII y IX aportan información en relación a esta temática. Las respuestas obtenidas en estas láminas brindan información acerca de los procesos identificatorios. Valoramos la administración de esta técnica en un proceso de OV, ya que la misma puede realizar aportes específicos en relación a la elección mencionada.

Palabras clave: Identificación – Elección Vocacional – Técnica – Rorschach

Introducción

La presente investigación se propone conocer el papel que juegan las identificaciones en la situación de elección vocacional que enfrenta un grupo de adolescentes que cursan la escuela secundaria o recientemente la finalizaron. Se inserta en el cruce de los estudios sobre la adolescencia y las exigencias familiares y sociales actuales. Al haberse incrementado éstas últimas se requiere, entre otros factores, mayor conocimiento de las características de los adolescentes, de sus intereses, sus necesidades, temores y prácticas. Interesa una mayor y mejor comprensión de los factores que constituyen los procesos identificatorios de los jóvenes los cuales podrían incidir en la situación de elección vocacional.

Se intenta así un mayor acercamiento a la heterogénea y cambiante realidad adolescente vinculada con los procesos de elección vocacional/profesional. De cada 100 estudiantes que se inscriben en las universidades argentinas, 74 no llegan a graduarse en las estatales y 58 no concluyen sus estudios en las de gestión privada, según datos del último informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) de la Universidad de Belgrano. Algo grave está ocurriendo con la orientación vocacional de los jóvenes argentinos. (Gua-dagni Alieto, A., 2019)

Rascovan, S. (2016) hace referencia al contexto socio-económico en el que se encuentra el adolescente. El autor expresa que los cambios sociales indudablemente han producidos en la última etapa histórica del capitalismo, profundas mutaciones en el área laboral y educativa. Agrega Rascovan (2016) que partir del año 2003, los gobiernos posneoliberales de la región han intentado superar el severo deterioro ocasionado en el tejido social expresado en procesos de fragmentación, exclusión y desintegración colectiva. También expresa el autor en relación a los cambios sociales, que no podemos seguir haciendo orientación vocacional como si nada hubiese ocurrido, cómo si el elegir qué hacerse desarrollase en contextos sociales estáticos. (2016, pp 16-17)

Si se considera que las elecciones vocacionales representan un proceso dinámico de construcción que anticipa el momento mismo de tener que decidir, pareciera que esto no ocurre. Los jóvenes se ven presiona-

dos por personas o instituciones y principalmente por nuestro sistema educativo actual, que los enfrenta al tiempo de elegir, sin reparar en si están o no preparados, ni tomar en cuenta su tiempo interno, lo cual en muchos casos podría generar situaciones de mucha ansiedad.

Se utilizará en la presente investigación el Psicodiagnóstico de Rorschach como instrumento de exploración de los procesos identificatorios presentes en los adolescentes, los cuales podrían incidir en la situación de elección vocacional, con lo cual además se propone la revalorización de este instrumento para su uso en el campo de la Orientación vocacional.

Ahora bien, la pregunta es si esta tarea en la que se encuentra el adolescente, situación de elección, es posible de ser abordada como psicólogo clínico. Se toma como campo epistémico al Psicoanálisis aplicado al área de la Evaluación Psicológica, el cual puede echar luz en relación a las identificaciones y a la manera como operan las mismas en la situación de elección. (Freud, 1920-1921)

Si bien el estudio de los procesos identificatorios ha sido abordado en estudios con población adolescente (Frappola, K., 2015) todavía existe una vacancia de estudio que aborden la temática con la técnica el Psicodiagnóstico de Rorschach, la cual informa sobre lo mencionado. Se considera altamente valioso el uso de esta técnica y su aporte en relación a los mencionados procesos. Teniendo en cuenta la información que brinda se podría conocer y describir los procesos identificatorios y su influencia en la situación de elección.

Marco teórico

Se hará referencia a los procesos identificatorios, para ello es necesario remitirse al concepto de Identificación que brinda el diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis (2004) "Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones." (p 184)

En el caso del adolescente se produce un cruce entre familia, educación y trabajo, se detecta la influencia de los procesos identificatorios en cuanto a la elección del adolescente de desvincularse de la Educación Media Superior (EMS) e ingresar al mercado laboral. (Frappola, K. 2015)

A continuación se hará referencia al instrumento elegido a partir del cual se llevará cabo la exploración mencionada. Weigle (2015) expresa, con respecto a la fundamentación de la técnica.

En el supuesto común de las Técnicas Proyectivas: la relación entre percepción y proyección. Freud expresó que la proyección al exterior de percepciones internas es un mecanismo primitivo, al cual se hallan sometidas también nuestras impresiones sensoriales y que por lo tanto desempeña un papel decisivo en el modo de representar el mundo exterior. Tanto las percepciones sensoriales como los procesos afectivos e intelectuales, son proyectadas de adentro hacia afuera y utilizadas para la conformación del mundo exterior. Sostuvo a la proyección como **constitutiva** del aparato psíquico (...). (p 18)

Agrega la autora que "El Rorschach se convierte así en un espejo de aquel que lo produce, revelando tanto las múltiples facetas de su personalidad, como el modo de organización de su aparato psíquico". (Weigle, 2015, p 18)

Además refiere que "La personalidad se refleja, se proyecta en el momento en el que organiza o estructura una percepción, siendo ésta selectiva, trabajando en función de las necesidades internas del sujeto, con interdependencia de las cualidades externas de las láminas". (Weigle, 2015, p 18)

También expresa la autora respecto a la prueba Rorschach que "Es un método para el estudio diagnóstico de la personalidad. Una muestra, un recorte representativo que da cuenta de la personalidad total y del funcionamiento del sujeto psíquico". (p 21)

Weigle (2015) se refiere a las ventajas del test de la siguiente manera:

Sus ventajas están en la utilización universal; su empleo en todas las edades; su vigencia para el diagnóstico psiquiátrico; en la selección de personal; en las terapias focalizadas; en la pericia Psicológica Jurídica; en la Orientación Vocacional y en Educacional como en cualquier otra demanda psicodiagnóstica. (p 21)

La presencia y calidad de los procesos identificatorios provoca efectos en la subjetividad en este grupo de adolescentes. Este efecto en su subjetividad juega un papel importante en la resolución de la situación de elección que enfrentan.

La aproximación a las motivaciones inconscientes de los adolescentes, a través de la técnica mencionada, ¿permitirá el acceso a aquellos procesos identificatorios en vinculación con el proceso de elección vocacional? ¿Esos procesos podrán ser descriptos? ¿Cómo influyen esos procesos en la subjetividad de los adolescentes? Estas preguntas guían el proceso de investigación que aquí se presenta.

Método

Se administrará el test de Rorschach a un grupo de adolescentes, (10 casos) cuyas edades estarán comprendidas entre 17 y 20 años. Se seleccionará esta muestra pensando que los mismos (adolescentes) están próximos a finalizarlos estudios secundarios (o recientemente lo hicieron), y por lo tanto se encuentran en proceso de elegir una actividad o estudio.

Se ejemplificará lo anteriormente mencionado a través de un caso de un adolescente de 17 años. Análisis cualitativo de algunas repuestas significativas en las láminas I, III, IV, VII y IX.

Caso x:

L I 2) "...una máscara de zorro" Máscara con cuatro orificios blancos (¿) porque es negra (¿) nariz; cachetes (¿) las de zorro son así (¿) al tacto, es dura es de plástico

Ws1 anali, FC'+, Fcf+máscara Ad Respuesta de número, Evidencia, Contaminación

L III 3) "dos mujeres...levantan algo... (¿) un canasto (¿) con ropa, (¿) ropa nueva, de buena calidad (¿) suave, se compraron en la feria

D1 M+, F+, Fcc+H, obj, vest P Respuesta de par, Alterac amnésica de la palabra, Sobreelaboración

LIV 6) a "...un papel destrozado" (gira) Todo arrugado a) en toda la mancha, b) (¿) áspero. Si fuera en un tono uniforme, no lo vería. c) Toda la mancha es el papel.

W1 anal i ciF+-, c desag F+- obj Shock por TR, Acción padecida

LVII 9) a "Unas caras. Dos mujeres, caras de mujeres" a) la parte de arriba b) (¿) por las colas paradas y la forma de la nariz. c) Estas son las caras, estas las colas paradas y aquí la nariz.

D1 F+, Fm+ Hd Respuestas de par

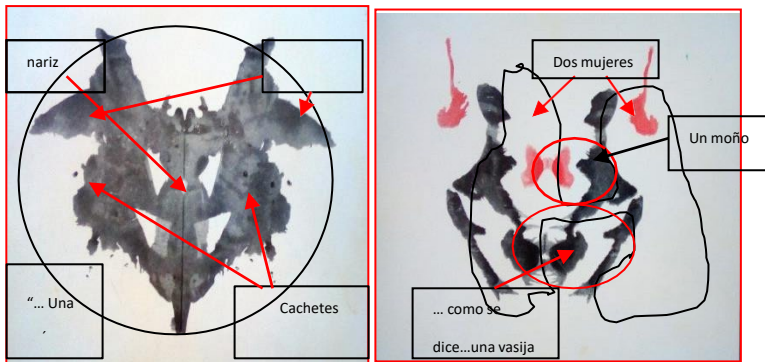
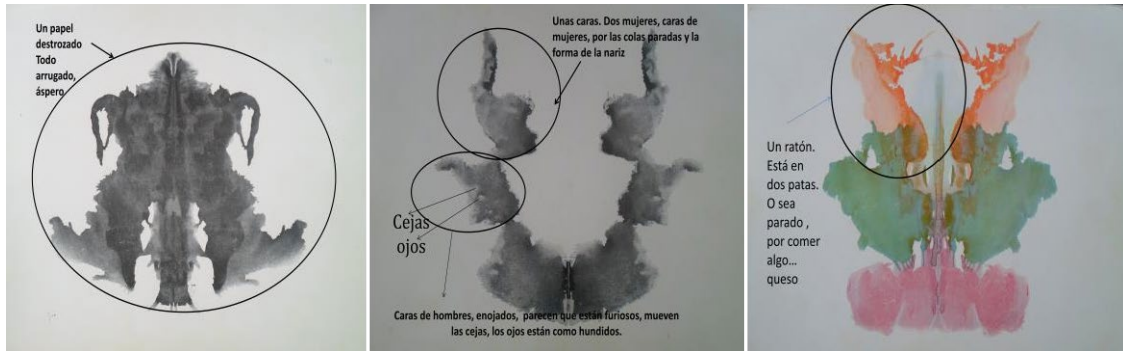
10) a "caras de hombres, enojados, esto son los ojos (manchita más clara), parecen que están furiosos" a) la parte del medio de la mancha b) (¿) mueven las cejas, los ojos están como hundidos c) estas son las caras, estos los ojos, y estas las cejas.

D2 M+ FK+, F+ Hd Ege

LIX 13) a) Un ratón (gira) Está en dos patas, o sea parado b) (¿) por comer algo (¿) queso

¿) el color no influye c) este es el ratón, estas son las patas, no, al queso no lo veo

D4 F+-, FM+- A Respuesta de par, Redundancia



Resultados

A partir del ejemplo seleccionado (análisis cualitativo: significado de láminas, fenómenos especiales) se puede decir que su proceso identificatorio sufre cierta desorganización (L I, Contaminación, zorro, cachetes, nariz). La respuesta de L III permite pensar en la posibilidad de identificarse con otros y de establecer relaciones interpersonales (LIII, identifica sexo, dos mujeres, respuesta Popular). La imagen paterna (LIV) despierta sentimientos de inseguridad, es *portadora de poca integración, desvalorización y poca firmeza ("papel destrozado")*. *La imagen no tiene forma y está en mal estado ("destrozado")*, mientras que la imagen materna es incompleta (LVII "dos caras", "parecen que están furiosos") ubica al adolescente en el lugar de niño (L IX FE redundancia la cual hace referencia a una actitud infantil y de dependencia), las referencias presentes no están operando frente a las problemáticas actuales. A partir del análisis de estas respuestas y teniendo en cuenta lo expresado anteriormente con respecto a la influencia parental se observa que el adolescente se encuentra con cierta desprotección, buscaría seguridad en su elección y los modelos con los que cuenta no facilitarían la incorporación de nuevos roles.

Conclusión/Discusión

El tema a investigar es relevante en tanto se propone investigar la presencia de los procesos identificatorios, sus características, los cuales inciden en la situación de elección de este grupo de adolescentes. Teniendo en cuenta que los jóvenes en esta edad se encuentran en la tarea de elegir carrera/actividad, es de suma importancia conocer los factores que inciden en la misma para favorecer y orientar la tarea que deben realizar. De esta manera permite la buena utilización del tiempo no solo individual, sino la valorización de recursos que redundan en ganancias sociales y estatales.

La evaluación psicológica es un proceso de toma de decisiones cuyo objetivo es apuntar, con precisión y validez, a la solución de problemas individuales, sociales y ambientales.

A partir de la realización este trabajo, se espera aportar al conocimiento científico el uso del test de Rorschach aplicado a la exploración de los procesos identificatorios en adolescentes. Administrar el test de Rorschach en este campo de aplicación contribuirá al diagnóstico y solución de problemas educacionales y laborales.

Referencias

- Guadagni Alieto, Aldo (2019) CEA Centro de Estudios de Educación Argentina. Universidad de Belgrano. Año 8 - Nº 80 Abril de 2019 http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8768/cea_abril_2019.pdf
- Frappola, K (2015) En el cruce familia, educación y trabajo: ¿en qué medida influyen los procesos identificatorios del adolescente en su elección de desvincularse del sistema educativo e ingresar al mercado laboral?". Trabajo final de grado. Montevideo: UR. FP. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/6084>
- Laplanche, J. y Pontalis, J-B (2004). Diccionario de Psicoanálisis. Editorial Paidós SAICF.
- Passalacqua, A. y otros (2013) El psicodiagnóstico de Rorschach. Interpretación. Ediciones Klex.
- Passalacqua, A. y otros (2014) El Psicodiagnóstico de Rorschach. Sistematización y nuevos aportes. Ediciones Klex.
- Rascovan, S. (2016) La orientación vocacional como experiencia subjetivante. Editorial Paidós.
- Weigle, M. C. y Benditto B. (2015) Cómo interpretar el Rorschach. Su articulación con el psicoanálisis. Edición de los autores Cristina Weigle y Beatriz Benditto.

CAPÍTULO XII

EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

Resignificar la experiencia de narrar. Espacio de producción innovadora con estudiantes de 1° año en el nivel superior

María José Ale

Resumen

El presente trabajo se enmarca en una experiencia pedagógica innovadora desarrollada en el Instituto Decroly en la carrera de Psicopedagogía, durante el ciclo lectivo 2020. Se ubica como objeto de estudio dos grupos clases pertenecientes al 1° año, del espacio curricular "Didáctica General". En carácter de relato de experiencia se analizan las producciones individuales recogidas en instancias de evaluación durante el transcurso del 1° cuatrimestre. Dadas las condiciones inéditas de escolarización en un contexto de emergencia sanitaria, la virtualidad se convirtió en el espacio privilegiado para las propuestas de enseñanza- aprendizaje. En este marco, adquiere sentido promover, rescatar y luego resignificar entre los/as estudiantes la experiencia de narrar, haciendo hincapié en que la escritura -como producción simbólica y cultural- pone en palabras, las propias vivencias tanto académicas como subjetivas. El encuadre metodológico responde a una investigación documental, a partir del registro y la sistematización de 43 cartas/correos electrónicos dirigidos a un/a compañero/a que no pudo cursar. Para el análisis e interpretación de las producciones narrativas escritas, se seleccionó la categoría que incluye la identificación de los/as estudiantes en contexto de pandemia. En síntesis, se puede evidenciar una profunda reflexión introspectiva por parte de los sujetos de aprendizaje, implicados por la escritura en clave de época.

Palabras claves: Narración – estudiantes – enseñanza-aprendizaje – entornos virtuales

Introducción

El ingreso a un nivel educativo superior, implica todo un desafío para los/as estudiantes de los primeros años, ya que van construyendo un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos y/o literarios propios de la carrera elegida. Asimismo, involucra la apropiación de códigos, costumbres, lenguajes y lugares en el que además el sujeto se va pensando a sí mismo como participe (o no) de ella (Vélez, 2005).

La experiencia transitada por estudiantes que iniciaron su formación profesional en un contexto de emergencia sanitaria, durante el año 2020, marca un hito fundante para repensar las prácticas de enseñanzas y aprendizajes habituales. Asimismo, el advenimiento de la tecnología como medio privilegiado para el encuentro educativo provocó profundas transformaciones en la comunicación y vínculos entre alumnos/as y docente.

En consonancia, estas vivencias tienen un carácter inédito y en grupos donde prima la masividad de un primer año, resulta valioso rescatar la singularidad para cada sujeto. Por ello, la posibilidad de generar espacios de reflexión tanto individuales como colectivos en esta coyuntura, se convierte en una experiencia pedagógica innovadora.

En este marco, la presente experiencia se ubica en una población de estudiantes pertenecientes a una institución educativa de la provincia de Tucumán, iniciando la carrera de psicopedagogía en el Nivel Superior. Para el dictado y desarrollo de la continuidad pedagógica virtual se trabajó en una plataforma moodle, donde los/as alumnos/as acceden para realizar intercambios con las propuestas que ofrece cada asignatura.

Siguiendo a Freire (1984) y su reflexión sobre la lectura y escritura de la palabra, el autor esboza que las mismas son precedidas por la lectura y escritura del mundo, donde leerlo será interpretarlo y escribirlo será en realidad reescribirlo, es decir, transformarlo. En efecto, mediante una propuesta desarrollada en el espacio curricular "Didáctica General", se construyó un significativo espacio de creación y producción escrita, el cual involucró una experiencia subjetiva para los/as estudiantes, que transitaban el momento de pandemia.

Tomando los aportes de Edgar Morin, en su libro "Enseñar a vivir", el pensador propone en uno de sus apartados, advertir diferencias sobre la comprensión intelectual y la comprensión humana. Ambas dimensiones que se conectan entre sí, exigen por parte de los educando una incesante construcción personal y social respecto a un objeto de estudio.

Particularmente, sobre la comprensión humana, el autor plantea que comporta una parte subjetiva irreducible, donde esa comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana. (Morin, 2015). Por ello, haciendo hincapié en los diversos procesos de adaptación que realizan los/as alumnos/as en su 1° año de estudio, se puede advertir que la comprensión intelectual se plantea como el desafío académico que deben afrontar los/as alumnos que inician su carrera profesional; y por otro lado, en aspectos que subyacen en torno a la comprensión humana, se identifican los procesos que involucran al sujeto de aprendizaje con sus pares, en otras palabras con "Otros".

Metodología

Como material valioso para el presente trabajo de indagación, se sistematizaron producciones narrativas de los/as estudiantes, que incluyen una selección de 13 producciones del grupo 1° "A" y 40 del 1° "B". La consigna no sólo permitió abordar los temas conceptuales, sino que también abrió camino a narrar, comunicar y decir en lenguaje escrito, los sentimientos que atravesaban en su trayectoria académica actual.

La propuesta concreta que se ha llevado adelante con dos grupo-clase, estuvo asociada a la siguiente consigna: escribir una carta o un correo electrónico a una/un compañera/o que no haya podido cursar la asignatura virtualmente, contando los aspectos principales trabajados en la materia. Para realizar este punto, será fundamental que repasen los contenidos de cada clase y lo trabajado en los foros y actividades, a modo de lograr reflejar los aspectos principales desarrollados. También se les solicitaba que debían hacer referencia al menos a un concepto de cada tema.

A partir de la consigna de trabajo, que daba cuenta de un recorrido de integración por los temas abordados en la primera etapa del año, se identifican producciones y escritos que demandaron una indagación atenta, ya que el sentido, en este caso, excedió el texto.

Se extrajeron fragmentos de las cartas/correos electrónicos producidos por los educandos en el marco anteriormente explicitado donde través de un análisis discursivo se categorizaron dos momentos en los escritos recabados, por un lado el eje del "saludo" introductorio y por otro la "despedida" en la narración.

Respecto al primer momento, vinculado con el saludo inicial se comparten algunas citas significativas que contextualizan el momento que se está viviendo a nivel mundial, esta categoría apareció con recurrencia en los escritos.

"Hola! Me presento, soy Constanza G. ¿Cómo te encuentras? Me hubiera gustado mucho poder haber estado conectada contigo en este cursado virtual de la materia de 1° año de Didáctica General de Psicopedagogía, en este ciclo lectivo rodeado de tanta incertidumbre y miedos por esta pandemia de COVID19, que sucumbió a todo el planeta." (Carta N° 2, 1°A)

"Querido compañero, mi nombre es Rosana Romina M., imagino que la situación actual influyo en que no puedas cursar la materia didáctica este año, te comento que nosotros lo hicimos de manera virtual en el campus de la institución, contando con el apoyo continuo de la docente que nos preparó videos explicativos, foros, power point, audios y trabajos prácticos que nos sirvieron de andamiaje para transitar este periodo". (Carta N° 8, 1°A)

"Querida amiga: He recibido tu correo con mucha alegría y algo de tristeza a la vez, coincido con vos, en cuanto a la incertidumbre que esta realidad nos presenta." (Carta N° 10,1°A)

"En esta primer cuatrimestre trabajamos la Unidad I y II del programa, al principio fue consensaciones de miedo, ansiedad e incertidumbre ya que estamos atravesando una situación totalmente atípica y no sabíamos cómo sería el cursando por medio de la virtualidad. Fuimos conectándonos con la profesora María José Ale, que a mi puntualmente me daba intriga escuchar su voz, ver su cara ya que al principio nos presentamos a través de la técnica del semáforo, luego la profe subió un video y ahí pudimos conocerla (...)" (Carta N° 5, 1°A)

Por otro lado, se evidencia un discurso inicial que se vincula con las problemáticas actuales de desigualdad digital, entonces lo que aparece presente es un mensaje de apoyo y acompañamiento a un compañero que no pudo cursar por dificultades diversas frente a la escolarización virtual, por tanto:

"Querido compañero... Me atrevo a enviarte esta carta con el fin de acompañar tu situación en esta pandemia, como sé que no tienes acceso a internet te voy a informar sobre los contenidos vistos en didáctica hasta el momento." (Carta N° 3, 1° B)

"Compañero ¿Cómo estás?, mi nombre es Irina R. y soy tu compañera de la carrera psicopedagogía, primer año, comisión B. Lamento que tengamos que presentarnos por aquí, y también lamento que no hayas podido cursar la carrera correctamente; el sistema educativo hizo vista gorda con quienes no han tenido los recursos suficientes para estudiar en esta pandemia... lamentable todo esto." (Carta N° 6, 1° B)

Dentro de esta unidad de análisis se evidencian los relatos que incluían un destinatario directo, con nombre o algún vínculo con el estudiante que estaba escribiendo su carta digital. Algunas citas extraídas son las siguientes:

"Hola Gabi, compañera sé que no pudiste acceder a la aula virtual, así que aquí te escribo esta carta y te voy, contando de que se trata la materia, didáctica". (Carta N° 11, 1° B)

"¡Hola Benjamín! Ya que no pudiste cursar la materia de forma virtual voy a tratar de hacerte un resumen del contenido". (Carta N° 16, 1° B)

"Hola Brenda, ¿cómo estás? Te escribo porque tengo entendido que no puedes cursar la carrera virtualmente, así que por eso quisiera explicarte principalmente la materia que cursamos llamada Didáctica General, haciendo un breve recorrido acerca de lo que vamos trabajando" (Carta N° 17, 1° B)

"Buenos días María Elena ¿Cómo estás? ¡Espero que te encuentres bien! Debido a los problemas tecnológicos que te impidieron el cursado virtual de la materia Didáctica General, me pareció interesante compartir los contenidos abordados durante este transcurso que vamos cursando, de tal manera que puedas interiorizarte un poco más sobre los aspectos principales de la asignatura como así también la importancia de la misma en el cursado de nuestra carrera" (Carta N° 21, 1° B)

"Hola Flor, ¿cómo estás?, te hago un breve resumen de toda la materia y te cuento un poco de todo lo que trabajamos en clases virtuales". (Carta N° 27, 1° B)

En cuanto a la última categoría de análisis que apunta a la experiencia de aprendizaje transitada por ellos mismos en este periodo, sobre todo en el lugar de estudiantes virtuales. Un alumno manifiesta en su escrito: *"¿Cómo estás? Espero que bien, fue una lástima que no cursemos juntas este año, fue bastante entretenido y nuevo todo esto de la virtualidad pero ya nos estamos acostumbrando. Sé que hubieras querido participar de las clases este año así que voy a contar un poco lo que fue este transcurso del primer cuatrimestre con una materia que me pareció súper interesante y sé que también te gustará".* (Carta N° 4, 1° A)

"Este año fue súper complicado querido amigo, no tan solo porque no logre comunicarme contigo sino porque cada día el trabajo y el estudio se me está poniendo cuesta arriba. Sé que sentirás orgulloso de mi esfuerzo y de todos los contenidos que voy aprendiendo. Te adelanto un poco de lo que hablaremos en nuestro próximo café: Si si ya sé que sos un sabelotodo, pero vos no cursaras Didáctica este año así que te adelanto un poquito de lo que veras en el próximo" (Carta N° 28, 1° B)

"Querido compañero: En nuestro primer año (muy distinto a lo que pensábamos) cursando la carrera de psicopedagogía y rindiendo nuestros primeros parciales, la profesora María José Ale encargada de dictar la materia de didáctica general nos dio como consigna escribir una carta a algún compañero que no haya podido cursar virtualmente. Me pareció una gran idea para que puedan entender desde nuestras miradas como fuimos llevando la materia y contándoles un poco como fueron estos últimos meses de clase con respecto a esta asignatura y sobre todo contándoles un poco sobre los conceptos dados!" (Carta N° 30, 1° B).

El segundo momento, que incluye el saludo final o de "despedida" se evidencian mensajes positivos y de aliento para continuar con los estudios, también socializando su motivación por continuar cursando la carrera: *"Únete ahora, en este proceso virtual. Anímate. No te arrepentirás(...) Bueno, mi compañera perdida, no te quiero insistir pero quiero que recuerdes mis palabras: ingresa, participa, conéctate. Saludos gigantes me despido de vos, apoyándote en todo lo que decidas en tu Formación académica."* (Carta N° 2, 1° A).

"Sería interminable esta carta si te tengo que contar todo pero solo quiero agregar que la profe utilizo diversas estrategias para sus clases como videos explicativos de ella, compartió otros videos para ejemplificar algunos textos, participamos de foros, hicimos esquemas, participamos de un enlace llamado Menti para formar una nube de palabras, utilizo infografías, habilito un espacio de tutoría y por ultimo me pidió que te escribiera esta carta contándote un poco lo que fue esta mitad de año ¡muy completo! Imposible no engancharse con la materia. Espero tu respuesta, seguro querrás saber más de la Didáctica, te estaré escribiendo pronto para seguir manteniéndote al tanto". (Carta N° 4, 1° A).

"Amiga, no tengas miedo de empezar el otro año, Psicopedagogía es todo lo que pensamos y más, los profes te van a encantar y no hay nada más lindo que aprender lo que te gusta". (Carta N° 10, 1° A).

"Espero que te haya servido mi explicación, se basó en los conocimientos que adquirí hasta ahora. Deseo que estés muy bien y pronto podamos conocernos y cursar la carrera correctamente. Saludos afectuosos" (Carta N° 6, 1° B).

"Eso es todo lo que vimos hasta ahora en la materia, si te quedo alguna duda o inquietud no dudes en escribirme. Sin mucho más que explicarte me despido atentamente y espero pronto poder conocernos". (Carta N° 14, 1° B).

"Bueno, esto es todo por el momento. Parece mucho, pero cuando vas estudiando todas las materias puedes ver como todos los contenidos se entrelazan entre ellos. Estoy contenta, estoy aprendiendo un montón de cosas". (Carta N° 19, 1° B).

"Así terminamos el primer cuatrimestre de la materia Didáctica, espero que puedas retomar los estudios porque es muy interesante e intrigante lo que vimos hasta ahora, lo que te dije fueron algunos conceptos de

lo que aprendimos pero mejor sería que curses el año que viene si puedes. Saludos!" P.D: luego te paso por WhatsApp unos links de videos en donde vas a poder apreciar todo lo expresado. Espero que te sirvan tanto como a mí! (Carta N° 24, 1° B).

"Y ese es un resumen que me parece que abarca los temas más importantes sobre la materia. Espero que te haya servido de ayuda para poder comprenderla un poco más, ya que a mí también me ayudo hacer esta carta para seguir aprendiendo cosas que antes tal vez no las tenían tan claras. Te mando un abrazo fuerte. Pd: un saludo codo con codo mejor,." (Carta N° 30, 1°B).

Resultados parciales y conclusiones

Southwell (2020) plantea que la experiencia de pandemia y el trabajo pedagógico en entornos virtuales vividos dejarán, sin lugar a dudas, muchos y nuevos aprendizajes que reactualizarán los modos en los que se percibe y produce en las instituciones. Ya que no se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes, sino de una revisión muy significativa de sus modos de uso, de los nuevos caminos intelectuales que se proponen, de la potencialidad de esos nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos.

Siguiendo con la idea de la autora, se advierte una riqueza en los relatos que se han analizado, ya que emerge una posibilidad de encuentro en ese contexto complejo, mediatizada por el lenguaje escrito. A su vez haciendo hincapié en que la escritura -como producción simbólica y cultural- pone en palabras, las propias vivencias tanto académicas como también subjetivas de los educandos.

Citando a Freire (1984), cualquier aprendizaje es el producto de la comprensión y de la interpretación. Sin embargo, la adquisición del conocimiento escolar y cultural no es solo el efecto de una simple transmisión de información. Las personas aprenden en interacción con otras personas, con los objetos, con el entorno físico y social, y que en ese diálogo van construyendo no sólo algunos aprendizajes sino también teorías del mundo que confieren sentido a la existencia, a la cotidianidad.

Por ello, es en este marco donde se reconstruyen multiplicidad de relaciones, con el espacio, con el tiempo, con otros sujetos; nuevas distancias y nuevas cercanías. Cada estudiante aprende en interacción con el objeto de conocimiento, en este caso el código escrito, y relacionándose con otros sujetos alfabetizados en contextos donde leer y escribir tienen sentido. Estas reflexiones han sido consideradas en la propuesta del espacio curricular creando un apoyo alingresante para pensarse a sí mismo y con sus pares.

Bibliografía

- Eco U. (2009) *Cultura y semiótica*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Freire P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, I. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNICEP
- Morin, E. (2015) *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vélez G. (2005) *Aprender el oficio de estudiante universitario*. En: El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2. N° 1.

Aprender en la virtualidad desde las voces de los estudiantes universitarios

Mónica Tolaba

Resumen

El presente trabajo se realiza en el marco de la implementación de acciones formativas destinados a estudiantes que cursan una carrera en la Universidad Nacional de Salta Entre las estrategias de virtualización que se llevan a cabo en la universidad se diseñó un trayecto de cursos con el propósito de acompañar a los estudiantes en reflexionar sobre la experiencia de aprender mediante la virtualidad en el presente contexto de pandemia. En este contexto y desde una perspectiva cualitativa se relevaron expresiones de los estudiantes en los espacios construidos -sincrónicos y asincrónicos- sobre el uso de las TIC para llevar a cabo las actividades académicas, sus expectativas y adquisición de habilidades tecnológicas. La mayoría de los estudiantes señalan la importancia de conocer recursos y herramientas tecnológicas para presentar la información, realizar trabajos en grupo, para comunicarse y sistematizar sus actividades. Nuevos espacios de comunicación –mediante plataformas, zoom, meet, WhatsApp, correo electrónico, redes sociales-, de trabajo en línea, de uso de diferentes dispositivos para aprender han modificado las prácticas académicas.

Palabras clave: universidad – virtualidad – aprendizaje – estudiantes

Introducción

La incorporación de la virtualidad significó una modificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las instituciones educativas. En las universidades se han desarrollado diferentes acciones para reconstruir los canales de comunicación y para revincular a la comunidad educativa a las prácticas académicas que hasta ese momento fueron exclusivamente presenciales.

La capacitación a docentes en el diseño de la enseñanza mediante la virtualidad fue uno de las líneas de acción implementada por diferentes unidades académicas, otra que se implementó es la orientada a los estudiantes. En el marco del Plan VES (Plan de Virtualización de la Educación Superior) que se propone el fortalecer las estrategias de virtualización durante el contexto de pandemia para desarrollar espacios de enseñanza y de aprendizaje a fin de garantizar la continuidad de actividades de gestión, de extensión e investigación, se ha propuesto en el presente año desde Secretaría Académica un ciclo de cursos.

El Trayecto TIC denominación Proyecto de Cursos de Formación para Estudiantes Universitarios: "*Estrategias de Aprendizaje en escenarios virtuales*" destinado a estudiantes fue una propuesta de formación orientada a fortalecer el desarrollo de competencias con tecnologías. Para el presente trabajo se recuperan algunas voces de los estudiantes que participaron de la propuesta focalizando en el uso de las TIC para llevar a cabo sus actividades académicas, expectativas y el valor de las herramientas tecnológicas para presentar la información, realizar trabajos en grupo, comunicarse y aprender.

Sobre la propuesta formativa destinada a los estudiantes

La Universidad Nacional de Salta desde las diferentes unidades académicas llevó a cabo acciones tendientes a acompañar a los docentes en el proceso de inclusión de las tecnologías en la enseñanza. A este proceso se consideró relevante generar un trayecto de formación destinado a los estudiantes.

El Trayecto TIC "Estrategias de Aprendizaje en escenarios virtuales" fue un ciclo de tres (3) cursos independientes entre sí, que tenían como propósitos generar espacios de reflexión sobre aprender en la virtualidad

en el presente contexto de emergencia sanitaria; conocer y utilizar diferentes herramientas tecnológicas, así como reflexionar sobre las formas de utilizarlas para aprender entre pares.

La propuesta se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del año 2021 y participaron estudiantes de diferentes carreras y facultades, se contó con un equipo de nueve (9) tutores, un contenidista que elaboró las clases virtuales para cada uno de los cursos, un corrector de estilo y un editor de AV. Los cursos se desarrollaron en un aula virtual en plataforma Moodle, con encuentros asincrónicos mediante actividades de foros, tarea, entre otros; así como encuentros sincrónicos en modalidad de talleres.

Cada uno de los cursos disponía de una clase virtual con actividades y cuatro talleres sobre temáticas que articulaban el uso de las herramientas tecnológicas orientada al aprendizaje. Así, por ejemplo, el primer curso se denominó "*Estrategias de aprendizaje en escenarios virtuales*" destinado a estudiantes de la formación del grado de todas las carreras de la universidad. Los talleres de este primer curso fueron, Tu gmail: más que un correo electrónico; Ofimática: elaboración de documentos y presentaciones virtuales; ¿Cómo realizar y editar un video?: uso y producción audiovisual; Organizadores gráficos: potenciando nuestro aprendizaje y el trabajo colaborativo.

El segundo curso se denominó "*Estrategias de aprendizaje colaborativo en línea*" destinado también a estudiantes de la formación del grado, cuyos talleres fueron: Pizarras interactivas para trabajar en grupo; Info-grafías e imágenes interactivas; Presentaciones interactivas multimedia; El aula virtual: espacios y herramientas para aprender en línea. Mientras que el tercer curso estuvo orientado a estudiantes auxiliares de la docencia y Tutores pares, y se denominó "*La tutoría de pares en la virtualidad*". Éste último contó con talleres como La tutoría en línea; Recursos para relevar información en línea; Herramientas para la comunicación sincrónica; Podcast en las tutorías.

Para el presente trabajo se consideró la participación de estudiantes que lo hicieron en un foro en dos de los cursos en los que se recupera la experiencia de estudiar en la virtualidad, dado el cambio repentino del año pasado cuando se declaró la emergencia sanitaria a nivel mundial.

Los estudiantes dicen... de la presencialidad a la virtualidad

Para Coll (2004) "...las TIC están transformando los escenarios educativos tradicionales, al tiempo que están haciendo aparecer otros nuevos" (Coll; 2004: 4), en virtud de la pandemia declarada el año pasado las prácticas sociales y educativas se han modificado en diversos sentidos. Incluir las tecnologías de la información y la comunicación a las prácticas pedagógicas fue una de las formas de construir lazos de comunicación y a partir de allí rediseñar las propuestas educativas teniendo como horizonte favorecer el aprendizaje de todo/as.

En los cursos señalados anteriormente se trató no solo de ofrecer herramientas sino co-construir un espacio de socialización de la experiencia de pasar repentinamente al uso de dispositivos tecnológicos para continuar con los estudios. Al respecto, los estudiantes señalan que este tiempo fue un "desafío", y además es una "única opción" dada la situación sanitaria. Para algunos se trata de una "adaptación", "de búsqueda de recursos para comunicarse". Para otros, la experiencia de aprender en la virtualidad ha sido muy "difícil" ya que se necesitó de disponer de los dispositivos tecnológicos. Al respecto los estudiantes señalan:

Fue un desafío para muchos porque, tuvimos que adaptarnos por completo a tomar clases virtuales, buscar un dispositivo e internet para conectarnos, por otro lado, hay estudiantes que no cuentan con ello y les resulta muy difícil esta modalidad.

Pero en nuestro presente debemos agregar el conocimiento y uso en herramientas informáticas y redes sociales, que en un momento se impusieron, pero no como ahora que es nuestra única op-

ción debido a esta enfermedad. Nos permite tener clases (virtuales) presentarnos nuestros trabajos e investigar, y estar en comunicación con nuestros compañeros y profesores (virtual). Hoy se pone a prueba nuestra "voluntad" de seguir buscando nuestro logro personal, por este camino incierto.

Así también los estudiantes señalan que tuvieron que aprender a "atender a los mensajes de las cátedras", aprender a usar los espacios de comunicación como mensajería interna de las plataformas u otro espacio que utilizan los equipos de cátedra, utilizar plataformas como Moodle y software de Videoconferencias como Zoom o Google Meet, trabajar en grupo, comunicarse con los compañeros, entre otros. Estas expresiones señalan la importancia de reflexionar sobre las competencias digitales que en este tiempo estudiantes y docentes se encuentran fortaleciendo, ensayando, enriqueciendo, y sobre todo reflexionando sobre la relación que cada uno desde su experiencia construye con la tecnología.

Stambole (2021) señala que "... el COVID-19 vino a modificar nuestras realidades en plena era digital, cuando los dispositivos y las redes tecnológico-digitales están tan incorporados a nuestras vidas que configuran incluso nuestra forma de entender el mundo y de encarar las relaciones con otros, no sólo en el plano de los vínculos y del tiempo libre, sino también en el académico y laboral". Otros estudiantes señalan que tuvieron que aprender a "digitalizar textos", subir actividades, realizarlas en plataformas, realizar "ejercicios evaluativos", "participar de conferencias". Si bien estamos vinculados a las tecnologías hace tiempo, la situación sanitaria ha modificado repentinamente las prácticas cotidianas; en este sentido, otros estudiantes ponen en valores nuevos aprendizajes que realizan. Al respecto algunas expresiones:

Estudiar en tiempos de Covid-19 implica diferentes formas de aprender y enseñar, la digitalización de textos, tareas para realizar, ejercicios evaluativos, clases, conferencias entre otras. La pandemia exige muchos cambios en la educación y se debe poner en marcha una transformación holística. Es importante erradicar el analfabetismo virtual para llegar a una normalidad diferente pero segura.

... el distanciamiento social en muchos repercutió fuertemente mientras que en otros le permitió explorar nuevas áreas y formas de crear herramientas de aprendizaje.

Si bien los estudiantes señalan lo novedoso de estos escenarios virtuales también indican la importancia de obtener retroalimentación sobre sus procesos de aprendizaje. La información que puede proveer el docente sobre las comprensiones realizadas son valiosas como nexos para poner en diálogo e interactuar sobre los objetos de conocimiento de las asignaturas. Así también la posibilidad de enseñar a los estudiantes a utilizar los diferentes dispositivos para construir grupos de trabajos posibilita la construcción de redes para aprender. En este sentido los estudiantes señalan:

Estudiar en tiempos de COVID-19 implica destinar más hs y atención a los mensajes de las cátedras, ya que por ejemplo en la presencialidad para realizar una consulta se debía ir a determinado día y horario, y muchas veces la cursada no lo permite, en el contexto virtual se puede dejar la consulta por mp y esperar la respuesta del docente, donde algunos responden rápidamente y otros nunca, pudiendo retrasar el proceso de aprendizaje. Fue muy útil aprender a utilizar nuevas plataformas como Zoom - Google Meet pero aún queda mucho por conocer y avanzar para la enseñanza remota óptima y de calidad.

También accedimos a consultas por medio también de videollamadas. Tal como dice la compañera (...), perdimos las reuniones de estudio con el grupo de compañeros.

Reflexiones finales

El ciclo de cursos destinados para Estudiantes Universitarios en este tiempo emergente que toca vivir posibilita aproximarnos a la experiencia de aprendizaje que construyen los estudiantes en los entornos virtuales. En sus expresiones se advierten diversas modificaciones en sus prácticas como estudiantes universitarios: los sentidos que construyen sobre las TIC para aprender, las competencias digitales, sus demandas.

La alfabetización digital hoy constituye una dimensión más en el diseño de las prácticas pedagógicas, en tanto la creatividad, el dialogo posibilitarán el trabajo colaborativo entre pares, entre docentes y estudiantes, entre docentes. Al decir deMaggio (2012) es tiempo de reinvención.

Bibliografía

- Coll, César (2004) Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por lastecnologías de la información y lacomunicación. Una mirada constructivista.
- Revista Electrónica Sinéctica, núm. 25, agosto-enero, 2004, pp. 1-24. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México.
- Fainholc, B (2004) La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muycomplejo. RED. Revista de Educación a Distancia, III (12) Universidad deMurcia,
- Lión, Carina (2020) Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 5 N° 1 (2020) / Sección Artículos Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL – UNCUYO.
- Maggio. M. (2012) Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- Stambole Dasilva Lucas (2021) Clase: "Ser estudiantes universitarios en contextos de emergencia sanitaria". Trayecto Tic estudiantes. Curso 1: Estrategias de aprendizaje en escenarios virtuales. Secretaría Académica. Coordinación de Posgrado y Asuntos Académicos. Universidad Nacional de Salta.

El fomento de la autorregulación del aprendizaje en alumnos universitarios en el contexto inesperado de la virtualidad.

Reflexión y revisión, a partir de una experiencia, de la práctica docente

María Agustina Salvatierra

Resumen

Fundamentación y propósito: Los entornos virtuales de aprendizaje requieren competencias de autorregulación del alumno para decidir qué va a aprender, cómo aprender, qué cantidad de tiempo invertir, cuándo cambiar una estrategia y cuándo aumentar o ahorrar esfuerzos. Constituye, por lo tanto, un importante desafío conocer cómo facilitarles el desarrollo de competencias que les permitan estudiar con éxito y aprender haciendo uso de los nuevos recursos tecnológicos (Pérez Villalobos y Díaz Mujica, 2021). El propósito del trabajo es reflexionar acerca de una experiencia de facilitación docente para el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la asignatura Psicología y Discapacidad de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. **Metodología:** relato de experiencia en el marco del Proyecto ANID-COVID1012: Desarrollo e implementación de procedimientos docentes para facilitar la disposición al aprendizaje en condiciones de distanciamiento físico por pandemia de Covid-19. **Resultados/Conclusión:** Resulta necesario repensar nuestra práctica docente, revisarlas estrategias didácticas a la luz de los nuevos entornos en los que nos toca enseñar. La implicación docente resulta clave para generar recursos creativos que favorezcan la autorregulación del aprendizaje de los alumnos universitarios.

Palabras clave: Autorregulación – Aprendizaje – Virtualidad – Docencia

A modo de introducción

En el contexto actual, nuestra práctica docente se ve interpelada por diversas cuestiones. Nos preguntarnos cómo redefinimos nuestra tarea para llevarla a cabo en la virtualidad, cómo se configuran estos nuevos "espacios" y "tiempos" en los que nos toca enseñar, cómo se establece la relación pedagógica; y en estos nuevos escenarios, cuestionarnos sobre qué enseñar, más allá del contenido disciplinar.

Los entornos virtuales de aprendizaje requieren competencias de autorregulación del alumno para decidir qué va a aprender, cómo aprender, qué cantidad de tiempo invertir, cuándo cambiar una estrategia y cuándo aumentar o ahorrar esfuerzos. Constituye, por lo tanto, un importante desafío conocer cómo facilitarles el desarrollo de competencias que les permitan estudiar con éxito y aprender haciendo uso de los nuevos recursos tecnológicos (Pérez Villalobos y Díaz Mujica, 2021).

El propósito del presente trabajo es reflexionar acerca de una experiencia de facilitación docente para el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la asignatura Psicología y Discapacidad de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

A modo de desarrollo

Diferentes estudios señalan que, en los escenarios educativos virtuales, la autorregulación del aprendizaje constituye un mediador potencial del aprendizaje para alcanzar desempeños de calidad (Berridi y Martínez, 2017).

La autorregulación del aprendizaje es un proceso activo, en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje, intentando supervisar (vigilar o monitorear) y regular sus cogniciones, moti-

vaciones y comportamientos con la intención de alcanzar dichos objetivos (Díaz, Pérez, González- Pienda, y Núñez, 2017).

Zimmerman (2002) proponía esquematizar la estructura de los procesos de autorregulación en tres fases: planificación, ejecución y evaluación. La planificación consiste en establecer metas oportunas, específicas y desafiantes; junto a un plan de acción que lleve al cumplimiento de las metas. Respecto a la supervisión y control de ejecución, este autor señala que implica autoobservación y monitoreo de nuestras actividades. Finalmente, en la fase de evaluación, los procesos de control cognitivo de la acción son los encargados de fijar y valorar nuestras experiencias dentro de un marco personal más global y reflexivo.

Diversas investigaciones señalan que los alumnos autorregulados, están intrínsecamente motivados hacia la tarea, desarrollan competencias y estrategias de aprendizaje que le permiten persistir ante las dificultades, mejoran su rendimiento académico y logran aprendizajes más significativos (Baquero y Limón Luque, 2001).

Proyecto de Investigación ANID-COVID 1012

El Proyecto COVID 1012: "Desarrollo e implementación de procedimientos docentes para facilitar la disposición al aprendizaje en condiciones de distanciamiento físico por pandemia de Covid-19, en asignaturas de primer año universitario con mediano o alto riesgo de fracaso", dirigido por el Dr. Alejandro Díaz Mujica e implementado junto a un equipo de la Universidad de Concepción de Chile, tiene como objetivo general el desarrollo e implementación de entrenamiento en procedimientos docentes para facilitar la disposición al aprendizaje y disminuir el abandono, para ser aplicados en condiciones de distanciamiento físico por la pandemia Covid-19.

En el marco de cumplimiento de uno de los objetivos específicos, el de difundir y transferir conocimiento en Chile, Latinoamérica, España y Portugal, sobre los productos obtenidos en este tema para contribuir a la comprensión y respuestas a la pandemia de COVID-19, tuvimos la oportunidad de formar parte del Proyecto y replicar, en la Facultad de Psicología, la propuesta desarrollada desde Chile. Desde la coordinación de Mg. Nora Abate, constituimos un equipo de investigación independiente, motivados por la inquietud de cómo promover la autorregulación de nuestros estudiantes universitarios en el contexto *inesperado* de la virtualidad.

La experiencia

La ejecución del proyecto, en nuestro contexto académico, se llevó a cabo en dos etapas. Por un lado, la convocatoria y entrenamiento de un grupo de docentes voluntarios (y voluntariosos) sobre la autorregulación del aprendizaje y el uso de la App "4planning", diseñada para estudiantes universitarios. Por otro lado, la implementación de la facilitación intracurricular por parte de cada docente, de estrategias para fomentar autorregulación a través del uso de 4Planning para los estudiantes participantes de las distintas asignaturas de la carrera de Psicología, incluidas las de primer año. Esta aplicación, desarrollada desde el proyecto COVID1012, propone una serie de actividades breves y gamificadas, orientadas a favorecer la disposición al estudio, planificar mejor las tareas académicas y el uso del tiempo en los estudiantes.

Atendiendo a nuestra realidad institucional y a la masividad en nuestras "aulas", sobre todo en los primeros años de la carrera, propusimos la variante de un espacio de facilitación para aquellos alumnos voluntarios de la experiencia 4planning, en cada una de las asignaturas participantes.

En la experiencia particular de la asignatura Psicología y Discapacidad, estos espacios sincrónicos y de frecuencia semanal, además de la facilitación de estrategias y recursos para mejorar la autorregulación del

aprendizaje en su fase de planificación o preparación (Díaz Mujica y Pérez Villalobos 2021)., se favoreció el encuentro y la comunicación de los estudiantes entre sí y de los estudiantes con el docente, la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, las formas de estudiar, los modos de organizar y planificar las tareas académicas relacionadas a la propia asignatura y con la carrera en general.

Se plantea que el entrenamiento y desarrollo de la autorregulación (aspectos cognitivos- motivacionales) debe realizarlo el mismo docente que dicta la materia ya que además es reconocido como experto en los contenidos que enseña, lo es también en las recomendaciones que da a sus estudiantes sobre las formas de aprender a aplicar previa, durante y posteriormente a la clase. Este modelamiento, puede constituirse en una importante fuente motivacional y orientadora que facilita el desarrollo de comportamientos de autorregulación del aprendizaje (Díaz, Pérez, González-Pianda, y Núñez, 2017).

Los propios estudiantes, en sus reflexiones finales acerca de la experiencia de facilitación, valoraron los recursos y estrategias brindadas y sobre todo, la posibilidad del encuentro, de la escucha y el intercambio de las propias experiencias.

A modo de conclusión

Pensar una propuesta pedagógica innovadora que agregue valor a nuestra ya compleja tarea, implica un gran desafío. Nuestro rol como facilitador de acciones tendientes a promover la autorregulación del aprendizaje, son pensadas como condición posibilitadora, por un lado, del éxito en nuestra propuesta pedagógica y por otro lado, de un impacto positivo aumentando la motivación intrínseca, la persistencia ante las dificultades y empoderando a los alumnos con nuevas competencias, para afrontar en su quehacer profesional, problemas diversos en contextos reales complejos.

Esta experiencia compartida, permitió problematizar y reflexionar críticamente acerca de nuestras prácticas de enseñanza en este contexto inesperado que nos toca atravesar. Re-pensar nuestra práctica docente desde la virtualidad, el camino recorrido, las decisiones tomadas, ante la urgencia de brindar respuestas, en el intento de garantizar la inclusión, el acceso, el ejercicio del derecho a estudiar y el desarrollo de competencias en nuestros alumnos que les posibiliten afrontar nuevos desafíos.

Resulta necesario reflexionar acerca de nuestra práctica docente, revisar las estrategias didácticas a la luz de los nuevos entornos en los que nos toca enseñar. La implicación docente resulta clave para generar recursos creativos que favorezcan la autorregulación del aprendizaje de los alumnos universitarios.

Bibliografía

- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la Psicología del Aprendizaje escolar* (pp. 111-130). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Berridi Ramírez, R. y Martínez Guerrero, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89-102.
- Díaz Mujica y Pérez Villalobos (2021). Componentes cognitivos en la motivación al aprendizaje. En Díaz Mujica, A., López Y., Pérez Villalobos, M.V. (Eds.) *Facilitación intracurricular de la autorregulación del aprendizaje universitario. Proyecto ANID COVID1012, Universidad de Concepción*. Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- Díaz Mujica, A., López Y., Pérez Villalobos, M.V. (Eds.) (2021). *Facilitación intracurricular de la autorregulación del aprendizaje universitario. Proyecto ANID COVID1012, Universidad de Concepción*. Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- Díaz Mujica, A.; Lobos Peña, K.; Bruna Jofré, D. (2020). *Fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria*. Chile: Editorial Universidad de Concepción.

- Díaz, A., Pérez, M. V., González-Pianda, J., Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87-104.
- Pérez Villalobos y Díaz Mujica (2021). Relevancia del entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje. En Díaz Mujica, A., López Y., Pérez Villalobos, M.V. (Eds.) *Facilitación intracurricular de la autorregulación del aprendizaje universitario*. Proyecto ANID COVID1012, Universidad de Concepción. Chile: Editorial Universidadde Concepción.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-70.

Virtualidad e ingreso a la universidad en contexto de pandemia

Estebán Angeli, Marcela Corlli, Delia Leone Gallardo, Pablo Morero

Resumen

Fundamentación y Objetivos: Cuando lo impensado irrumpe, produce incertidumbre, lo cual lleva a la posibilidad de reinventarse y buscar alternativas, según Maggio (2018). Para Dussel (2018) el escenario mediado tecnológicamente implica un desafío que abarca transformaciones del espacio, del tiempo, reorganización de los saberes y redefinición de la comunicación. Desde el Proyecto de Investigación "En camino a la Universidad: Desafíos actuales en la transición Escuela Media- Estudios Superiores", aprobado por SCAIT – Universidad Nacional de Tucumán (UNT), se procura acceder a información que nos permita recuperar la "voz" del/la ingresante a la carrera de Psicología (UNT) e indagar la adaptación a la vida universitaria mediada por entornos virtuales de aprendizaje. Metodología: Desde un enfoque Cuanti-cualitativo se administró como instrumento una Encuesta, previa obtención del consentimiento informado, con preguntas abiertas y cerradas a alumnos/as que cursaron la asignatura Integración Universitaria, período lectivo 2021, a través del cual se indaga la experiencia del cursado virtual. Resultados/Conclusión: De los datos se concluye que el entorno virtual se constituye como productor de nuevos sentidos del/la ingresante en relación a la universidad y, que las habilidades previas sobre soportes tecnológicos, son facilitadores para la comunicación y conocimientos, impartidos a través de diversos recursos mediáticos.

Palabras clave: Adaptación – Virtual – Ingreso – Universidad

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "En camino a la Universidad: Desafíos actuales en la transición Escuela Media- Estudios Superiores", aprobado por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT) dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Se procura acceder a información que nos permita recuperar la "voz" del/la ingresante a la carrera de Psicología (UNT) e indagar la adaptación a la vida universitaria mediada por entornos virtuales de aprendizaje.

El ingreso a la Universidad significa para el estudiante una transición importante, pues constituye el fin de una etapa para el comienzo de otra, y según considera Rascovan (2012), en las sociedades actuales el pasaje de una etapa a otra implica un proceso de cambio, de readaptación, reacomodamiento subjetivo y considera que está dominada por desajustes entre los tiempos del sujeto y las exigencias del tiempo histórico, que en la actualidad, asume la forma de tiempos que corren.

Es decir, que el ingresante a la Universidad debe establecer nuevos vínculos tanto en lo referente a sus compañeros como también en relación con el conocimiento, conocer nuevos códigos de comunicación propias del ámbito académico, que difieren en gran medida de las características propias de la Escuela Secundaria.

Por otra parte, Enrique (2010) considera que finalizar los estudios secundarios, representa una importante bisagra en los itinerarios y trayectos de vida de los jóvenes, en su transición al mundo adulto y la consolidación de su singularidad, advirtiéndose compelidos a realizar elecciones orientadas hacia el estudio y/o trabajo, a tomar decisiones vitales, e intentar responder vacilantes al crucial interpelador generacional *¿qué vas a hacer de tu vida?*

El Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), a consecuencia del COVID-19 desafió a los/as estudiantes a pensar en nuevos modos y recursos desde la virtualidad, y como parte de este proceso, a diseñar nuevos formatos de experiencias.

Cuando lo impensado irrumpe, produce incertidumbre, que según Maggio (2018) lleva a la posibilidad de reinventarse y buscar alternativas, reinventar prácticas de enseñanza entiempos de Pandemia, es decir, en ambientes de alta incertidumbre. Para Dussel (2018) el escenario mediado tecnológicamente implica un desafío que abarca transformaciones del espacio, del tiempo, reorganización de los saberes y redefinición de la comunicación.

Metodología

Esta investigación adopta un diseño exploratorio - descriptivo que según Hernández Sampieri, et al. (2014) buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, o cualquier fenómeno que se someta a un análisis y se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, permitiendo obtener una información más completa. Es decir que este estudio permitirá comprender y exponer con rigor un determinado estado de cosas: la que concierne a la ambientación del estudiante a la Universidad en el contexto de virtualidad.

Muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística, conformada por 110 estudiantes correspondiente al 10% de la población de estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. El Instrumento se difundió a los estudiantes mediante redes sociales luego de finalizar el cursado regular de la asignatura Integración Universitaria y los mismos respondieron voluntariamente previa obtención de su consentimiento informado.

Instrumento

El instrumento consistió en un cuestionario autoadministrado a través de Google Forms, elaborada por el equipo de investigación, a los fines de recabar variedad de datos vinculados a los objetivos previamente planificados en el proyecto y a nuevos interrogantes que emergieron a partir de la pandemia. Incluyó preguntas abiertas y cerradas a través de las cuales se indagó la experiencia del cursado virtual. Para la obtención de la información relevante, a los fines de este trabajo, se consideraron las Preguntas sobre los a) dispositivo/s utilizados para las clases virtuales, b) los inconvenientes en el uso de medios tecnológicos y c) Dificultades en la Organización del estudio.

Resultados

a) Con respecto a los dispositivos utilizados para acceder a las clases virtuales, un porcentaje significativo de respuestas lo constituye la simultaneidad del uso del celular y la computadora, es decir que la mayoría de los estudiantes debieron disponer de dos dispositivos para acceder a las clases virtuales.

La literatura sobre la temática refiere a la masificación en el uso de dispositivos móviles en todo el mundo, y este estudio corrobora la disponibilidad de algún equipo en prácticamente la totalidad de la Población, coincidentes con los hallazgos de Caram y otros (2020) quienes consideran que en su mayoría, los/las estudiantes cuentan con medios para poder acceder a la propuesta de cursado virtual (PC y teléfono celular) presentando, en algunos casos, ciertas dificultades en cuestiones de conectividad a internet.

b) Con relación a dificultades en el uso de los medios tecnológicos, se registran dos categorías: Problemas de conectividad y las habilidades para el Manejo de la Tecnología.

Con respecto a la primera categoría, los inconvenientes fundamentales obedecían a que los/las estudiantes se encontraban en lugares de baja señal, a la memoria de sus dispositivos, ya que el material enviado por las diversas materias era demasiado.

Algunos argumentos relacionados con estas categorías son:

- *Tuve problemas de conexiones a Internet. Tenía que reclamar constantemente al servidor para poder tomar las clases.*
- *Si, no me alcanzaba el internet, o se trababa la computadora y tenía que volverla a reiniciar y me tomaba tiempo, me prestaban otro dispositivo para realizar los parciales y las clases.*

Dussel (2018) plantea que este escenario, constituye un desafío pedagógico que abarca, no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación. En estas circunstancias, al momento de planificar la clase, debe pensarse en la *brecha digital*, como el conjunto de obstáculos, que existen en el acceso y el uso igualitario de las TIC para evitar las desigualdades por inequidad en su uso. Uso igualitario, que se define, en cuanto a la disponibilidad de recursos tecnológicos y de una infraestructura de telecomunicaciones y redes, la accesibilidad a los servicios tecnológicos y la calidad de estos (por ejemplo, la calidad de la conectividad) y las habilidades y conocimientos necesarios para su uso adecuado.

En relación a dificultades por la falta de habilidades en el manejo de la tecnología, la mayoría de las respuestas refieren a escaso dominio del Aula virtual (que en el caso de la Facultad de Psicología de la UNT, corresponde a la plataforma Moodle), a desconocimientos para enviar mail a través de los correos electrónicos, y desconocimiento en el manejo de las Plataformas virtuales como por ej. el Classroom, Zoom o Meet.

Algunas expresiones relacionadas con estas categorías:

- *No estaba acostumbrado mucho a usar el Gmail,*
- *Solo con Classroom me pasó de no saber cómo usarlo, pero los tutoriales de YouTube me ayudaron*
- *Sí, porque nunca había utilizado la plataforma de Zoom o Meet pero acorde tenía las clases le agarré la mano.*
- *Si. No comprendía muy bien el funcionamiento del aula y sus materias. Ya que algunas materias tienen su propia página.*

Se puede apreciar en las respuestas de los/las estudiantes que las dificultades se presentan para el uso de herramientas específicas, como las Plataformas que son de mayor complejidad y requieren conocimientos adicionales para su uso. Pero ante las herramientas de uso masivo, como las redes sociales o YouTube, no registran dificultades en su empleo.

c) Con relación a la Organización del estudio, que implica lo relacionado a diagramar o planificar momentos o rutinas para su tarea de estudiar.

Algunas expresiones de los/las estudiantes aluden a dificultades:

- *A veces la falta de tiempo por mi trabajo, dificultó la entrega de Trabajos Prácticos. Pero me es conveniente esta modalidad, sin dejar de afirmar que no hay como la presencialidad.*

- *Si, me generó dificultad al tener que leer desde pdf.*
- *Supongo que las cosas personales afectan mucho en el rendimiento, mas al ser virtual, que depende de las ganas y estar bien uno para hacerlas.*

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Pereyra y Torditi (2021) quienes consideran que la ruptura de la barrera de distancia y de rigidez de horarios contribuye a la facilidad de la distribución del tiempo de estudio combinada con las múltiples ocupaciones que conlleva la vida cotidiana.

Conclusión

En este trabajo se indagó sobre la ambientación a la vida Universitaria desde la virtualidad en el contexto de Pandemia, a través de los recursos tecnológicos, utilizados por los/las estudiantes, como así también las dificultades en relación al uso de la Tecnología y en cuanto a la organización del estudio.

Las condiciones de aislamiento social, preventivo y obligatorio, a consecuencia del COVID-19, se agregan a las problemáticas propias del ingresante, entre las que habitualmente se debe considerar la superación de las limitaciones de espacio y de fronteras geográficas, pues muchos de los/las estudiantes residen en diversos lugares geográficos. La clase virtual, a través de diversas plataformas, se convierte en una propuesta superadora de esas limitaciones y por otra parte, *la convergencia*, como la posibilidad de acceder a un mismo contenido en diversos dispositivos gracias a la conectividad, contenidos (videos, imágenes, audio o texto).

En coincidencia con Pereyra y Tarditti (2021), observamos que la modalidad de enseñanza virtual en la emergencia, produjo una reconfiguración subjetiva que en algunos casos involucra una ruptura en la identidad del ser estudiante universitario, al introducir abruptamente nuevas coordenadas espacio-temporales, nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje y una distancia física con todos los que integran la comunidad universitaria.

De los datos se concluye, en coincidencia con Pereyra y Tarditti (2021), que los entornos virtuales de la universidad en pandemia, se constituyen en un espacio productor de nuevas subjetividades que se manifiestan en diversas formas de pensar, sentir y actuar, productores de nuevos sentidos del/la ingresante en relación a la universidad y, que las habilidades previas sobre soportes tecnológicos, son facilitadores para la comunicación y conocimientos, impartidos a través de diversos recursos mediáticos.

En coincidencia con Maggio (2021) sostenemos que el principal desafío es pensar y ser capaces de imaginar otros desarrollos posibles con los recursos digitales que tenemos a disposición y a la vez, es una gran oportunidad para cuestionar las certezas. Educar es tomar riesgos y reconocer a la incertidumbre como una dimensión del aprendizaje.

Bibliografía

- Caram, G.; Naigeboren Guzmán, M.; Gil De Asar, M.; Bordier, M. S. (2020). *Enseñanza y tutoría en el contexto de la virtualidad*. Memorias del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN 2618-2238 (en línea).
- Dussel, I. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? En Revista *Perfiles Educativos*, vol. XL, número especial, IISUE- México: UNAM.
- Enrique, S. (2010): "Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras" en Rascovan, Sergio, Comp. Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos, Buenos Aires: Ed. Noveduc.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Enriquecer la Enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed Paidós.
- Pereyra, S., Tarditti, L. (2021). Universidad virtual en pandemia: impacto subjetivo en los estudiantes. *Contextos de Educación* 30 (21) 23-32. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rascovan, S. (2012). Itinerarios, trayectos y transiciones. En Korinfeld, Levy, Rascovan *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Reflexiones sobre la práctica docente en pandemia a partir de una experiencia de escritura

Maite Incháurregui, Amalia Passerini, Lucía Soria

Resumen

El acontecimiento de la pandemia por COVID-19 ha dado lugar a innumerables desafíos en diferentes ámbitos, así como a la producción de novedosas respuestas ante aquellos. Este escrito se propone compartir una experiencia realizada en el marco del Programa Especial "Apropiación, vínculos y usos de redes sociales y tecnologías digitales en las escuelas de la UNLP", de la Prosecretaría Académica de la UNLP. Se trabajó con un grupo de docentes de nivel inicial, con el propósito de generar un espacio de reflexión sobre el vínculo pedagógico mediado por tecnologías digitales en el marco de la pandemia. La intervención se realizó a partir de estrategias sincrónicas y asincrónicas. Se utilizaron, como disparadores, algunas frases de las propias maestras recogidas durante dos Focus Group realizados meses antes de la pandemia, en el 2019. A continuación, la propuesta consistió en un breve ejercicio de escritura acerca de la docencia en pandemia, que luego sería compartido. Esta invitación a escribir acerca de la práctica -en plena etapa de trabajo desde el confinamiento-, las afectaciones, las propuestas creadas, etc., dio lugar a interesantes producciones y permitió alojar en un escenario virtual preguntas como ¿qué es hacer escuela? y ¿cómo acercarse en la distancia? entre otras.

Palabras clave: educación – virtualidad – docencia – nivel inicial

El Proyecto "Apropiación, vínculos y usos de redes sociales y tecnologías digitales en las escuelas de la UNLP" se creó en el año 2019. Su objetivo general es construir espacios de interlocución y reflexión con las escuelas de la Universidad Nacional de La Plata acerca de los modos en que niños, adolescentes y adultos se vinculan y utilizan redes sociales y tecnologías digitales. Del proyecto participan docentes investigadores de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Informática y Psicología, que abordan esta temática desde un diálogo de saberes.

El primer acercamiento del proyecto a una de las escuelas fue a fines de 2019. En ese momento, se realizaron dos focus group con maestras de nivel inicial. El propósito fue indagar los usos que docentes, estudiantes y familias hacían de las tecnologías digitales y relevar los principales emergentes (saberes, preocupaciones, dificultades, etc.), para planificar posteriormente estrategias de intervención situadas, atendiendo a las particularidades y recorridos de esa institución.

En 2020, la irrupción de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 trastocó la vida cotidiana. Ante la emergencia sanitaria, el 20 de marzo, el gobierno argentino adoptó una serie de medidas extraordinarias a través del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 "Aislamiento social preventivo y obligatorio". Desde ese momento y en el tiempo transcurrido hasta la actualidad, se sucedieron medidas destinadas al resguardo de la población. Entre las restricciones establecidas primeras, se limitó el ejercicio de la casi totalidad de las actividades laborales que implicaran el encuentro con otros de modo presencial, a excepción de las actividades o servicios declarados esenciales en la emergencia. En consecuencia, las formas de trabajar y relacionarnos tuvieron que modificarse para evitar la propagación del virus, y las instituciones educativas tuvieron que transformarse repentinamente ante la inevitable suspensión de las clases presenciales. De este modo, fue necesario promover una inédita migración de las prácticas educativas hacia entornos virtuales.

Luego de algunos meses de reacomodamientos, también necesarios para la continuidad del Proyecto, decidimos volver a encontrarnos con el equipo docente. Retomamos el trabajo iniciado en diciembre del año anterior, esta vez con el propósito de generar un "espacio de reflexión" cuyo eje fuera el vínculo pedagógico mediado por tecnologías digitales en el inédito contexto de la pandemia. Si bien el año lectivo había transitado sus primeras semanas en la presencialidad, por las particularidades que hacen a los tiempos de adaptación de los niños en el nivel inicial, en algunos casos, las maestras sólo habían compartido con los niños algunas horas.

Invitamos entonces al "Espacio de reflexión con maestras de inicial. El vínculo pedagógico mediado por tecnologías digitales". La propuesta consistió en reunirnos en dos encuentros sincrónicos por videoconferencia. En el primero, propusimos reflexionar de manera conjunta a partir de una serie de disparadores construidos por nosotras en base al diálogo establecido a fines del 2019, destinados ahora a pensar las complejidades del vínculo pedagógico en la virtualidad. Luego del primer encuentro, se les propuso realizar un breve escrito con el que se trabaja en el segundo y último encuentro.

Invitación a la escritura

La propuesta de escritura se intercaló entre los dos encuentros sincrónicos. Nos interesaba continuar indagando sobre algunos de los disparadores propuestos y, a su vez, que las docentes pudieran ahondar en sus percepciones y registros acerca de los desafíos en curso; en particular, lo relativo a cómo sostener el vínculo pedagógico. Se les propuso escribir en primera persona una situación que hubiera resultado significativa y les permitiera reflexionar sobre sus propias prácticas en el seno de las novedosas dinámicas actuales. La situación podía ser considerada significativa porque la encontrarán desafiante, problemática, conmovedora, etc. Ofrecimos algunos ejes para invitar a la escritura, aunque también podrían proponer otros: ¿Cómo generar efectos de presencia en la virtualidad?; ¿Cómo trabajar con esos otros primordiales que oficiando mediadores?; ¿Cómo es su relación personal con las tecnologías digitales?

La invitación a escribir se configuró como una instancia de pensamiento y reflexión en tiempos signados por la vertiginosidad, una pausa para revisar las estrategias que venían implementando y también registrar cómo venían transitando la experiencia docente en la pandemia. Vale la pena detenernos en el espíritu de esta invitación a escribir. Entre todas las opciones posibles, ¿por qué la invitación a la escritura? En primer lugar, la escritura como ejercicio, supone una pausa, invita a detenerse. Y justamente, no poder parar de trabajar, de responder a demandas diversas, variadas, difíciles de descifrar y a veces urgentes, se reveló como obstáculo para comprender al menos algo de lo que acontecía.

Por otra parte, cualquier posibilidad de elaboración de lo vivenciado sólo sería posible a partir de la inscripción de algunas marcas, que luego podrían ser recuperadas. Nuestra apuesta era que, del mismo modo en que los dichos (prepandemia) de los focus group habían servido como disparadores para esta actividad, estos registros escritos iban a servir, no sólo para transitar este momento y generar un espacio donde pensar con otros y elaborar lo disruptivo de la situación, sino además para ser releídos luego. Las escrituras funcionarían como nuevas inscripciones que, a posteriori, podrían funcionar como marca a partir de la cual resignificar la trayectoria docente; esta fue la hipótesis de trabajo.

El ejercicio de escritura dio lugar a interesantes producciones que permitieron valorar el recorrido y reubicar algunas particularidades que hacen a la función docente. El último encuentro estuvo destinado a compartir algunas apreciaciones de los escritos, pensadas en conjunto por las integrantes del Proyecto que participaron del espacio. Este encuentro posibilitó la puesta en común de experiencias y reflexiones entre las docentes, que no necesariamente conocían los pormenores de algunas de las circunstancias relatadas por sus

compañeras. Además de un intercambio enriquecedor, la conversación dinamizó el relance de interrogantes y emergentes que analizamos a continuación.

Construyendo estilos y formas de estar disponibles.

Usos y apropiaciones de tecnologías digitales en contexto de pandemia

El contacto que las docentes fueron estableciendo con las familias por medio de diferentes aplicaciones (WhatsApp, Facebook, etc.) llevó a la necesidad de crear "pautas para la virtualidad". Estas refieren principalmente a establecer días y horarios para los mensajes, exceptuando casos en que las familias hallaban limitadas sus posibilidades de conectividad.

Previo a la pandemia, habíamos registrado que en esta institución las tecnologías digitales eran introducidas en las aulas sólo si tenían un sentido pedagógico. Las docentes prestaban especial atención a que los niños pudieran incursionar en la escuela en otras experiencias que se distingan de las prácticas cotidianas. En los Focus Group se mencionaba que en ocasiones habían sugerido a algunas familias reducir el tiempo de permanencia de los niños ante las pantallas. Insistían en que las pantallas tenían que formar parte de un juego, destacando su valor subjetivante. Aparecían expresiones como "acotar", "usar de modo apropiado la tecnología", "regular", etc. A partir del acontecimiento de la pandemia, los cuadernos de comunicaciones, las cadenas telefónicas de información y los grupos de difusión fueron dejados de lado y en su lugar las docentes refieren haber tenido que tomar la decisión de crear grupos de WhatsApp, utilizar redes sociales y otros canales de contacto. Mientras que antes el uso más asiduo de la tecnología digital era el del televisor, para compartir videos o música (materiales previamente seleccionados en función del contenido), ahora se encuentran instrumentando sus computadoras y celulares para trabajar. Aquí encontramos cierta paradoja. Cuando antes se le pedía a las familias que acotaran el tiempo frente a las pantallas, ahora surgía la necesidad de crear nuevas pautas para regular el tiempo que las propias docentes pasaban respondiendo demandas que llegaban por distintos canales.

Resulta interesante la lectura del "estar disponibles" que Diana Mazza (2020) propone. Estar disponible no sería responder mensajes en cualquier horario o trabajar en tiempo real, y por otra parte, la presencialidad no garantizaba "el estar disponible"; bien podría pasar que alguien nunca estuviera disponible, con o sin pandemia. Entonces, si "estar disponible" no pasa por estar hiperconectados ¿a qué refiere? La autora afirma que estar disponible es mucho más sutil, supone escuchar atentamente, acompañar, andamiar, transmitir conocimientos de modo que permita dar saltos, y esto sin perder de vista las razones que llevaron a alguien a elegir la docencia (Mazza, 2020). Se aprecia la complejidad del estar disponible, que la autora lleva hacia los gestos, el tono y el estilo singular de cada quien. Todo esto, agreguemos, puede tener lugar también en la virtualidad.

En los encuentros apareció de forma patente el modo en que las docentes fueron venciendo resistencias al uso de tecnologías, y las dificultades que afrontaron hasta poder usar los dispositivos con fines pedagógicos. Los materiales compartidos por ellas dan cuenta de una interesante apropiación de diversas herramientas y entornos. Aunque no contaban con capacitaciones previas específicas o experiencia en algunos recursos, trabajaron de modo colaborativo y llegaron a buenos resultados. En sus dichos se destacó lo fundamental que resultó el acompañamiento del equipo de la escuela durante todo el proceso.

Se podría situar un primer momento en el que primaron las estrategias asincrónicas, enviando actividades por medio de grupos de WhatsApp de las familias junto a otros canales, y luego un segundo momento en que decidieron comenzar con encuentros sincrónicos (por Zoom). Allí aparece la idea de un "antes y después" del primer encuentro, ya que el uso de la plataforma para videollamadas permitió "encontrarse" directa-

mente con lxs niñxs y sus familias. Lxs niñxs se apropiaron de esos espacios para mostrar sus producciones, compartir actividades y, en algunos grupos, incluso recordar actividades que habían hecho en clase los pocos días que estuvieron en la escuela, antes de que se decretara el aislamiento. En general las docentes se sorprendieron y conmovieron ante los resultados de ese encuentro.

Un dato a destacar es que, si bien las estrategias y propuestas de enseñanza fueron elaboradas de manera conjunta entre las docentes y el equipo de coordinación, cada una de las duplas docentes (organizadas por sala) tuvo la libertad de ir innovando y dando lugar a modificaciones en los recursos tecnológicos a utilizar. De esta manera, se dio lugar a las diferencias y a los estilos de las docentes, que pudieron construir junto con su pareja pedagógica, y con lxs niñxs y sus familias, las estrategias a afianzar.

Al respecto, se subraya una diferencia entre las tecnologías como elementos a incorporar *en* la clase, y luego siendo el escenario *de* la clase. No obstante este desafío, algunas expresiones halladas en los intercambios denotan la apropiación activa de las tecnologías por parte de las docentes: al referirse a las videollamadas, una docente sostiene que se trata de "ajustar el espacio a la intención lúdica y al intercambio"; en otra ocasión, se afirma que están atentas a convertir las diversas circunstancias en potenciales situaciones de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, al tomar los nombres de cada quien en las pantallas como ejercicio para el aprendizaje de la lengua escrita).

Continuidad pedagógica: el juego como vía fundamental en la construcción del vínculo

Por momentos, encontramos a nivel discursivo cierta escisión entre trabajar para "sostener el vínculo" y atender a "la parte pedagógica". Al comienzo de la pandemia, las maestras pusieron énfasis en "crear un vínculo" con lxs niñxs y sus familias para así sostener la continuidad pedagógica. La relación con las familias devino condición necesaria para que pueda constituirse el vínculo y con ello lograr la pretendida continuidad. Además de la creación de cuadernillos dirigidos a lxs chicxs y sus familias, implementaron estrategias para contactarse que fueron fundamentales para garantizar la continuidad: grupos de Facebook y WhatsApp por sala, mensajes directos entre familia y docente, y videos dirigidos a lxs chicxs.

Todas estas vías de comunicación se crearon especialmente en ese contexto, previamente no eran consideradas oportunas y, como mencionamos antes, muchas veces eran cuestionadas. Las maestras sostienen que "tuvieron que volver sobre sus palabras" debido a que lo que antes trataban de que no ocurriera, como la comunicación por teléfonos personales o redes sociales con las familias, ahora ellas mismas lo requieren e incentivan.

La pregunta por la secuencia pedagógica que permitiera hilvanar y dar continuidad a las experiencias educativas (evocando y confirmando un tiempo primero de encuentro presencial) fue vertebradora de los esfuerzos de las docentes. En este sentido, resulta interesante recortar la idea de "continuidad", en tanto se presenta como una contradicción. La expansión del COVID-19 provocó acontecimientos que marcan una ruptura en las formas de vivir: se modificaron forzosamente las maneras de relacionarnos, de trabajar, de ir a la escuela, de ser y estar. La pandemia marca un antes y un después, es una interrupción imprevista que, podemos asumir, tiene potencial traumatizante. Rescatamos la idea de "potencial" en tanto un evento nunca es traumático en sí mismo, y sus efectos dependerán de las elaboraciones que puedan hacerse y ofrecerse para abordar la situación¹.

¹ En este sentido, consideramos de valor contemplar la distinción que Benyakar (2016) ha introducido entre los rasgos de un evento o hecho fáctico que instaura una brusca discontinuidad, para lo que conserva el término "disruptivo", y el alcance teórico-clínico del concepto de "trauma" en psicoanálisis, irreductible a situación alguna, y que remite a un efecto específico en el psiquismo.

Si consideramos estas variables y el carácter disruptivo de la pandemia, podríamos pensar que pretender sostener la "continuidad" sería una negación de la situación que se atraviesa. Sin embargo, las docentes lejos estaban de operar con lxs chicxs de esa forma; son muchas las propuestas que crearon generando espacios donde elaborar poco a poco lo que estaba ocurriendo, sobre todo invitando a lxs chicxs y familias a crear momentos de juego. Algunas maestras manifestaban estar sorprendidas y emocionadas porque aún mediando pantallas lograron "jugar como en el jardín". Una de ellas contó una experiencia improvisada de "juegovirtual" con una alumna: a partir de su propuesta, la docente recibió un video donde una niña jugando al supermercado le dice que le va a mandar por delivery unos alimentos para que pueda cocinar. Al verlo, a la maestra se le ocurrió grabar otro video desde la puerta de su casa con el barbijo puesto, simulando que los había recibido. El contenido de este juego da cuenta de la situación: juegan al supermercado en pandemia, y como es preferible ir lo menos posible a lugares cerrados, el pedido se hace y llega (simuladamente) por delivery.

Al jugar, lxs niñxs se apropian de la realidad, la comprenden y le confieren nuevos sentidos, lo que torna a esta actividad fundamental y constitutiva del tiempo de la niñez. En el informe "Salud Mental en tiempos de coronavirus. Estudio sobre los efectos en la salud mental de los niños, niñas y adolescentes por COVID-19" de Unicef, se ubica como un hallazgo que las niñas y los niños de entre 3 y 12 años que participaron de la investigación desplegaron una gran capacidad lúdica y creativa. Los diversos juegos les permitieron construir escenas, situaciones, y encontrar formas de expresión y de comunicación para hacer frente al distanciamiento físico de sus vínculos afectivos. La capacidad de jugar les permitió elaborar y simbolizar lo incierto y potencialmente traumático de la pandemia, como formas de protección de la salud mental (Unicef, 2021, p.12). Podemos asumir que experiencias educativas como las propuestas por las maestras de inicial, contribuyeron de manera indirecta en los procesos de salud mental de exsniñxs. Los intercambios con chicxs y familias seguramente contribuyeron a que lxs niñxs pudieran ir elaborando lo que estaba ocurriendo, aportando a que esta situación no tenga eficacia traumatizante, lo cual sólo será localizable a posteriori y caso por caso. Es importante considerar, que toda experiencia de acompañamiento apunta a producir efectos subjetivantes (Korinfeld, 2017, p.10).

Por otra parte, se presentó una transformación en las formas que generalmente se relacionaban con las familias. Previo a la pandemia, muchas intervenciones tendían a que las familias pudieran desprenderse unas horas de lxs niñxs y viceversa, sobre todo en la primera sala del nivel. A partir de la pandemia, las familias tuvieron un rol central para vincular a lxs chicxs con la escuela, incluso en ocasiones participaron de las clases, siendo fundamental la mediación de lxs adultxs de las familias para poder conectarse con lxs chicxs. Entendemos que lo que se nombra como "sostener o crear el vínculo" con lxs chicxs, involucra ofrecer espacios de elaboración y acompañamiento en el mismo acto en que se enlazan alumnxs y maestras. La apuesta al lazo estuvo presente desde el comienzo de la pandemia. Las docentes siempre tuvieron presente que ese vínculo se crea, no viene dado de antemano y es el sostén sobre el que son posibles las enseñanzas.

Estas experiencias dan cuenta de que en el lazo pedagógico las docentes están íntegramente implicadas. Como plantea Korinfeld (2017) al describir los cuatro movimientos de la dimensión subjetiva del lazo pedagógico en la escuela², el/la docente está implicadx no sólo en lo que hace al dominio de su área de conocimiento y de las metodologías de enseñanza, también lo está en sus emociones, afectos y pasiones al igual que lxs alumnxs, hay una mutua afectación (p.108).

² Los cuatro movimientos a los que alude el autor son la inclusión de la subjetividad del alumno, la existencia de la mutua afectación en el lazo pedagógico, la constatación de los límites de saber sobre lo subjetivo y el registro de la institución como productora de subjetividad (Korinfeld, 2013, p.107).

Formas y requerimientos de presencia. El cuerpo en la virtualidad

Las maestras dejaron en claro que la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia implica un gran esfuerzo. En pos de recuperar algunos indicios del malestar vivenciado, una de las docentes afirmaba que "no hay tiempo para angustiarse", y otra enunciaba "los cuerpos están colapsando". Entre ellas acordaron que operaron como "moderadoras" de varias situaciones y describieron la tarea docente en tiempo de pandemia como un "trabajo artesanal, de uno a uno". Ello implica realizar maniobras permanentemente, donde operan como andamiaje para poder sostener y alojar a lxs chicxs y sus familias. Además, refieren que a veces el desafío es encontrarla voz de lxs niñxs a partir de la escritura de lxs adultxs a cargo.

En el discurso de las docentes aparecían, respecto de lo previo, expresiones como "hacer más efectivos los acercamientos", "generar un acercamiento más cercano", o incluso la pregunta "¿qué más se puede hacer para estar cerca en la distancia?". Interrogantes que resultan orientadores del trabajo en la virtualidad en tiempos de distanciamiento físico. En este sentido, Molina (2020) escribe a propósito del lazo pedagógico en pandemia: "El audio del whatsapp recupera el objeto voz que en la presencialidad suele pasar desapercibido, ese tono que la voz soporta transfiere un afecto que orienta una posición ética respecto del otro, afecto que no habíareparado hasta ahora, la ternura" (p.2).

La voz y la mirada se presentan como elementos fundantes del encuentro. Las voces de los otros significativos (primordiales), las miradas, los gestos, las interpretaciones y elaboraciones que se ofrecen a lxs niñxs andamian sus procesos de constitución. Ambos, voz y mirada, encuentran un lugar en la virtualidad, en las reuniones sincrónicas, en los intercambios de imágenes y audios con las familias. Las experiencias compartidas, muestran una interesante construcción de presencialidad en la virtualidad. Aunque hay particularidades a considerar en cada caso, la participación comprometida de docentes y familias hizo posible construir efectos de presencia en el trabajo realizado. Quienes se desempeñan en nivel inicial acompañan una etapa evolutiva de pleno desarrollo de áreas críticas como el lenguaje, las destrezas motoras, la capacidad lúdica, entre otras, por lo cual lograr signos de presencia, además de ser una tarea desafiante, es primordial para la constitución psíquica de lxs niñxs.

Conclusiones

Aunque no es posible todavía extraer resultados conclusivos, dado que la pandemia continúa, en estas reflexiones finales destacamos que el "Espacio de reflexión con maestras de inicial" se constituyó en una instancia de pensamiento, reflexión y puesta en valor del trabajo realizado, que permitió instalar algunas marcas que orienten el arduo trabajo que quedaba por delante. Pasar de la urgencia a la apertura de otro tiempo, de planificación, resultó fundamental para transitar la educación en pandemia.

Ante la urgencia del trabajo en pleno confinamiento en el contexto pandémico, nuestra hipótesis se sostuvo en la apuesta a la escritura, confiábamos que el hecho de detenerse a escribir e intercambiar experiencias entre colegas iba a tener efectos. La pandemia arrasó con muchas de las ficciones que permiten sostener las escenas del mundo que habitamos todos los días; la de la escuela fue una de ellas. Tal vez la escritura haya valido como un puente más para construir una nueva ficción, para inscribir aquellas valiosas experiencias que crean escenas posibles donde "hacer escuela" aún en la distancia, aún en pandemia.

Bibliografía

Benyakar, M. (2016). Lo disruptivo y lo traumático: Abordajes posibles frente a situaciones de crisis individuales y colectivas. Nueva Editorial Universitaria.

- Korinfeld, D., Levy, D. & Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Paidós.
- Korinfeld, D. (2017) "Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitaria". En: Niños dispersos, aburridos, solos. Nuevos contextos. El rol del adulto hoy. A. Kaplan y M. Sanmartín (Comps.) Noveduc.
- Molina, Y. (2020). En tiempos de pandemia: la voz y la ternura, la repetición y la novedad, el sentido y el más allá. Recuperado de: <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/en-tiempos-de-pandemia-la-voz-y-la-ternura-la-repeticion-y-la-novedad-el-sentido-y-mas-alla/>
- Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020) "Salud Mental en tiempos de coronavirus. Estudio sobre los efectos en la salud mental de los niños, niñas y adolescentes por covid-19" Resumen ejecutivo. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninios-adolescentes-COVID19>

Problemáticas de evaluación universitaria en entornos virtuales

Carina Beatriz García Sir, Rita Pamela Aráoz

Resumen

Fundamentación y objetivos: Situados en un contexto de pandemia por el virus covid-19, abordaremos su consecuencia en la educación universitaria, tanto en la relación alumno-docente como a su mutua representación a través del proceso enseñanza – aprendizaje, y a la evaluación como punto importante a analizar. En relación con el tema evaluación, se considera uno de los puntos más conflictivos y que generó diferentes malestares tanto en los estudiantes como en los equipos docentes. Es fin de este trabajo presentar los datos obtenidos de una encuesta realizada a alumnos sobre las problemáticas con las que se encontraron y cuáles fueron las herramientas que usaron para superarlas. **Metodología:** A partir de la recolección de datos a través de un formulario semi estructurado de Google, se realizó un análisis cualitativo acerca de cómo vivieron el proceso de evaluación los alumnos. **Resultados:** Se entiende que el proceso de evaluación también sirve al docente para reajustar o redireccionar sus didácticas en el aula. Esto en sí, ya implica una verdadera problemática, en el sentido, de ¿cómo implementar mecanismos de evaluación que permitan evidenciar el proceso de aprendizaje cuando solo podemos observar en la pantalla unas iniciales, sin rostro y sin voz...? Pero representa también un desafío ante el cual pudieron encontrar herramientas para afrontarlo.

Palabras clave: educación universitaria – proceso – evaluación – enseñanza-aprendizaje

Introducción

En marzo del 2020 comenzó a vislumbrarse un tiempo, que aún continua y tiene que ver con el confinamiento obligatorio causado por una pandemia producto del covid-19.

No se abordará en detalles sobre los efectos que produce este virus en el sujeto, pero sí acerca de su consecuencia ineludible en lo que refiere a la educación universitaria, tanto a la relación alumno-docente como a su mutua representación a través del proceso enseñanza-aprendizaje, y a la evaluación como punto importante a analizar.

Santiago Bilinkis plantea "La educación hoy necesita tener un carácter anticipatorio. Debería cambiar antes de que el mundo lo haga, no con cien o doscientos años de retraso. La educación es la principal herramienta con la que cuentan las sociedades para modelar su futuro." (Bilinkis, 2015)

El mundo en pocas horas cambió estrepitosamente, ni las grandes potencias tuvieron tiempo, ni recursos suficientes para confrontar esta situación que al pasar los días fue cubriendo, al modo de una manta espesa y oscura, a los diferentes continentes.

En relación al tema evaluación, se considera como uno de los más conflictivos y que generó diferentes malestares tanto en docentes como en alumnos.

Ahora bien, ante este panorama cabe preguntar ¿Qué lugar le cabe a la educación, en este horizonte tan desalentador para el mundo entero? ¿Cómo redefinir los modelos tradicionales de enseñanza – aprendizaje cuando el lazo social se torna amenazante? ¿Puede hablarse de aprendizaje significativo, cuando la relación docente – alumno fue reemplazado por el uso virtual en las redes? Sin ir más lejos, este mismo escrito ¿podría haberse llevado a cabo de la misma manera, si no hubiésemos tenido un contacto previo, en el aula? Sin un espacio de discusión, sin intercambios, ni opiniones? ¿Cómo nos afecta el llamado teletrabajo, teleeducación en un hogar, totalmente avasallado y vulnerado por la peste?

Todos estos interrogantes surgen en resistencia a continuar con una oleada de discursos que intentan mostrar que nada sucede, que no hay por qué perder (tiempo, ciclo lectivo, horas de clases, etc) como si la educación pudiera ser medida en términos de mercadeo.

Es fin de este escrito, recolectar datos a través de formulario semi estructurado de google, que permite recoger información masiva en poco tiempo y la posibilidad de realizar un análisis cualitativo acerca de cómo vivieron el proceso de evaluación alumnos universitarios, con qué problemáticas se encontraron, y cuáles fueron las herramientas que encontraron para superarlas.

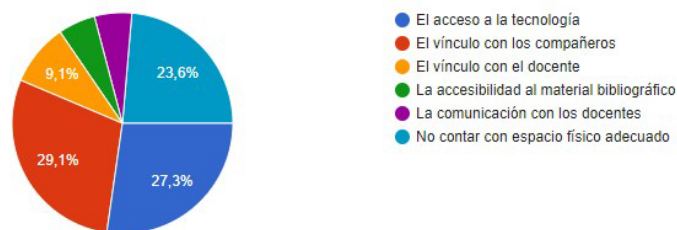
Desarrollo

Alguien mencionó que los docentes cumplíamos la misión de la banda de música tocando mientras se hundió el Titanic, interesante metáfora para pensar el lugar y el rol docente en estos tiempos, y también sobre el lugar y el rol de los estudiantes en este proceso.

La tan mentada frase "Los jóvenes son el futuro" se vio reflejada más que nunca, no sólo por los efectos (leves en la mayoría de los casos) del virus; sino porque muchos de ellos salieron a "educar" a la mayoría de la población en herramientas virtuales. Sin dudas, la generación millennial, centennial, etc se encuentra mucho más preparada en cuanto a estrategias virtuales refiere, incluso como refiere Bilinkis hasta su modo de relacionarse con el aprendizaje es totalmente distinto a los modelos tradicionales. En este punto, encontramos en la muestra consultada en el cuestionario una gran heterogeneidad en los recursos, accesibilidad y conocimientos de las tecnologías. No es lo mismo usar internet para acceder a las redes sociales ocasionalmente, a tener que trabajar y estudiar con las redes y las plataformas virtuales como principal fuente de información. En este sentido, los alumnos consultados refieren como uno de las principales barreras para sostener el cursado el acceso a las tecnologías, mientras que un 23,6% encontró dificultades al no contar con un espacio físico adecuado. Muchos concuerdan que al comienzo no se sintieron cómodos en los espacios físicos ya que no estaban preparados para cursar y rendir exámenes: espacios reducidos en muchos casos donde coexistían actividades laborales, académicas de los estudiantes y de sus familias, y por supuesto, actividades domésticas. Las interrupciones, ruidos y distractores son muchos y llevó tiempo adaptarse a este nuevo tiempo y espacio. Algunos alumnos refieren que se sentían incómodos al tener que mostrar sus casas ya que es un espacio dentro del orden de la intimidad: *"Rendí en diferentes lugares, bares, casa del vecino, en el trabajo. Hasta que pude rendir por fin desde mi casa"* *"Muchas veces rendí en un deposito que no está en buenas condiciones y no me gustaba pensar que me pidan mostrar el espacio"*.

5. Qué barreras/obstáculos consideras que encontraste? Elije hasta 3

55 respuestas

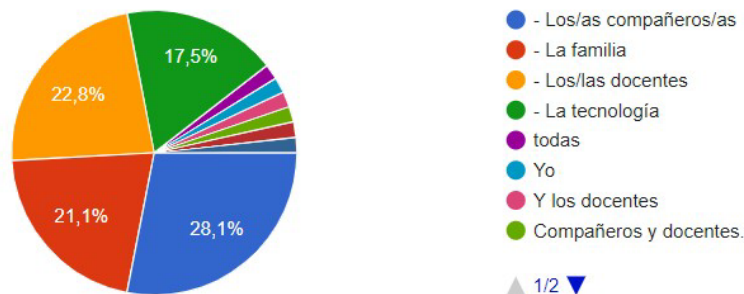


Sin embargo se destaca que además de las claras dificultades en el acceso y en el manejo de los dispositivos virtuales, el 29,1% encontró como obstáculo las dificultades para vincularse e intercambiar con compañeros. Sin dudas, el encuentro con el otro y las experiencias compartidas tuvieron una marcada diferencia. Los alumnos destacan que así como un gran obstáculo para el cursado fue el no compartir la presencia-

lidad con sus compañeros y amigos; al mismo tiempo fue el grupo de pares el principal apoyo para sostenerse en el cursado, ubicando a los docentes y la familia en segundo y tercer lugar.

6. Qué cuestiones te ayudaron a sostener el cursado?

57 respuestas



Quizás esta crisis nos lleve y nos permita replantear las didácticas llevadas a cabo en nuestra práctica docente, intentando crear un espacio propicio para la educación 4.0. Mientras que para algunos el cursado virtual les permitió conciliar sus tiempos personales con los de la carrera; otros confían en que la presencialidad tiene un *plus* que a través de una máquina no se consigue. Surgen entre algunas propuestas las de pensar en una educación *mixta*, retomando los encuentros para las instancias de mayor intercambio, conservando lo virtual para, por ejemplo, las clases de tipo teóricas.

Ahora bien, qué ocurre con el tema evaluación.. ya que sin lugar a dudas, fue el que más controversias y conflictos tuvo. ¿Qué se entiende por evaluación?

Sacristán, plantea a la evaluación de los aprendizajes como el "proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencias para emitir un juicio que sea relevante para la educación". (Sacristán, 1998)

De este modo, se marca la posibilidad de poner la atención, no sólo en un alumno y su conocimiento, sino que además puede ser llevada a cabo a grupos, a habilidades u objetivos, que persiguen una meta de acuerdo a ciertos criterios, con lo cual se recorta y enmarca dentro de lo educativo.

Por su parte Santos Guerra, quien fundamenta a la evaluación no como una simple comprobación de conocimientos adquiridos sino como el movimiento que permite al profesor comprender qué tipo de procesos realizó el alumno para replantear de esa manera la adecuación y pertinencia de la actividad docente con todo lo que ello implica, es decir, que la evaluación permite al docente comprender qué tipo de procesos realiza el alumno, qué es lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado. De manera que el proceso de evaluación, también sirve al docente para reajustar o redireccionar sus didácticas en el aula.

Para este mismo autor, la evaluación condiciona los aprendizajes en la medida en que en muchos casos el alumno sólo estudia o aprende aquello que "sabe" que se tomará, dejando de lado temas o conceptos "secundarios" que no entran dentro de lo programado en el examen. Por lo tanto, cobra valor lo aprendido cuando será evaluado, de lo contrario, no denota importancia para el saber general. Esto en sí, ya implica una verdadera problemática, en el sentido, de ¿cuál es el propósito u objetivo que debe llevar adelante la instancia de evaluación? O ¿cómo implementar mecanismos de evaluación que permitan evidenciar el proceso de aprendizaje de un alumno, cuando solo podemos observar en la pantalla unas iniciales, muchas veces sin rostro y sin voz.

Entre las opiniones recolectadas, los alumnos consideran que los sistemas de evaluación empleados por las cátedras fueron apropiados (52,6%); aunque un 33,3% ubica su opinión en un término medio (*tal vez*). Entre los argumentos encontramos que en ocasiones las evaluaciones se programaron pensando en un alumno que escribe, piensa y responde en un tiempo "promedio"; por lo cual, muchos encontraron a los tiempos de evaluación muy acotados. Es interesante que entre las palabras más significativas que encuentran los alumnos para describir cómo se sintieron frente a las situaciones de evaluación encontramos: nervios, ansiedad, incertidumbre por perder la conexión. Sin embargo, también destacan las vivencias de satisfacción al poder afrontar las situaciones y percibir que cuentan con algunos recursos y apoyos para poder adaptarse a los nuevos entornos, destacando que sienten que aprendieron mucho y no sólo en términos de conceptos y contenidos, sino a nivel *humano*.

Conclusión

En el presente trabajo se intentaron abordar algunas vivencias de los alumnos frente al atravesado, recuperando su palabra. Ante una situación inesperada, frente a la cual no se disponía de antecedentes sobre cómo actuar o responder, es importante encontrar y destacar los recursos que nos permitieron afrontarlas y sobreponernos.

Sabemos de la complejidad que atraviesa nuestras praxis educativas, y entendemos que para poder pensarlas es importante abordarla desde la multiplicidad. Así, las instancias de evaluación fueron un momento crucial durante el año 2020, poniendo a prueba la capacidad creativa y de adaptación de docentes y alumnos. Esta situación nos hizo recuperar la gran pregunta en educación: ¿cómo pensar instancias de evaluación que permitan en los tiempos disponibles (y siempre limitados) evaluar respetando la heterogeneidad? En entornos virtuales se profundizaron las brechas entre quienes disponían de recursos para acceder a las tecnologías (dispositivos adecuados, acceso a banda ancha o un internet apropiado, espacio físico cómodo, entre otros), y también quienes disponían de las competencias digitales para poder comprender y usar adecuadamente las plataformas disponibles. Eso también nos vino a confrontar con la necesidad de considerar las singularidades de nuestros alumnos al momento de diagramar las evaluaciones.

Sin dudas, aún no encontramos una respuesta única y creemos que tampoco es el objetivo. Pero sí recuperamos el valor de los vínculos, la importancia de la presencialidad y de la disponibilidad afectiva de un otro, sea ésta virtual o presencial. Coincidimos con nuestros alumnos en recuperar las redes de apoyo, en circunstancias donde la pandemia nos obligaba a estar alejados, que esa lejanía sea sólo física.

Bibliografía

- Billinkis, S.: "Pasajes al futuro". Cap. 9: "Reinventando la Educación. Nuevos contenidos, nuevas formas". Sudamericana. Bs. As. 2014
- Castaldi, Z., Dominighini, C.: "La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma". En Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales. Bs. As. Vol. 12. 2019
- Coll, César (1991) "Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum" En www.rlillo.educsalud.cl/Capac_Docente_Basico
- Parrales, M.: ¿Qué es la Educación 4.0 y por qué es tan relevante?. <http://laboratorios-edu.tech/educacion-4>
- Pérez Gómez, A.: "Ser docentes en tiempos de incertidumbre y perplejidad" en: <http://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6497/6148>

Pandemia – virtualidad: más y nuevos desafíos para la adaptación universitaria

Marcela Corlli, Esteban Angeli, Natalia Agüero, Ana Cecilia Cáceres Requena,

Resumen

El Proyecto "En camino a la Universidad: Desafíos actuales en la transición Escuela Media- Estudios Superiores", estudia aspectos vinculados al proceso de enseñanza –aprendizaje y la adaptación a la vida universitaria. A partir de 2020 docentes y estudiantes nos encontramos ante un nuevo y gran desafío. La Pandemia COVID-19 opera como un factor irruptivo que marca un antes y un después, en la vida de la humanidad y cada persona según sus experiencias previas, recursos cognitivos y emocionales puede vivenciar los numerosos cambios que la pandemia trajo consigo, como más o menos estresantes, angustiantes o de un modo desafiante y novedoso. Antes de la pandemia el pasaje del nivel secundario al universitario fue en la mayoría de los casos una situación con múltiples desafíos para el alumno, ahora se suma la necesidad de la "alfabetización tecnológicadigital". A partir de la experiencia docente 2020 y 2021 se observa que las personas con menos conocimientos tecnológicos, experimentan la adaptación y aprendizaje universitario como más dificultoso. Es preciso adquirir "cierto nivel de alfabetización digital", herramientas comunes, que constituirán los recursos en base a los cuales se facilitará el vínculo docente - alumno-conocimiento. En este trabajo se presenta articulación teórica-práctica- reflexiones.

Palabras clave: Adaptación – Virtual – alumnos – Universidad

Introducción

El Proyecto de Investigación "Desafíos actuales en la transición escuela media-estudios superiores" fue pensado y redactado por el equipo de investigación planteándose los siguientes objetivos: Analizar los aspectos referidos a la adaptación por parte de los estudiantes del primer año de universidad. Determinar desde la percepción de estudiantes de primer año los obstáculos y los aspectos facilitadores que se les presentan en el inicio de sus estudios superiores.

La redacción de los objetivos, la correspondiente planificación, el sustento teórico y antecedentes sobre el tema, fue realizado en un contexto social y educativo que considerábamos lo habitual, lo "normal", con clases presenciales. Esto significaba que todos los alumnos debían concurrir a un espacio físico determinado, el aula, a la que mencionaremos como "aula con paredes fijas. Se distribuía la cantidad de alumnos que integran los grupos según la capacidad de sillas que el aula permita, a lo que hay que considerar que debido a la numerosa cantidad de alumnas y los pocos espacios físicos, las aulas por lo general estaban "repletas de sillas", sin posibilidad de transitar entre medio de ellas. Pasamos de repente, sin planificarlo, sin desearlo, sin formarnos paulatinamente para ello, al "aula virtual", todos, directivos, docentes, alumnos y personal no docentes. Todos de un instante a otro sumergidos en una situación nueva que desde el exterior se impuso en el mundo y que cada país, localidad, institución y persona tuvo como pudo, es decir - con sus limitaciones y habilidades - que afrontar la "nueva realidad". La pandemia por COVID-19 entre sus múltiples repercusiones afecta de diversos modos la educación. Es así, que a los múltiples desafíos que ya implicaba la transición escuela media-estudios superiores - con "clases presenciales"- ahora se sumaron nuevos desafíos no solo para los estudiantes, sino también para los docentes, autoridades educativas y personal no docente.

Antecedentes sobre la temática

A lo largo de los años previamente recorridos algunos de los integrantes del equipo de investigación han estudiado sobre variedad de aspectos que se vinculan al proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes universitarios. Algunos de esos estudios han tomado como el centro de indagación: el tránsito académico de los estudiantes universitarios; características en el modo de responder a las preguntas escritas; factores de riesgo y protectores en pos de evaluar aspectos resilientes en los estudiantes; factores que facilitan u obstaculizan el proceso de adaptación a la vida universitaria, considerando aspectos institucionales, vínculo con docentes, con nuevos compañeros, una nueva ciudad para los que no son de San Miguel de Tucumán, la distancia con los seres queridos, amigos, etc.

Terminar la escuela media marca el comienzo del fin de una etapa vital, la adolescencia, y para la mayoría de los jóvenes está asociado con el salir, con el abandonar un espacio que generalmente se presenta como contenedor y garante de su condición adolescente. Salir, conlleva múltiples emociones, una variada gama desde el extremo del temor, la inseguridad, el ensimismamiento a la vivencia intrépida, explorada y desafiante de las múltiples incertidumbres que la vida va deparando.

Estas dificultades con la que los alumnos egresan del secundario suscita una fuerte preocupación y consecuentemente promueve el desarrollo de actividades de articulación entre la Escuela Media y Universidad, ambos, espacios sociales y culturales importantes, por lo que es necesario vincularlos, a través de determinados dispositivos pedagógicos para resolver problemas compartidos, es decir, para ofrecer herramientas básicas con el fin de facilitar a los adolescentes que cursan el último año del secundario, el camino hacia el nivel superior de enseñanza.

Deben tomar una decisión sobre su futuro, que implica, la transición hacia el mundo adulto, que los coloca en un lugar de vulnerabilidad psico-social, puesto que para la construcción y sostenimiento de estos proyectos se requieren conocimientos, sobre uno mismo y el contexto educativo, reflexiones, actitudes y acciones que, muchas veces, no han adquirido o desarrollado.

Rascovan (2012) refiere en relación a finalizar la Escuela Secundaria, que no solo se limita al fin de una etapa educativa, sino que es mucho más abarcativo y complejo implica un proceso de cambio que requiere adaptación, reacomodamiento personal y familiar, cambios que generan situaciones de crisis que en muchos casos, ayudan al crecimiento y son constitutivas del sujeto humano. Además considera que la transición está dominada por cierto desajuste temporal entre los tiempos del sujeto y las exigencias del tiempo histórico, que en la actualidad asume la forma de tiempos que corren.

Se podría decir que, el adolescente, es metafóricamente "parido" del acogedor vientre materno que ya lo contuvo, sostuvo, orientó en sus años de desarrollo, dando lugar a una "nueva salida exogámica", es el tiempo del egreso del nivel secundario. Salir, partir de lo conocido - el colegio al que asistió 5 o tal vez más años, si asistió allí en la primaria y pre escolar- es dejar lo familiar, conocido, seguro para dar un nuevo avance en el proceso de crecimiento, esto lo lleva a enfrentarse con la vida laboral (en caso de elegir un trabajo u ocupación) o con instituciones pertenecientes a los estudios superiores regidos por la lógica del mundo adulto. Existe una preocupación actual y compartida por muchos docentes universitarios, en particular los que realizan sus actividades en contextos de ingreso a la Universidad, referida a que muchos de los estudiantes que inician carreras de nivel superior, no están en condiciones de integrarse a la vida universitaria, a sus niveles de exigencia y a la nueva cultura institucional que cada Facultad establece. Este nuevo parto- salida al exterior, se acentúa en los adolescentes que para estudiar deben también trasladarse de ciudad, y dejar la casa familiar.

Manuale (2007) hace referencia a que el hecho de ingresar a la universidad constituye un problema de afiliación, es decir, de lograr una pertenencia a la institución universitaria, en un doble proceso de afiliación intelectual o cognitiva como institucional. Esta primera etapa de transición implica un proceso madurativo y de aprendizaje que el alumno tiene que transitar, pero también requiere de la orientación y acompañamiento de toda la comunidad universitaria.

La Real Academia Española (2020) define afiliación como "acción y efector de afiliar", explicita que proviene del latín "affiliatio-onis" prohijamiento, adopción.

En el proceso de afiliación – adopción, se da un interjuego permanente entre la institución educativa adoptante y el nuevo alumno a ser adoptado. En el inicio de este proceso cobran especial relevancia, el modo en que la institución educativa comunica la información a los futuros alumnos, "el qué y el cómo". A través de "qué" medios les brinda la información sobre lo necesario para la inscripción en la carrera, sobre funcionamiento de la Facultad, sobre requisitos de cursadas de las I primeras materias, donde contactar con los docentes, etc. y el "cómo" lo comunica, es decir no solo la claridad de la información, sino si el mensaje llega a ser percibido por el adolescente como con apertura a la recepción – adopción –afiliación. Juegan un rol fundamental los integrantes de las agrupaciones estudiantiles y el personal no docente, dado que son ellos con quienes el adolescente aspirante a ingresar a una carrera universitaria se vincula, son ellos los que establecen los primeros vínculos.

Si bien no hemos como equipo de investigación desarrollado instrumentos para la evaluación de la percepción del adolescente sobre la modalidad comunicacional de las diferentes instituciones educativas, a partir del diálogo con estudiantes que transitaban por otras instituciones, suelen mencionar diferencias entre el modo comunicativo- receptivo de las instituciones, mencionan sentidos como menos receptivos en facultades vinculadas a las ciencias y al cuerpo y más receptiva las facultades vinculadas a humanidades. También logran identificar en cada facultad personas que por su estilo de personalidad son en su modo de comunicación menos receptivos que otros.

Como investigadores nos preguntamos ¿tiene la institución educativa conciencia de la responsabilidad que recae en los integrantes de las agrupaciones estudiantiles y el personal no docente, en la comunicación y recepción de los adolescentes que aspiran a ingresar a la Facultad? ¿

¿Se ha pensado, planificado y propuesto alguna instancia de formación sobre "estilo de comunicación" a fin de que la misma sea en lo posible con carácter receptiva, cargada de paciencia y reflejando una actitud optimista a las posibilidades de inserción del adolescente en la nueva comunidad educativa?

Por su parte Aisenson y otros (2007) considera que la transición es en sí misma un proceso, en el cual se modifica el sujeto en la interacción con el ambiente. Los jóvenes son afectados por el contexto con el cual se encuentran insertos, pero a su vez son activos en la significación de los hechos que les suceden y capaces de anticipar y responder de manera personal a los cambios externos y conflictos internos que la transición les genera. El estudio constituye una de las actividades en las que el estudiante socializa y construye su identidad personal y social, actividades que son centrales y estructurantes de la transición.

Los antecedentes bibliográficos sobre la temática en general tienden a coincidir con que el proceso de transición está fuertemente atravesado por un escenario nacional e internacional de grandes y acelerados cambios, nuevas tecnologías, globalización económica, que han creado un clima de incertidumbre que en algunos casos se manifiesta en angustia, desesperanza y escepticismo. Estas características ya descriptas para los años anteriores, cobra mayor énfasis en la actualidad.

A partir de 2020 los docentes y también los estudiantes nos encontramos ante un nuevo y gran desafío. La Pandemia COVID-19 opera como un factor disruptivo que marca un antes y un después, en la vida de la humanidad y cada persona según sus experiencias previas, y recursos cognitivos, emocionales y otros, puede vivenciar los numerosos cambios que la pandemia trajo consigo, como más o menos estresantes, angustiantes o de un modo más o menos desafiante y novedoso.

Algunos de los numerosos cambios a partir de la virtualidad 2020

La pandemia, el no saber en qué tiempos estará permitido transitar libremente de una ciudad a otra y la virtualidad hizo que el lugar de procedencia: ciudad, provincia, o país, en general no se haya modificado, los estudiantes en general se quedaron con sus grupos familiares de origen, hubo entonces menos migraciones. En este sentido muchos estudiantes de otras ciudades, no partieron de su familia de origen, sino que siguieron contenidos en la familia.

El año en el que ha finalizado la Escuela Media, es importante porque los ingresantes 2021, ya tuvieron experiencia de educación virtual en el 2020 en el último año. Esta experiencia previa de educación virtual, es fundamental y facilitadora a diferencia de los que egresaron antes, y se enfrentan por primera vez a la virtualidad en la Facultad.

Con respecto a cuestiones tecnológicas para el Cursado Virtual: es amplia la variedad de situaciones. Algunos alumnos cuentan con uno de los siguientes recursos tales como Celular, Tablet, Computadora, Wifi, etc. en algunos casos de uso personal, en otros de uso compartido con otros integrantes de la familia y en caso de no tenerlos, han tenido que recurrir a amigos o familiares para acceder a los mismos y de este modo a las clases virtuales.

Con respecto al conocimiento sobre el manejo de los recursos tecnológicos: como redactar un archivo Word y adjuntarlo en el Aula Virtual, como realizar una tarea en Word colaborativo, etc. algunos no tenían conocimientos previos, y han recurrido a amigos o a algún ciber poder concertar las tareas virtuales.

Con respecto al proceso enseñanza – aprendizaje, se ha observado que los alumnos parecen no valorar del mismo modo todas las actividades que se proponen en el Aula Virtual, Power Point con síntesis sobre los temas y luego acceder a la lectura de la bibliografía. Word explicativo – hoja de ruta- que en forma escrita el docente redacta en forma sintética los contenidos y objetivos, las actividades a realizar para profundizar la bibliografía recomendada, etc. Sino que priorizan lo que ellos llaman "Las Clases en vivo" por zoom o meet. Tal vez los alumnos valoran más las clases en vivo, por ser lo más cercano a la experiencia de presencialidad.

Con respecto al vínculo Docente- Alumno, si bien se usan Foros de Consultas accesibles a su grupo de compañeros, mensaje al mail del docente, grupo de difusión de Whatsapp, pareciera que es de nuevo lo predilecto "Las Clases en vivo" por zoom o meet. Tal vez por ser lo más cercano a la experiencia de presencialidad.

Con respecto al vínculo Alumno- Alumno: es valorable como lograron contactar con sus compañeros para hacer tareas grupales en el caso de ser necesarias, usando muchas veces grupo de difusión de Whatsapp como medio facilitador para la comunicación entre pares a fines de coordinar y concretar las tareas académicas propuestas.

Reflexiones: Tiempo de transición o una transición en la inmediatez?

El término Transición, *del latín transitio*, según la Real Academia Española, actualización 2020, se define como: 1.f. Acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto. 2.f. Paso más o menos rápido de una prueba, idea o materia a otra, en discurso o escritos. 3.f. Cambio repentino de tono y expresión.

Muchas cosas han cambiado repentinamente, también el modo que era habitual para el ingresante iniciar el proceso de adaptación a la vida universitaria. Antes o después de la pandemia el pasaje de la Escuela Media a la Universidad fue en la mayoría de los casos una situación desafiante para el alumno, ahora se suma la necesidad de la "alfabetización tecnológica digital". Las personas con menos conocimientos o más dificultades en el aprendizaje de los mismos, experimentan la experiencia de adaptación y aprendizaje en el ámbito universitario como más dificultoso.

Muchos docentes nos enfrentamos a nuestras propias limitaciones de conocimientos y experiencias previas, no sabiendo de qué manera llevar a cabo de mejor modo la enseñanza y la evaluación de lo enseñado virtualmente. Bautista, Borges y Fores (2006: 181) aportan directrices, a modo de ejemplo se cita una de ellas, "...la educación no debe estar centrada en la enseñanza, sino en el aprendizaje.

El énfasis no debe ser transmitir información, sino procedimientos para acceder y reflexionar sobre la información. Centrarse en las competencias y habilidades que tendrán que poner en juego en la vida profesional".

¿Como docentes cómo podemos colaborar para facilitar el aprendizaje? Muchos recursos de las plataformas virtuales los docentes tendremos que aprender. Pero a la vez docentes y estudiantes nos encontramos atravesados por la imperiosa necesidad de dedicar el tiempo que sea preciso para adquirir "cierto nivel de alfabetización digital". Un nivel suficiente, para brindar a docentes y estudiantes las herramientas comunes que constituirán los recursos en base a los cuales se facilitará el vínculo docente- alumnos, alumnos - alumnos, y docente -alumno- conocimiento.

La experiencia vivida ha mostrado que cada docente ha recurrido a los medios virtuales que pudo más imperiosamente acceder, lo que trae como contra que el alumno debe de inmediato esforzarse en conocer una multiplicidad de recursos que usan los diferentes profesores. Como docentes investigadores, consideramos que las instituciones educativas universitarias además de fortalecer los programas de atención estudiantil y vínculos con la Escuela Media, ante el cambio radical en el mundo, deberían considerar como imprescindible la formación del personal docente, no docente y alumnado en "herramientas en común" para la comunicación y el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual.

Bongiovanni, P., en García, J. y García cabezas, S. (comp.) (2020: 122) "La irrupción de la lógica escolar a lo cual estábamos acostumbrados, que se había mantenido invariablemente estable desde sus inicios, lógica en la cual todos fuimos formados, nos reclama que ahora todos podamos pensar más allá de la cuarentena, más allá del aislamiento, más allá del post COVID 19".

Bibliografía

- Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N.; Lenzi, A.; Schlemenson, S. (comps.) (2007). Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa. Ed Noveduc. Buenos Aires.
- Bautista, G; Borges F. y Fores A. (2006). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Narcea. S. A. Ediciones. Madrid.
- Bongiovanni, P. (2020). Evaluar con tecnología, en contextos inesperados. En García, J. y GarcíaCabezas, S. (comp.). Las tecnologías en (y para) la educación. Flacso. Uruguay. Disponible en <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/7/8>

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Diccionario de la Lengua Española. (2020). <https://dle.rae.es/transici%C3%B3n>

Manuele, M. (2013). El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas UNL. Revista Aula Universitaria 15, 43- 57. Santa fe.

Rascovan, S. (2012). Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto. Ed. Novedades educativas. Buenos Aires.

Enseñar desde la virtualidad. Relato de una experiencia

Ruth María del M. García

Resumen

Fundamentación y objetivos: Los desafíos que enfrentamos en el contexto actual nos llevan a repensar nuestras prácticas de enseñanza desde la virtualidad. La misma nos convoca a implementar estrategias diferentes que promuevan la autorregulación del aprendizaje en alumnos universitarios. La intención de este trabajo es comunicar las reflexiones que surgieron en el marco de la experiencia del uso de un recurso tecnológico: 4Planning. **Metodología y Material:** Este trabajo se realizó como parte del Proyecto ANID-COVID1012 (Universidad de Concepción, Chile). Consiste en un Programa de entrenamiento para el modelamiento docente en estrategias de autorregulación del aprendizaje y la Aplicación 4Planning diseñada para promover conductas autorreguladas que los estudiantes pueden ejercitar durante el desarrollo de la asignatura. El relato de esta comunicación, surge a partir de la experiencia llevada a cabo con alumnos de la asignatura Evaluación y Diagnostico Psicológico Adultos, durante el primer cuatrimestre, mediante la realización de encuestas pre y postest al uso de la App, encuentros virtuales de facilitación de las diferentes temáticas y realización de actividades propuestas por 4Planning. **Resultados y conclusiones:** Esta experiencia ofrece un espacio novedoso de facilitación intracurricular del aprendizaje. Nos permitió repensar nuestras prácticas de enseñanza desde estrategias pedagógicas generadas desde la virtualidad, en un particular contexto, el del distanciamiento social.

Palabras clave: Enseñanza – Virtualidad – Relato de Experiencia

Introducción

La epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020, y el 11 de marzo declaró el brote del nuevo coronavirus como una pandemia. Es en nuestro país, que el 20 de marzo por decreto nacional 260/2020 se anunció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, situación que cambió el escenario de nuestro país durante una prolongada cuarentena, siendo una de las más largas a nivel mundial.

Indudablemente, la situación sanitaria obligó a la población argentina a modificar lo que hasta ese momento venía siendo "normal", frente a este panorama muchas actividades se vieron modificadas, lo cual nos planteó una nueva realidad, y en consecuencia, una nueva normalidad.

Lo que hoy nos convoca es la educación, la enseñanza desde otro lugar, la modalidad en la que veníamos desarrollando nuestra tarea tuvo un giro, que tuvo efectos desconcertantes al inicio, sobre todo, si pensamos que nuestro espacio natural son las aulas.

El contexto resultó ser un gran desafío para repensar nuestras prácticas de enseñanza desde la virtualidad. La misma, nos ha convocado a implementar estrategias diferentes que promuevan fundamentalmente la autorregulación del aprendizaje en nuestros alumnos universitarios. Resulta significativo hablar de autorregulación, fundamentalmente porque los hábitos y costumbres se vieron alterados, nuestra modalidad de relacionarnos, el distanciamiento social, los cuidados sanitarios, el sueño, entre otros, con lo cual el aprendizaje no estuvo exento.

Promover la autorregulación en este contexto, resulta trascendente a la hora de facilitar en nuestros alumnos la disposición al aprendizaje en condiciones de distanciamiento físico.

Desarrollo

Una de las consideraciones a tener en cuenta dentro del ámbito universitario, es la necesidad de promover la permanencia de los alumnos, durante el cursado de la asignatura en particular, y de la carrera en general, evitando de este modo, el desgranamiento y la deserción.

La asignatura Evaluación y diagnóstico Psicológico Adultos, está ubicada en el 3° año de la carrera de Psicología, del Plan 2012 de carácter obligatoria y anual; y como electiva en el Plan 1991, bajo la denominación Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica (Adultos).

Tratándose de una materia de carácter instrumental y de formación en el uso de instrumentos de evaluación psicológica, entendemos que la misma conlleva cierta complejidad. Al ser una asignatura teórico - práctica, los principales obstáculos observados el año pasado fueron, por un lado, la imposibilidad de llevar a la práctica los aprendizajes sobre la administración de las técnicas psicológicas en el trabajo de campo, y por otro lado, la falta de intercambio presencial docentes – alumnos, y de los alumnos con sus pares, limitó la riqueza de las producciones en cuanto al aprendizaje y puesta en común de las modalidades de análisis e interpretación de casos clínicos. Si bien desde la cátedra se brindaron algunos espacios de presentación de casos y la presencia estudiantil fue importante, su participación resultó muy escasa.

Como equipo docente, nos ha llevado a revisar estrategias de enseñanza, de modo tal que resulte novedoso y motivador su aprendizaje. Hemos propuesto, incorporar este año otros recursos, a fin de promover una mayor participación y seguimiento de los alumnos.

El proyecto ANID COVID 1012 promueve la autorregulación del aprendizaje, entendido como (...) *un proceso activo en que los y las estudiantes establecen objetivos que dirigen sus aprendizajes, intentando supervisar (vigilar o monitorear) y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos (Pérez, Díaz, González-Pienda, & Núñez, 2013)*. En el particular contexto, resulta importante trabajar desde esta perspectiva a fin de mejorar el rendimiento académico.

Metodología

El presente trabajo se realizó como parte del Proyecto ANID-COVID 1012 coordinado desde la Universidad de Concepción, Chile por Yaranay López Angulo, Rubia Cobo Rendón y Alejandro Díaz Mujica y desde la Facultad de Psicología (U.N.T.) por la Mg. Nora Abate de Tadeo y equipo de investigación.

El Proyecto ANID -COVID 1012 consiste, por un lado, en un Programa de entrenamiento para el modelamiento docente en estrategias de autorregulación del aprendizaje y, por otro lado, la Aplicación 4Planning diseñada para promover conductas autorreguladas que los estudiantes pueden ejercitar durante el desarrollo de la asignatura.

Las sesiones para entrenamiento virtual para docentes consisten en encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas. En los encuentros sincrónicos hemos tenido la posibilidad de intercambiar con los docentes experiencias desde las diferentes asignaturas de la carrera.

La experiencia llevada a cabo con alumnos de la asignatura Evaluación y Diagnóstico Psicológico Adultos, se realizó durante el primer cuatrimestre, mediante la realización de encuestas pre y postest al uso de la App, encuentros virtuales de facilitación de las diferentes temáticas y realización de actividades propuestas por 4Planning.

Se realizaron encuentros sincrónicos semanales con los alumnos que accedieron a participar de la experiencia, abordándose diferentes temáticas que los llevó a reflexionar acerca de sus propósitos y metas de estu-

dio, conocer las dificultades en la administración del tiempo y de qué manera aprovechar mejor el uso del mismo, planificar de manera diaria los horarios dedicados al estudio de la asignatura, de qué manera mejorar el aprendizaje y su participación en clases prácticas con modalidad virtual, realización y empleo de una lista priorizada de tareas por hacer, planificar el estudio individual y grupal para las evaluaciones; distribuir y priorizar el tiempo para el estudio y el descanso.

Del mismo modo, la realización de las actividades propuestas en el uso de la Aplicación 4Planning, invitaba a los alumnos a observar videos disparadores de las diferentes temáticas, responder algunas preguntas y proponerse metas que podían compartir con sus compañeros. La App brinda la posibilidad del intercambio, de las tareas realizadas por sus compañeros, como así también, de comentar las publicaciones compartidas.

El uso de este recurso tecnológico (App 4 Planning), se vio favorecido por el acompañamiento de los espacios virtuales de facilitación donde se proponía el comentario, discusión e intercambio previo a la habilitación de las diferentes sesiones.

Conclusiones

Esta experiencia ofrece un espacio novedoso de facilitación intracurricular del aprendizaje. El encuentro con los alumnos para reflexionar acerca de sus propias vivencias, generó un espacio diferente, reflexivo, motivacional, sobre todo en el intercambio de aspectos cognitivo – motivacionales donde muchos de ellos se vieron identificados con distintas vivencias y experiencias.

Las mejoras en el desempeño académico pueden ser posibles, reconociendo, la importancia de nuestro rol como docentes -facilitadores de la enseñanza-, promoviendo al mismo tiempo, la autorregulación del aprendizaje.

El haber transitado esta experiencia, nos permitió repensar nuestras prácticas de enseñanza desde estrategias pedagógicas generadas desde la virtualidad, en un particular contexto, el del distanciamiento social.

Bibliografía

- Cobo Rendón, R., Pérez Villalobos Ma. V, y Díaz Mujica A. (Eds.): (2021) "Diseño instruccional para el uso de 4Planning." Proyecto ANID-COVID 1012. Univ. de Concepción. Chile.
- Organización Mundial de la Salud OMS. <https://www.who.int/es>
- Organización Panamericana de la Salud. OPS. <https://www.paho.org/es>
- Pérez Villalobos M. V., López Angulo Y. y Díaz Mujica A. (Eds.): (2021) Facilitación intracurricular de la autorregulación del aprendizaje universitario. Universidad de Concepción, Chile.
- Pérez, M. V., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J. A., & Núñez, J.C. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, 508, 135- 150.

Pandemia, momentos vitales y proceso de aprendizaje: nivel de satisfacción percibido por los estudiantes universitarios 2020

Solana Maria De La Cruz Avila, Ana Laura Palacios Rufino, Maria Fernanda Fortini

Resumen

Durante 2020, la pandemia por Covid 19 y sus innumerables consecuencias: Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, pérdidas reales y temidas en nuestras familias y las de los/as estudiantes, virtualidad como única posibilidad de ejercer nuestro rol a través de dispositivos y conexiones para nada infalibles; llevaron a marchas y contramarchas en nuestras maneras de enseñar. Tuvimos que dejar de lado aquello conocido, que nos brindaba cierta seguridad y adaptarnos a lo novedoso y aprender nuevas herramientas para trazar caminos posibles que nos permitan sostener el vínculo con nuestros estudiantes. Desde la cátedra de Psicología Evolutiva II / Psicología del Curso Vital II de la Facultad de Psicología de la UNT, se administró una encuesta online con el *objetivo* de indagar acerca del nivel de satisfacción percibida de los/as estudiantes universitarios en relación al cursado virtual que sellevó a cabo durante el periodo lectivo 2020. Se sistematizan en el presente los datos obtenidos en la misma. *Metodología*: Relato de experiencias, a través de Formulario Online en plataforma Google form. *Conclusiones*: Partimos de que somos docentes en la medida en que nuestros/as estudiantes accedan al espacio de aprendizaje. Apostamos a la transmisión, articulación e intercambios de recursos entre cátedras a fin de construir saberes y prácticas superadoras.

Fundamentación

El Coronavirus COVID-19 fue detectado por primera vez en China en diciembre de 2019 y, desde entonces, se ha extendido por todas las regiones del mundo. La Organización Mundial de la Salud fue facilitando información contrastada y actualizada de manera permanente acerca del COVID-19 y su propagación y fue realizando sugerencias sobre qué medidas sanitarias, a nivel individual y colectivo, deberían tomarse preventivamente para evitar la propagación. (UNESCO, 2020).

Dentro de las medidas tomadas para hacer frente a tal crisis sanitaria se implementó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), lo cual implicó que toda la población tuviera que quedarse en sus hogares y sólo el personal exceptuado podía continuar realizando sus labores en los lugares de trabajo; dicha medida se fue considerando de acuerdo con el avance de la situación epidemiológica nacional (DNU 297/2020).

La UNESCO, por su parte, fue monitoreando el impacto del Coronavirus en educación. Tras el cierre presencial de los establecimientos educativos, plantearon la urgencia de que los gobiernos y las instituciones educativas sigan garantizando el derecho a la educación. Por lo tanto, elaboraron una serie de recomendaciones a las instituciones de educación superior para poder garantizar que nuestros y nuestras estudiantes continúen con su trayectoria educativa.

Partiendo del derecho a la educación y de nuestro compromiso como docentes universitarios, llevamos a cabo clases de modalidad virtual, utilizando algunas herramientas disponibles paratal fin. Pero el transitar el cursado en modalidad virtual por situación de ASPO, puso en evidencia con mayor fuerza la desigualdad de oportunidades y la falta de accesibilidad de muchos de nuestros y nuestras estudiantes para continuar con sus estudios y su proyecto de futuro.

El modelo conceptual al que pertenece el enfoque del Curso Vital en el cual enmarcamos el presente trabajo y al que suscribimos desde nuestra cátedra universitaria es el contextual dialéctico caracterizado por considerar que tanto sujeto como contexto tienen parte activa e interdependencia uno del otro.

La mayoría de los cursantes de nuestra asignatura tienen entre 19 y 22 años de edad. Esto los ubica en la transición entre el momento de la adolescencia y la llegada de la juventud, con el desafío entre intimidad e independencia que esta supone y con la tarea de determinar su relación e implicación con la comunidad.

Pensando a la finalización de estudios secundarios y elección vocacional como procesos que signan este momento, se hace oportuno citar la definición de metas de Cattaneo (2008) *"toda meta es el fruto de la actividad de un sujeto que se piensa y que produce sentidos en función de modos específicos de relación en su contexto"*.

Decimos con Cattaneo y Schmidt que las metas se construyen en términos de una dialéctica psico-histórica, de una interacción constante entre la historia personal, las circunstancias actuales y el horizonte de expectativas. El pasado, el presente y el futuro, permiten al sujeto elaborar su proyecto y proponerse una meta, lo cual se construye en función de su propia identidad".

Las autoras mencionan una variedad de andamiajes básicos para que el proceso de construcción de metas de vida se pueda llevar a cabo con éxito. La identidad, los intereses, el autoconcepto y las disposiciones básicas son la parte fundamental del andamiaje. Pero también lo son las oportunidades que provee el medio, el acceso a bienes y servicios, la calidad de vida, el entorno ecológico.

La elaboración de proyectos y consecución de metas reflejan también la realidad sociocultural en que están inmersos los sujetos.

Desde estas consideraciones no podemos dejar de vernos en tanto institución educativa pública de nivel superior, como parte de ese contexto que interviene e influye en las oportunidades que tienen nuestros/as estudiantes de alcanzar sus metas, puntualmente, ni más ni menos que la continuidad y finalización de sus estudios universitarios.

El estudio llevado a cabo por González López (2009) determina que el aspecto que mejor representa la calidad de una Universidad es la satisfacción del alumnado, un indicador de producto, manifestación de la política educativa actual en materia de evaluación institucional. En la misma línea, Valenzuela González (2010) enfatiza que uno de los factores fundamentales que determina la calidad de la formación recibida es la satisfacción de los estudiantes.

La satisfacción, referida a entornos virtuales, se asocia con determinados parámetros y variables, que van desde la calidad de los materiales, las herramientas utilizadas para comunicarse e interactuar entre los participantes en la acción formativa, el tiempo, etc. (Noé, 2003).

Objetivo

"Indagar acerca del nivel de satisfacción percibida de nuestros/as estudiantes universitarios en relación al cursado virtual llevado a cabo durante el periodo lectivo 2020 en contexto de pandemia por Covid 19".

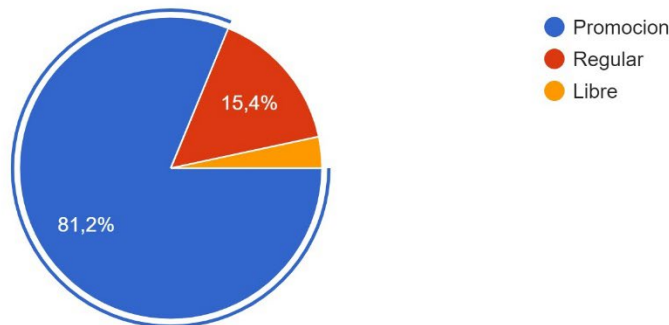
Metodología

Instrumento: El relevamiento se llevó a cabo a través de un formulario online (google forms) anónimo, distribuido a través de grupos de whatsapp de los diferentes docentes y recursos humanos en formación docente que participaron en las siete comisiones en que se realizó el dictado virtual en el año 2020.

Muestra: Respondieron voluntariamente 149 estudiantes de diferente condición, en su gran mayoría aquellos que se encontraban (a días de finalizar el dictado), con posibilidades de promocionar la materia.

En este momento del cursado, con las condiciones que estoy cumpliendo, aspiro a que mi condición como alumna la semana que viene sea

149 respuestas



Resultados:

A continuación se presentan las respuestas obtenidas a partir del formulario utilizado.

¿Cómo describirías el cursado de nuestra materia?

Todos/as los/as alumnos/as que respondieron el formulario describieron el espacio de aprendizaje ofrecido por la Cátedra resaltando aspectos positivos. A continuación se sistematizan algunos de los mismos:

Se destacaron en primer lugar actitudes de apertura y contención por parte del personal docente. Describieron el dictado como:

"Contenedor"; "nunca dejaron de lado la situación por la que todos estamos pasando"; "mucha predisposición y acompañamiento"; "brindó apoyo y contención"; "Brindó apoyo contención y paciencia"; "Unas de las pocas cátedras que de verdad estuvo para acompañar al estudiante"; "la cátedra que más se preocupó por el alumnado y que siempre nos escuchó"; "realmente una cátedra que dio todas las posibilidades para poder cursar"; "Muy accesible y adaptable a la situación"; "la materia que menos me complicó en cuanto a poner trabas y demás"; "muy buen diálogo con los docentes siempre dispuestos a proporcionar su ayuda"; "...cuidan la salud de los alumnos"; "siempre acompañándonos y brindando su ayuda para poder llegar al final de la materia"; "una bendición en estas condiciones tan repentinas, "...ser bastantes comprensivos/empáticos con la situación de los alumnos;lograron organizarse tanto para transmitirnos conocimientos como para brindarnos confianza a lo largo del año; "Más allá de la distancia me sentí muy acompañada", "siempre estuvieron a disposición de todos los alumnos y dieron lo mejor para que las clases sean dinámicas y aprendamos un montón"; "Mi cursado en esta materia fue bastantesatisfactorio y fortalecedor. El apoyo y contención por parte del equipo me brindó motivación y sostén para continuar en mi desempeño"

Expresiones que aludieron a la organización, contenido/ bibliografía /herramientas utilizadas:

En su gran mayoría destacaron que el espacio docente tuvo una organización apropiada: *"...supieron organizarse con tiempo"; "Muy satisfactorio"; "muy organizada"; "...había unintercambio de ideas"; "Interesante y accesible"; "La materia es muy linda y no hay algúntexto que considere que sea aburrido o poco llevadero para leer"; "Productiva y didáctica"; "Excelente y preciso"; "Excelente manejo del aula virtual, bibliografía y teóricos disponible", "...con mucha bibliografía y contenido para aprender y relacionar"; "De contenido enriquecedor"; "... las guías sirvieron mucho".*

Expresiones de agradecimiento:

Algunos alumnos aprovecharon el espacio para agradecer con nombre y apellido a los docentes que acompañaron sus espacios de comisión.

Vínculo con el recorrido de la asignatura:

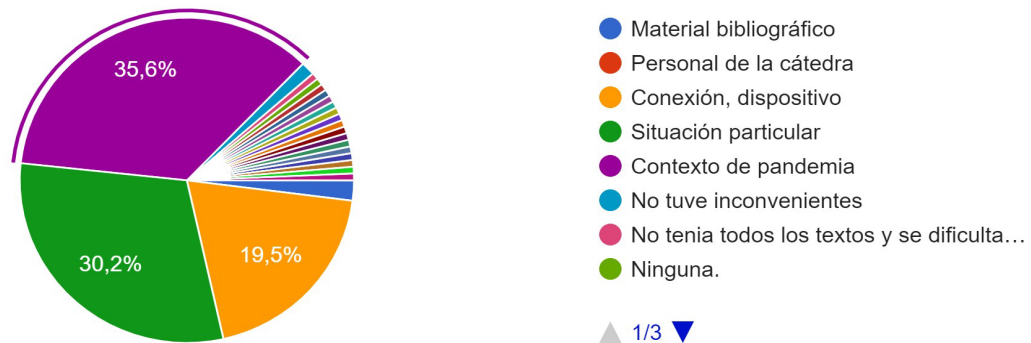
"No me costó, fue bastante accesible"; "Hice lo que pude, no fue difícil pero tampoco fácil"; "Pude sobrellevar tranquilamente".

Dificultades en el cursado:

En relación a esto se destaca el contexto de pandemia en primer lugar, en segundo lugar las situaciones particulares (en su mayoría desprendidas de la primera) y en tercer lugar dificultades en relación a la disponibilidad de dispositivos y conectividad para seguir el cursado.

Las dificultades que encontré durante el cursado tuvieron que ver con...

149 respuestas



Facilitadores del cursado

Sobresalieron entre los aspectos facilitadores mencionados en las respuestas, en primer lugar (69,6% de las respuestas), el personal de la cátedra, y en segundo el material bibliográfico de la asignatura (19,6%). Si hubo algún/algunos aspecto/s facilitador/es en relación al cursado, ¿cuál / cuáles fueron?

148 respuestas



Sugerencias/aportes expresados por las / los alumnas/ alumnos para tener en cuenta como equipo docente en próximos ciclos lectivos de la materia (sean estos remotos o presenciales).

En el último punto en su gran mayoría manifestaron no tener ideas para modificaciones, sí para conservar las características positivas con que describieron a la cátedra, el personal que la compone y el dictado de las asignaturas.

Otros hicieron hincapié en recursos didácticos posibles de ser utilizados o sostenidos sea en presencialidad o virtualidad en futuros ciclos lectivos.

Algunos realizaron comentarios acerca de la necesidad de actualizar bibliografía y/ o modificar la cantidad y modalidad de instancias evaluativas. Todo ello será oportunamente trabajado en el equipo docente a fin de elaborar estrategias de mejora.

Conclusiones / Aperturas

Consideramos conveniente seguir investigando en torno a la temática abordada y replicar el estudio en otras asignaturas de nuestra facultad, incorporando nuevas variables no consideradas en este estudio.

No obstante, esperamos que esta investigación permita abrir nuevos interrogantes y espacios de reflexión para que como docentes universitarios podamos comprender mejor la relación entre determinadas variables y el nivel de satisfacción del estudiante con la formación que recibe, a fin de construir saberes y prácticas superadoras, de calidad educativa y generar condiciones favorables para el diseño y cumplimiento de metas de adolescentes y jóvenes de nuestra comunidad.

Referencias bibliográficas:

- Cattaneo & Schmidt (2014). Escala de Metas de Vida para Adolescentes 1ra edición. Bs.As. Paidós.
- DNU 297/2020. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 20 de marzo de 2020. Publicado en Boletín Nacional. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- González López, I. (2009). La autopercepción de la formación universitaria: Evaluación y calidad. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2(2), 157-170. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art9.pdf>
- NOÉ, R. (2003). Satisfacción de los estudiantes de un entorno educativo virtual, Barcelona, Universidad de Barcelona, tesis doctoral.
- Pérez Gómez, A. (2017). Ser docentes en tiempos de incertidumbre y perplejidad. Nuevas Pedagogías para tiempos de perplejidad. Ed. Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe, Argentina. Disponible en: <http://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6497/6148>
- UNESCO (2020). El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/#.YQAY-1M8Hqs>
- Urbano, C; Yuni, J. (2005). Psicología del Desarrollo, Enfoques y perspectivas del curso vital. Parte 1: El Desarrollo Humano desde la perspectiva Psicológica. Ed. Brujas, Córdoba, Argentina.
- Valenzuela González, J.M. (2010). La evaluación de la calidad en la educación a distancia. Didasc@lia: Didáctica y Educación, 3, 29-46. Recuperado de <http://revistas.ojs.es/index.php/didascalia/article/view/354>

La universidad entre omisiones, exclusiones e inclusiones: trayectorias vitales y educativas ¿ideales o reales?

Ana Valeria Hanne

Resumen

El presente trabajo pretende abonar a la reflexión de la peculiar coyuntura de Pandemia y virtualidad que hoy nos interpela, desde una mirada y anclaje socioeducativo y psicológico. Para ello, se recupera la experiencia vivenciada en el marco de la cátedra "Psicología del Desarrollo", asignatura destinada a estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, a fin de problematizar, ahondar y visitar las propias prácticas pedagógicas, los formatos inmovibles de la academia, los tiempos, espacios y sentidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los vínculos intersubjetivos, las representaciones de las formas naturalizadas e "idealizadas" de habitar el dispositivo universitario, a la luz de trayectorias vitales y educativas diversas de todos sus actores. Este nuevo escenario epocal ha expresado, de manera potenciada, las desiguales e inequitativas posibilidades de acceder al sistema educativo (en el marco de la virtualidad), de permanecer en él y significarlo. La Universidad no ha sido la excepción, por el contrario. Ante ello, la premisa ha sido no claudicar, con el fuerte desafío de promover espacios inclusivos, asumiendo que para ello es menester una genuina transformación de las prácticas educativas, de sus sentidos, discursos y de las formas de leer y comprender los sujetos que las despliegan.

Palabras clave: Pandemia – Universidad – Trayectorias – Enfoque sociocultural

Introducción

La pandemia por el Covid-19, sin lugar a duda, ha significado un profundo cambio en toda la humanidad, trastocando las formas convencionales de relacionarnos, pensarnos, de desarrollar las actividades cotidianas, entre ellas las vinculadas al campo educativo. Este fenómeno global, que interpela de manera ineludible a la sociedad en general y a la comunidad académica en particular, refleja un nuevo escenario epocal en el que se vieron expresadas, de manera potenciada, las desiguales e inequitativas posibilidades de acceder al sistema educativo (en el marco de la virtualidad), de permanecer en él y significarlo.

La Universidad no ha sido la excepción, todo lo contrario. Ella, como expresa Casanova Cardiel (2020), se encuentra movilizada y en estado de alerta ante un suceso histórico que ha generado una potente sinergia entre instituciones de todas las latitudes y todas las identidades políticas. Ante ello, la premisa que la misma ha intentado sostener es la de no claudicar, la de reinventarse, acompañando/orientando/ interviniendo activamente ante los procesos de transformación y disrupción social, cultural, sanitaria y económica, con el complejo y afanoso desafío de promover espacios democratizadores e inclusivos. Para ello, es menester una genuina transformación de las prácticas educativas tradicionales, de sus sentidos, discursos y de las formas de leer y comprender a los sujetos que las despliegan, exhortando, de esta manera, al necesario reconocimiento de las disímiles vivencias y realidades de los actores institucionales, como así también de las emociones encontradas, que la coyuntura actual genera. Se trata de una crisis aguda, donde "la cuarentena no sólo hace más visibles, sino que también refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido que provocan". (De Sousa Santos, 2020: 59)

En el marco del relato contextual esbozado, y del presente evento académico, se comparte la experiencia vivenciada por el equipo de cátedra de "Psicología del Desarrollo", asignatura destinada a estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, a fin de problematizar, ahondar y visitar las

propias prácticas pedagógicas, los formatos inconvencionales de la academia, los tiempos, espacios y sentidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los vínculos intersubjetivos, las representaciones de las formas naturalizadas e "idealizadas" de habitar el dispositivo universitario, a la luz de trayectorias vitales y educativas diversas de todos los actores involucrados.

Para ello, se recupera también las voces de los/as propios/as estudiantes, quienes compartieron sus apreciaciones y sentires de lo que supuso el cursado en la virtualidad, a través del llenado de un cuestionario ofrecido por la cátedra a los efectos de relevar información y sugerencias que posibiliten potenciar el accionar y la propuesta pedagógica del equipo de cátedra en lo sucesivo. Dicho instrumento fue suministrado al cierre del cursado de la asignatura, siendo de carácter anónimo y contando con preguntas abiertas vinculadas a temáticas tales como: dificultades y fortalezas durante el cursado virtual, contenidos, estrategias didácticas, instancias evaluativas propuestas, seguimiento de los procesos de aprendizaje, acompañamiento docente en la virtualidad, entre otros.

Las prácticas pedagógicas y la coyuntura pandémica: interpelaciones, reinenciones, limitaciones y desafíos

El mandato del confinamiento obligatorio, no sólo ha representado el imperativo del aislamiento social, sino también la interrupción y cierre indefinido de diversas instituciones vitales para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía de los sujetos. Haciendo especial hincapié en el nivel educativo superior, pudo evidenciarse un desconcierto generalizado ante esta situación inédita, en donde se vio profundamente interpelada su gramática tradicional, su dinámica, sus tiempos y espacios, sus actores y sus prácticas pedagógicas más habituales.

La prescripción de continuidad pedagógica supuso, inexorablemente, como sostiene Aguilar Nery (2020), la migración forzada hacia la modalidad virtual, como pretendida alternativa que "garantizara" el derecho inalienable a la educación. Situación que puso de relieve no sólo lo incierto, lo impredecible y complejo de este nuevo escenario educativo (que desdibujó las fronteras entre los espacios y tiempos personales, familiares, y los laborales, académicos), sino también las inequitativas y desiguales posibilidades de los diversos sujetos de "habitar" ese nuevo dispositivo pedagógico, y por ende de tener garantido tal derecho.

Alcántara Santuario (2020) reconoce que esta pandemia reflejó las diversas limitaciones y carencias de las universidades en materia de infraestructura, de formación tecno-pedagógica del personal académico para propiciar procesos de enseñanza y aprendizajes significativos, en el marco de la virtualidad, como así también las importantes desigualdades existentes entre la población estudiantil. Aspectos estos que indudablemente ameritan ser contemplados en profundidad si se quiere propiciar un abordaje situado, crítico-reflexivo y representativo de las singulares realidades institucionales y biográficas de sus protagonistas.

En este nuevo contexto de mediación tecnológica, y ahondando puntualmente en la vivencia de la cátedra, ha sido menester repensar y considerar una genuina transformación las propias prácticas pedagógicas, de las estrategias convencionales desplegadas, en donde los medios de comunicación, las propuestas formativas, la selección de contenidos, los propósitos y las situaciones vitales de los/as estudiantes y docentes, entre tantos otros aspectos de relieve, precisaron ser reconsiderados, reconfigurados y articulados. Pensar y buscar nuevos sentidos y formas a las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, supuso el desarrollo de propuestas y dispositivos pedagógicos alternativos que incluyeran las TICs, a fin de "conectar" a los/as estudiantes nuevamente con el sistema educativo, de posibilitarles la continuidad de sus trayectorias académicas, garantizando el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

Los retos no han sido menores, ya que el dispositivo académico todo, con su gramática sumamente rígida y tradicional, advirtió la necesidad de revisitarse y reinventarse para dar cabida a renovadas y necesarias propuestas de actuación, ante el reconocimiento de diversas situaciones de omisión y exclusión de sus actores. Gran parte del desafío estuvo vinculado, por un lado, a las posibilidades genuinas de acceso y dominio de las TICs, de las nuevas herramientas y plataformas digitales (tanto de docentes como de estudiantes), y luego a la adecuación de los contenidos y estrategias curriculares al formato de la virtualidad, asumiendo que tal transformación "no es automática ni tiene que ver con inyectar más tecnología, sino con un proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico." (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020:23).

Para la cátedra fue inminente reparar en las formas de receptionar, leer y comprender a los/as estudiantes que asumieron el desafío del cursado de la materia en el marco de la virtualidad. Tal lectura y comprensión de los/as mismos/as supuso reconocer las disímiles vivencias, realidades y contextos que los/as atravesaba, y que sin lugar a dudas, condicionaba de diversas formas, sus posibilidades de acceso real a la modalidad online, de permanencia y, sobre todo, de finalización del itinerario formativo. Ese reconocimiento trajo aparejado para el equipo responsable de la asignatura un necesario compromiso y posicionamiento ético-humano, en donde la empatía y no indiferencia ante las vicisitudes que evidenció la coyuntura actual se tornaron prioritarios para sostener y contener al estudiantado, ante tantas emociones encontradas por situaciones tales como: enfermedad o pérdida de seres queridos; realidades socio-económicas apremiantes; lejanía del lugar de origen y de los afectos; pérdida de empleos, necesidad de conjugar estudios con trabajo, entre otras donde se hizo imperioso propiciar estrategias alternativas que habilitaran nuevos espacios de sostén, acompañamiento y formación. Se flexibilizaron así los criterios de acreditación de la materia, como así también se diseñaron renovadas propuestas de trabajos (adaptables a la virtualidad), con recursos y dispositivos "amigables" que permitieran resignificar contenidos y a la vez motivaran la participación en las mismas (foros, cuestionarios, cortos, plataformas digitales tales como: padlet, mentimeter, quizz, etc).

Recuperando las voces protagónicas de los/as estudiantes, sobre la consulta alusiva a las dinámicas/estrategias didácticas propuestas por la cátedra, se registraron los siguientes comentarios: "*me parecieran adaptables y reflexivos*"; "*muy interesantes, sobre todo el uso de Padlet (una herramienta que no había empleado con anterioridad)*"; "*muy buenos de acuerdo a la coyuntura que nos rodea*"; "*permitieron que pueda llevar la materia al día sin inconvenientes*"; "*sugiero la posibilidad de dejar las clases grabadas para aquellos alumnos que no pueden asistir por tema de horario o conexión*"; "*destaco la posibilidad de socializar con mis compañeres a partir de los tps*"; "*los vídeos como la participación en los foros llevaron a una mejor reflexión*", etc.

Se generaron, asimismo, diferentes vías de comunicación con los/as estudiantes (mails, redes sociales, plataformas, celulares, whatsapp, etc) a modo de promover un acompañamiento genuino de sus disímiles trayectorias. Al respecto, las apreciaciones de los/as mismos/as sobre este aspecto puso de relieve la importancia de contar con "*varios medios de contacto*", como así también con docentes "*disponibles*", "*presentes*", con "*pre disposición*" y "*flexibilidad*".

En correspondencia directa con este tema, se destaca con énfasis la centralidad que connota, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la relación entre docentes y estudiantes, la importancia de la construcción de un vínculo intersubjetivo que se sustente en el reconocimiento y respeto mutuo, como así también en la comprensión y valoración del ser y estar del otro. El acto pedagógico supone así, un encuentro en el cual los sujetos involucrados ponen en juego no sólo aspectos cognitivos, sino también afectivos, como una oportunidad para dejar huellas simbólicas significativas en las experiencias vitales y educativas. Afecto que se concretiza en el compromiso, en la capacidad de reciprocidad, de apertura, de empatizar y de estar presente...

En este sentido, las expresiones de los/as propios/as estudiantes reafirman la preminencia de esta dimensión socioafectiva y vincular durante su cursado en la virtualidad: "es muy importante el acompañamiento porque cada alumnx vive una realidad diferente, muy distinta a sus pares, que muchas veces no se sabe que es lo que realmente le pasa, y que se sienta acompañadx por un grupo de docentes en su crecimiento universitario es muy positivo"; "creo que es importante la presencia y comprensión en la enseñanza más aún en la situación que nos encontramos dónde muchas veces nos abruman distintos conflictos"; "destaco la disposición y el poder escuchar las necesidades de sus alumnx"; "no en todas las cátedras se dio de la misma forma, algunxs utilizaron el medio (la plataforma) para "dar bibliografía, dar trabajos, no dar consultas".

Algunas nociones teóricas para apuntalar la reflexión y actuación en las propias prácticas...

El desplazamiento obligado hacia la virtualidad (plataforma Moodle) que significó la pretendida "continuidad" pedagógica, ciertamente no se tradujo linealmente en dicho propósito, en tanto las posibilidades de los/as estudiantes de la materia de acceder y habitar el dispositivo pedagógico, mediado exclusivamente por las TICs, fueron sustantivamente disímiles, según sus realidades socioeconómicas, culturales y familiares, teniendo como correlato inevitable circuitos educativos diferenciales.

Esto evidenció la necesidad ineludible de ahondar en las condiciones de partida de dichos sujetos, desestimando la idea erróneamente asumida de que "todos/as" los/as estudiantes acompañarían esta nueva propuesta didáctica de la asignatura, y en caso de hacerlo, lo realizarían de manera homogénea.

Para ello, reparar en la noción de trayectorias teóricas y reales, resultó crucial para el equipo, a fin de repensar las formas y estrategias no normativas, ni lineales que despliegan los/as estudiantes para poder "sostenerse" tanto en la materia como en la Universidad.

Al respecto, Kaplan y Fainsod (2001) expresan que:

La trayectoria o recorrido académico traduce el itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución (...) (pp. 26-27)

Al aludir a esta noción de trayectorias académicas disímiles y situadas, se reivindican aquellos recorridos no uniformes ni predecibles que realizaron los/as estudiantes que acompañaron el cursado de la asignatura, enfatizando que los procesos formativos de dichos sujetos resultaron variables, contingentes y heterogéneos. Registrar la complejidad que revisten tales itinerarios, supone poner en tensión perspectivas reduccionistas (muy extendidas y naturalizadas), que abogan por "nociones *ideales* de regularidad, homogeneidad y normalidad" (Kaplan, 2006) y que se resisten a admitir, incluir y valorar todo tipo de pluralidad y diversidad indiscutida en los espacios académicos.

Lo expresado permite reconocer la importancia de abordar las trayectorias educativas y vitales de los/as estudiantes desde una perspectiva contextualizada, desde un enfoque sociocultural (enfoque en el cual se enmarca el accionar del equipo de cátedra), considerando las posiciones que dichos sujetos ocupan en el espacio social, poniéndolas en diálogo con el contexto socio histórico, cultural e institucional en el que éstos se desarrollan (Bracchi y Gabbai, 2013). Se reconoce así que, para poder comprender con mayor pertinencia el recorrido de aquellos/as, en el marco de esta nueva coyuntura, resulta preciso contemplar la vinculación e interrelación de sus vivencias curriculares y socioculturales, inscriptas en un espacio y tiempo específico, visibilizando, como afirma Reguillo Cruz, "las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y formas de participación, entre los momentos objetivo y subjetivo de la cultura" (2012: 15).

En este sentido, según las expresiones de los/as propios/as estudiantes, mientras que para un grupo reducido de ellos/as la virtualidad habilitó posibilidades que el cursado presencial limitaba (choque de horarios, mayor organización de tiempos personales para el estudio, etc), para un porcentaje mayoritario constituyó la principal dificultad para sostener la continuidad del cursado. Dentro de este último grupo se identificaron respuestas tales como: *"Las mayores dificultades tuvieron que ver con un tema tecnológico y virtual" "por cuestiones extracurriculares, debido a la situación que estamos atravesando"; "momentos sin conexión a internet, por lo que resultaba imposible ingresar a clases"; "Por cuestiones de tiempo por la situación de trabajar y estudiar y el contexto económico que nos rodea",* entre las más frecuentes.

Bajo estas consideraciones se comprende la necesidad de promover el reconocimiento de formas diferenciadas de vivenciar la experiencia educativa, de desestimar una única y legítima forma de "asumir" la "condición estudiantil", que se aleja de los modelos, plazos y rasgos prescriptivos institucional y socialmente. Al respecto Bracchi (2006) sostiene que [...] No existe una única condición estudiantil, es decir que no hay una práctica (...) homogénea, sino que la supuesta identidad estudiantil está seriamente fragmentada por las condiciones materiales y disposiciones culturales de los estudiantes (...). (pp.67).

Conclusiones

Las integrantes del equipo de cátedra referenciado inicialmente, en tanto sujetos que construyen y enmarcan sus subjetividades en este contexto social, económico, político, cultural, no han sido indiferentes a toda esta coyuntura, que también las atraviesa e interpela, de manera especial, desde su rol de formadoras. La experiencia capitalizada en el marco del trabajo bajo la nueva modalidad de la virtualidad, ha representado una vivencia movilizadora y desestructurante, colmada de emociones encontradas y de un sinfín de aprendizajes sumamente edificantes, en tanto ha posibilitado el despliegue de nuevas competencias, recursos, pero por sobre todo, el desarrollo de una propuesta de cursado que ha intentado genuinamente abordar e incluir, de manera sensibilizada y contextualizada, a las disímiles y peculiares realidades que expresan los/as estudiantes de la Facultad de Humanidades (UNSa.)

En este sentido, para el equipo, lo "desestructurante" supuso el corrimiento de espacios y prácticas de "comfort", "de seguridad", para asumir el desafío de lo incierto, de la incomodidad ante lo desconocido e impredecible. La experiencia se tradujo en una oportunidad potenciada de ser formadoras, pero sobre todo aprendices a la vez, en lo que respecta al dominio real de las tecnologías y su traducción en propuestas pedagógicas situadas, con sentido formativo, relativizando la delimitación de tiempos y espacios destinados al trabajo académico, en pos de una mayor preparación y contemplación de estrategias didácticas alternativas.

Por su parte, la comprensión de las trayectorias educativas de los/as estudiantes y de empatizar con sus realidades instó a un genuino pasaje de la teoría a la práctica, esto es, de lo declamado a lo actuado, reconociendo la importancia de pensar y abordar el cursado en la virtualidad contemplando no sólo lo académico, sino además (y sobre todo) el entrecruzamiento de una multiplicidad de otros aspectos vinculados con la experiencia vital de dichos sujetos, como son los afectivos, familiares, sociales, culturales, económicos, etc., que precisan ser contemplados para promover espacios verdaderamente inclusivos de las diferencias y pluralidades. Puede decirse, entonces, que abordar las trayectorias vitales y académicas de los/as estudiantes que acompañaron el cursado en la virtualidad (en 2020-2021), desde un posicionamiento sociocultural y afectivo, representó una sustantiva oportunidad para detener la mirada no sólo en el trayecto de cursado, en lo curricular y pedagógico, en lo "normado" para su concreción, sino fundamentalmente, en ellos/as y sus entornos, en tanto sujetos con biografías, necesidades y subjetividades particulares.

Bibliografía

- Aguilar Nery, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En Casanova Cardiel, H. (coord.). IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM. Disponible en <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia> .
- Alcántara Santuario, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En Casanova Cardiel, H. (coord.). IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM. Disponible en <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia> .
- Bracchi, C. (2006). Los "recién llegados" y el intento para convertirse en "herederos". Un estudio socioeducativo de estudiantes universitarios. Tesis de Maestría. FLACSO.
- Bracchi, C.; Gabbai M. I. (2013) Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan, Carina (dir.) "Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela". Edit. Miño y Dávila Bs As.
- de Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. 1a ed . - CABA: CLACSO, Libro digital, PDF.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Módulo editado por el Ministerio de Educación. Consultado: 14/06/2013. Disponible en: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la educación, 10(18): 25-36.
- Pardo Kuklinski, H y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona.

Estrategias de teleeducación en pandemia en el sistema de salud público

Susana Enna Sánchez

Colaboradores: Psic. Eugenia Gálvez, Dra. Angela Martino, Sr. Gabriel Wolf, Srta. Guadalupe Flores

Fundamentación

El Departamento de Capacitación pertenece a la Dirección de Formación y Capacitación de la Dirección General de Recursos Humanos en Salud.

Tiene como Misión diseñar, desarrollar y coordinar programas de formación, actualización y fortalecimiento de competencias, que conlleven a optimizar el desempeño del equipo de salud con el fin de lograr excelencia en la atención del usuario del Sistema Provincial de Salud.

Dada la situación de emergencia epidemiológica declarada a partir de la presentación de la Pandemia por COVID19 en nuestro país, el Ministerio de Salud Pública de nuestra provincia elaboró un Plan de Contingencia que permitiera organizar anticipadamente al sistema de salud para dar respuesta a la demanda de atención que el contexto preveía en todos los aspectos que hacen a una planificación estratégica: definición de estrategias, disponibilidad de infraestructura y de recursos, definición de procesos, implementación operativa.

Dentro de la misma, la Dirección General de Recursos Humanos se abocó a los aspectos propios de su gestión para dar cumplimiento al Plan de Contingencia: disponibilidad de recursos humanos, incorporación, redistribución, refuncionalización, capacitación.

El Dto. de Capacitación estuvo abocado en el periodo a la organización, programación, coordinación e implementación de actividades de formación en modalidades presenciales y virtuales en temas varios vinculados a las epidemias de circulación actual con especial énfasis en la pandemia COVID-19, prestando soporte a distintos sectores del Sistema Provincial de Salud y destinando las acciones a distintos actores tanto públicos como privados.

Objetivos

Los Objetivos Estratégicos previstos para la gestión del Dto. de Capacitación durante el período 2020/2021 fueron los siguientes:

OE 1: Generar y promover acciones dirigidas a la educación continua, fortalecimiento e incorporación habitual de todas las medidas de Bioseguridad en forma niveladora y actualizada, orientada al fortalecimiento de la prevención y control infeccioso mediante la implementación de principios y procedimientos, y el uso correcto de elementos de protección personal.

OE 2: Lograr la adecuación, reconversión y adquisición de competencias de todo el personal actual en función de las necesidades propias y específicas de la pandemia COVID19, en pos de proveer una atención eficaz, eficiente y oportuna al usuario.

OE 3: Sostener las competencias logradas en la atención general de todas las patologías preexistente no COVID19 de todo el personal actual e ingresante del sistema de salud, en pos de proveer y no descuidar los servicios esenciales de salud.

Metodología

Para la consecución de estos objetivos se trabajó articulando cuatro pilares que hacen al diseño de estrategias de capacitación y formación: las necesidades del usuario, la demanda de los agentes del sistema, la demanda de organizaciones públicas y privadas externas al sistema, y los lineamientos estratégicos del Plan de Contingencia COVID19.

Dada la dificultad de la realización de actividades presenciales en números mayores a 30 personas, se focalizó especialmente en el desarrollo de metodologías virtuales, recurriendo al uso de diferentes plataformas (Microsoft Team, Meet, Zoom, Canal de Youtube, Links de Google, etc.) para poner a disposición material de estudio y de formación para los distintos destinatarios. Considerando los distintos procesos que hacen a la gestión de eventos de capacitación/formación, se implementaron las siguientes actividades por subprocesos.

Convocatoria:

Aparte del correo electrónico, se implementó el uso de mensaje de whatsapp para un rápido acceso, disponibilidad y viralización a los distintos destinatarios, conteniendo la información del evento y los links para unirse a las reuniones.

Diseño e implementación:

Desarrollo de metodologías virtuales, tanto sincrónicas como asincrónicas.

Uso de diferentes plataformas para las actividades sincrónicas: Microsoft Team, Google Meet, Cisco Webex.

Creación de Canal de YouTube propio Grabación en vivo de las distintas actividades.

Preparación de material videográfico y audiovisual para las distintas producciones con los distintos disertantes de acuerdo a temática y especialidad.

Material actualizado a lo largo de las distintas etapas de la enfermedad en la provincia, y en base a las nuevas evidencias científicas surgidas a nivel mundial.

Todos los productos compartidos a través del Canal de YouTube.

Asistencia/Registros:

Se utilizó el registro de asistencia pre y durante el evento a través de Google Form prediseñado para cada caso, más lista de conectados y chat de intercambio, combinando todos los registros para mayor alcance de asistentes.

Evaluación:

En el caso de Cursos asincrónicos, se implementó post visualización de los materiales, el uso de Autoevaluaciones obligatorias en formato Google Forms para las distintas actividades, de manera de tener registros fidedignos de la realización de las mismas.

Se implementaron las Encuestas de Satisfacción a través de Google Forms para cada evento, relevando el grado de percepción de calidad por parte del usuario de la producción ofrecida. Escala de 5 grados, evaluación de

Certificación:

En los casos requeridos se implementó la certificación digital, disponible mediante link endrive vinculado a la actividad.

Resultados

Los resultados del desarrollo de las funciones antes mencionadas se plasmaron en eventos de capacitación/formación concretos.

Los logros más relevantes de la gestión fueron:

- Coordinación de todas las actividades de capacitación en todos los niveles de atención y en todas las temáticas con todos los productores del sistema y externos, con orientación a cumplir con los OE planteados en función del Plan de Contingencia.
- Elección de una estrategia exitosa de capacitación a partir del uso de plataformas digitales que permitieron acceder a la comunicación virtual de las distintas actividades con un alcance simultáneo e ilimitado en cantidad de participantes.
- Elección de una estrategia exitosa de convocatoria a partir del uso de canales diversos de comunicación de alcance general (página MSP, redes sociales, whatsapp y llamadas directas).
- Elaboración de material audiovisual de producción propia con los contenidos temáticos necesarios por parte de especialistas locales.
- Creación del Canal de YouTube propio del Departamento donde se subió toda la producción audiovisual más las grabaciones en vivo de las distintas disertaciones en distintos eventos.
- Registro fidedigno de datos tanto de eventos como de asistentes a partir de la utilización de herramientas varias: Google Forms, listado de conectados, registro en chat y base general de datos del sistema de salud.

Datos de Producción:

ITEM	AÑO	
	2020	2021 (Hasta Junio)
ASISTENTES A EVENTOS	33887	16059
AGENTES CAPACITADOS	27023	8370
PRIVADOS CAPACITADOS	4136	3648
Nº EVENTOS	352	295
VALORACIÓN PROMEDIO DE CALIDAD SEGÚN ENCUESTA SATISFACCION (5/5)	4.23	4.63
CERTIFICADOS REALIZADOS	1315	1108

Se agruparon todas las actividades de formación en Ejes Temáticos que organizaran los diferentes contenidos necesarios para cumplir con los OE planteados.

TEMATICA	PERSONAS CAPACITADAS POR MODALIDAD			
	PRESENCIAL	VIRTUAL CRONICO	SIN- VIRTUAL	ASIN- CRONICO
EJE TEMATICO A - BIOSEGURIDAD				
1. Información general COVID19.		5919		22906
2. Bioseguridad y uso adecuado de Elementos de Protección Personal (EPP).		6589		22906
3. Limpieza y desinfección de entornos sanitarios y no sanitarios.		5919		22906
EJE TEMATICO B – ATENCIÓN Y ACTUACIÓN EN MANEJO DE PACIENTES COVID19				
1. Triage y proceso de derivación COVID19.		1181		1181
2. Atención y Manejo de Paciente COVID19.	4015	1703		
3. Manejo de paciente internado crítico y no crítico COVID19.		4015		522
4. Curso de Abordaje COVID19 en Pediatría para primer nivel de atención		108		
5. Toma de muestra COVID-19.	300			
6. Ateneos Clínicos COVID-19.		1998		2937
EJE TEMATICO C – SALUD MENTAL				
1. Atención telefónica para pacientes COVID		817		
2. Curso de Salud Mental con enfoque COVID		108		848
3. Curso de Salud Mental para Enfermería en contexto COVID		200		
EJE TEMATICO D – PROGRAMA SALUD+ESCUELA				
1. Protocolos de Bioseguridad para establecimientos educativos en Actos Colación de grado		958		
2. Recomendaciones epidemiológicas y de bioseguridad para apertura ciclo lectivo 2021	60	1645		
EJE TEMATICO E – VACUNACION COVID				
1. Conceptos generales sobre la vacunación, su proceso e implementación	1103	1103		
2. Uso de sistemas de información y registro	662	662		
3. Efectos adversos y anafilaxis	369	369		

Conclusiones

Se cumplieron los Objetivos Estratégicos planteados, con un impacto significativo en alcance simultáneo e ilimitado, cantidad de personas capacitadas, calidad de material audiovisual, posibilidades de feedback y evaluación.

No obstante, el uso de la Teleeducación como estrategia de formación merece algunas consideraciones. Si bien los resultados son excelentes y cubren las necesidades planteadas, también existen obstáculos y dificultades no siempre sorteables para alcanzar el objetivo final de llegar e impactar de manera óptima en las personas.

Del aprendizaje surgido de la experiencia concreta, podemos mencionar algunas ventajas y desventajas de la metodología:

Ventajas:

- Oportunidad.
- Alcance ilimitado.
- Disponibilidad de horarios.
- Facilidad en el acceso.
- Optimización en el uso de recursos.
- Simultaneidad de actividades.
- Sincronía y asincronía.
- Disponibilidad global de disertantes y productores.
- Acceso a contenidos diversos y globales.

Desventajas:

- Conectividad.
- Pérdida de la interacción personal.
- Pérdida del uso de recursos comunicacionales paraverbales.
- Falta de feedback del capacitado.
- Dificultad para modalidades no dirigidas de didácticas interrelacionales grupales.
- Dificultad en los registros fidedignos.

Como síntesis valorativa, cabe mencionar que existen algunos desafíos a pensar: necesidad de adaptación y apertura al cambio permanente, anticipación planificada, agilidad en la respuesta, multifuncionalidad, desarrollo de competencias digitales, disponibilidad de recursos tecnológicos varios, equilibrio entre contenidos transversales y específicos, necesidad de asociaciones estratégicas con productores de conocimientos.

Bibliografía

- Agudelo, M. Chamali, E. Suniaga, J. (2020). "Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al COVID-19." CEPAL/LAC. Corporación Andina de Fomento. Naciones Unidas.
- Bard Wigdor, G. Bonavitta, P. Artaza, G.C. (2020). "Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19." Córdoba, Arg. Ed. Universidad Nacional de Córdoba. Cap. (Re)colonización de la universidad: Aprender/educar en tiempos de pandemia.
- Domínguez Grande, C.R. Rodríguez Ruiz, J.R. (2013). "La educación a distancia en el Perú." Perú. Ed. Virtual Educa. Pdf.

- Graf, C. "*Tecnologías de información y comunicación (TICs). Primer paso para la implementación de TeleSalud y Telemedicina.*" (2020). Paraguay. Ed. Revista paraguaya de reumatología. <http://www.revista.spr.org.py/index.php/spr/article/view/114>
<http://www.revista.spr.org.py/index.php/spr/issue/view/14>
- Ministerio de Salud de la Nación Argentina. (2021). *Plataforma digital. Educación permanente en salud.* <https://www.argentina.gob.ar/salud/capacitaciones/educacion-permanente-salud/acciones>

CAPÍTULO XIII

GÉNERO, DIVERSIDAD SEXUAL, NUEVAS PARENTALIDADES: EL QUEHACER DEL PSICÓLOGO EN LA ACTUALIDAD

Género, discursos de poder y subjetividad

María Pía Diambra

Resumen

El objetivo del presente trabajo será indagar las relaciones entre los discursos de género y la producción de subjetividades. Intentaré develar como estos discursos funcionan a modo de Otro que atraviesa, marca y produce al sujeto. De qué manera estos mandatos constituyen maneras de elegir, ser, vivir, como se construyen ideales en torno a las femineidades y masculinidades. Para esto tomaré aportes del psicoanálisis y las teorías de género, entrelazando ambas para dar cuenta del troquelamiento de las subjetividades, lo cual acompañaré con una breve viñeta clínica a modo de ejemplo. Butler, en su libro "Deshacer el género" delimita al mismo como una forma de hacer, una actividad incesante performada, en parte, sin saberlo y sin la propia voluntad (inconsciente), pero que no implica que sea una práctica automática o mecánica. Explica que los términos que lo configuran, se hallan, fuera de uno mismo, en una socialidad que no tiene un solo autor. Esos autores pueden ser pensados como el tejido y entrecruzamiento de discursos de poder que nos atraviesan y configuran, incluso, desde antes de nacer.

Palabras clave: Género – Discurso – Subjetividad – Poder

Tomando los aportes del psicoanálisis y los estudios de género, intentaremos desbaratar los discursos de poder y la manera en la que los mismos producen subjetividades, sosteniendo desde su reproducción, la desigualdad de género. A partir de una viñeta clínica develaremos como estos discursos funcionan a modo de Otro que atraviesa, marca y produce al sujeto. Cuando hablamos de Otro en Psicoanálisis, nos referimos a ese que aloja al sujeto desde su deseo, que lo nombrará y lo investirá de palabras, mitos, expectativas, quien le preste los significantes a partir de los cuales cada uno dará sentido, interpretará su mundo. Por lo tanto, somos producto de esos otros que crean a partir de los discursos. Dirá Foucault que "no existe ningún contenido previo que se expresaría por medio de un orden signifiante, sino que lo que llamamos "el mundo" es investidura de significación por medio del lenguaje, una práctica y una violencia que le hacemos a las cosas". Por lo tanto quien ejerza el poder a través del lenguaje y maneje los discursos, será quien decida qué vemos y cómo lo vemos.

Citando a Barthes (1977):

"El poder está presente en los más finos mecanismos del intercambio social: no sólo en el Estado, las clases, los grupos, sino también en las modas, las opiniones corrientes, los espectáculos, los juegos, los deportes, las informaciones, las relaciones familiares y privadas, y hasta en los accesos liberadores que tratan de impugnarlo".

Tomo esta definición de Barthes para poder pensar que en esos discursos que se reproducen, que se instalan, se ejerce poder, y que se cuelan de una manera no inocente, a partir de todo lo que él describe, más allá del Estado. Afirma que "el poder es un objeto ideológico que se infiltra hasta allí donde no se lo percibe a primera vista" (p94). Entonces, ¿Qué relación tienen los discursos de poder con los géneros y la violencia de género?

Comenzaremos definiendo el género, lo que Judith Butler, en su libro "Deshacer el género" delimita como una forma de hacer, una actividad incesante performada, en parte, sin saberlo y sin la propia voluntad (inconsciente), pero que no implica que sea una práctica automática o mecánica. Explica que los términos que

lo configuran, se hallan, fuera de uno mismo, en una socialidad que no tiene un solo autor. Esos autores serán el tejido y el entrecruzamiento de discursos de poder que nos atraviesan y configuran, incluso, desde antes de nacer. Los estereotipos y roles de género delimitaran el modo de comportarse, las elecciones de pareja, las carreras o trabajos a los que se vana dedicar, los deportes que se van a realizar e incluso la forma en la que alguien expresará sus emociones según se identifique como varón o mujer, lo que produce una subjetividad generizada.

A las mujeres se les presentaran modelos para ser, los destinos que tendrá por haber nacido lo que sedice "biológicamente mujer". La maternidad como destino obligado debido a su capacidad de gestar, la maternidad no solo forzada sino abnegada, la imposibilidad de elegir abortar. La obligación de ser la amante responsable de sostener el deseo del hombre y satisfacerlo. La profesional que rendirá exámenes muchos más arduos para llegar a un cargo exitoso. La señorita que siempre debe estar calma, mansita, tranquila. Quien juega juegos de niñas, quien sirve, quien cuida, quien respeta, quien se somete, básicamente. Puros mandatos, cero posibilidades.

Los hombres no están exentos de ser víctimas de este sistema llamado patriarcal, se les exige demostrar la virilidad a cada paso y con cada acción, poniéndolos en riesgo y hasta llevándolos a su muerte prematura. De esta manera, las masculinidades se forman a partir de diversos discursos y de la exigencia de reivindicación de su status como tal, ya sea con sus pares o como lo es cada vez más frecuente, con las mujeres. Entonces, si ambos géneros sufren los mandatos del patriarcado, ¿Por qué hablamos de violencia de género? ¿Qué se esconde atrás de cada femicidio?

Voy a ejemplificar con una viñeta clínica:

Susana llega al consultorio siendo pura lágrima. No puede parar de llorar. Me cuenta (dentro de lo que puede) que su novio la dejó, pero me dice: - "quedese tranquila que igual ya volvimos, no sé porqué lloro así".

En uno de sus relatos menciona una situación en la que, comiendo con su familia y su pareja, decide contar que iba a comenzar una carrera universitaria, a lo que su novio le responde que no le parece, que ya está grande para eso. Ella se queda callada y baja la mirada.

Intervengo preguntando qué dijo ante esa escena. Me responde que nada, que "que iba a decirle si tenía razón", nadie empieza a estudiar a los 30 años.

En otra sesión me comenta que había dejado de tomar las pastillas, que ya no se cuidaban porque iban buscar un hijo. Luego me explica que esta idea surge a raíz de que su mamá se había largado allorar una noche pidiéndole que la haga abuela porque ella ya estaba grande y necesitaba ese "regalo".

Susana hace un recuento de todo lo que debería dejar ante esta elección: su carrera (que había logrado sostener a pesar de los comentarios de su pareja), sus trabajos, sus salidas con amigxs y sus clases de zumba que tanto disfruta.

- "Le dije que seamos padres, que ya es hora por mi edad, aunque no sea el momento. Mis amigas me dijeron que es lo más lindo que te puede pasar, que te cambia la vida".

Ante esa frase, puntualizo:

- A ver, ya sabemos lo que quiere tu mamá, tus amigas y tu novio, ahora, vos, ¿qué querés? Comienzan a correr las lágrimas por su mejilla y logra decirme entre sollozos: "No sé, la verdad que no sé".

¿Quién habla a través de estas frases?

Dirá Tajer: "Estos roles socialmente asignados fueron construyendo modos de vivir y de construir la feminidad y masculinidad que crearon representaciones e ideales de género que lxs sujetxs fueron asumiendo para sí, y como expectativas hacia los otrxs".

A Susana le ofrecieron otro cargo en su trabajo, lo cual era incompatible con la maternidad ya que le exigía estar disponible "full time". Este ofrecimiento hizo tambalear la idea de maternar, su deseo estaba en lo que hacía y por fin, estaba escalando en el área laboral.

Después de muchas sesiones, me comenta que todavía no había contado la nueva noticia en su casa, que no sabía cómo hacerlo ni en qué momento. Que se había estado preguntando por la maternidad y la verdad era que no estaba segura, pero que al laburo ya lo había aceptado.

- "O sea que no querés ser una Susanita como te exigen lxs demás", intervengo. A lo que ella responde:

- "¿Quién dice que ser madre es lo más lindo? ¿Quién determina la edad y tiempo para cada decisión que yo tome?"

Carol (2009): "Hablar del sujeto supone considerarlo producido e instituido por prácticas discursivas, es decir, por lazos sociales de los que, el sujeto, es uno de sus efectos".

Todas esas frases que se inmiscuyen en las elecciones de Susana, en su carrera profesional y en su cotidianidad, no son tan ajenas, pertenecen al discurso social hegemónico, se presentan en el sentido común de las mujeres, en algún momento llega la pregunta por la maternidad, y si la respuesta es un no, del otro lado se cae un "eso decís ahora", el "cuerpo" te lo pide, entre otras.

Desde muchos frentes se reproduce este discurso que establece un plazo para gestar, como si la biología fuera suficiente argumento para no tener en cuenta el deseo. Lo que está en juego aquí es el poder, el que se esconde detrás de la testosterona dirá Segato, el que necesita ser confirmado. Solo la pareja de esta paciente tendría la posibilidad de elegir qué carrera seguir y si querría o no ejercerla paternidad.

Siguiendo a Rita, afirma que el género es la forma o configuración histórica elemental de todo poder en la especie, y por lo tanto, de toda violencia, ya que todo poder es resultado de una expropiación inevitablemente violenta. Y este ejemplo demuestra con claridad que lo que el machismo expropia a las mujeres es su deseo, su condición de mujer deseante.

Este ejercicio del poder que está enmascarado bajo los ideales de mujer y sobre todo de "la buena mujer", no habilita al deseo, le cortan las alas que las llevan lejos de la norma. Afirmamos aquí que la violencia se ejerce en tanto no se acata con las reglas del patriarcado, con lo que "debe ser" una mujer.

En cuanto una mujer se revela contra lo establecido, deja de ser madre para ser mujer, seduce, elige, tiene éxito, ahí mismo aparece el golpe sancionador, la violencia que puede ser física, psicológica, económica o simbólica. Los discursos dominantes recorren los cuerpos de las mujeres y los marcan. Rita Segato realizó entrevistas a hombres presos por haber asesinado a sus parejas mujeres. Dijo: "pareciera que todos habían matado a la misma mujer, que todos hablaban de la misma mujer. Ellos decían haberlas asesinado por ser malas madres, malas esposas, malas amantes, malas amas de casa, infieles, malas mujeres... Todos exigían los mismos roles que ellas no cumplían adecuadamente para la satisfacción de ellos".

En conclusión, podemos pensar que hay un discurso que homogeniza, que desde la mirada hegemónica demarcará una única manera de ser mujer y será siendo objeto del Otro. Objeto de consumo en cuanto cosifican su cuerpo y la manera de vestir, objeto de reproducción en tanto se niega el placer y se obliga a gestar. Objeto de producción para el mercado y objeto de sometimiento a los ideales aplastantes. Sin embargo, hoy estamos planteándonos nuevos interrogantes, cuestionando paradigmas de lo establecido y

generando nuevos significantes del "ser mujer", porque no hay una manera, hay muchas, tantas como subjetividades que se posicionen desde lo femenino.

Por todo esto me parece urgente pensar nuestra práctica en perspectiva de género, lo que implicareconocer estas diferencias, entender que las representaciones sociales dejan huellas en el inconsciente y delimitan las posibilidades de desear, y tener presente también el hecho de que estos discursos no vienen dados, que son contruídos y sostenidos culturalmente. Poder arrimar al sujeto a la experiencia de indagar esas sujeciones, dejando caer los ideales para que aparezca allí la subjetividad, tejiendo nuevos que tengan más que ver con su deseo.

Como psicoanalistas nos debemos un espacio de debate y de recuento también de nuestros propios atravesamientos, lo que se nos presenta al modo de dogma y nos ensorrece a la hora de escuchar a las mujeres.

"Las mujeres todavía hoy luchamos para ser consideradas sujetos de derechos" escribe Diana Maffia, y yo me atrevo a agregarle que seguimos luchando para ser consideradas sujetxs deseantes.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (2014). Lección Inaugural de la cátedra de Semiología Literaria del College de France. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós.
- Carol, A. (2009) *Subjetividad y segregación en Culpa, responsabilidad y castigo Vol III*. Buenos Aires: Letra viva.
- Chánenton, J. (2007). *Género, poder y discursos sociales*. (1er Ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- Lacan, J. (1953). *Escritos 1, Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis*. Francia, [s.n]
- Lamas, M. (1995). *La perspectiva de género*. *Revista Educación y Cultura*, 8.
- Maffia, D. <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Derechos-sexuales-y-reproductivos.-Algo-que-procreaci%C3%B3n.pdf>
- Segato, R. (2018). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo libros. Tajar, D. (2020) *Psicoanálisis para todxs*. Buenos Aires: Topia.

Las lógicas de género en el cuidado de personas con demencia

Diego Aguilar

Resumen

Este trabajo resume los hallazgos del trabajo de tesis de realizado por el autor en el marco de la Maestría en Género, Sociedad y Políticas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se busca explorar las lógicas de género en las prácticas de cuidado que se expresan en el grupo de apoyo de cuidadoras/es de personas con demencia, perteneciente al Programa Mayores Activos de la Fundación León en Tucumán, Argentina. Se hace un recorrido teórico del cuidado desde el enfoque de género, en particular explorando la perspectiva antiesencialista de Chantal Mouffe, la Teoría de la Performatividad de Judith Butler y el Giro Afectivo, así como el desarrollo de la noción del cuidado como derecho. Se implementó un estudio cualitativo-interpretativo a través del análisis temático de las narrativas de las/os cuidadoras/es que participan en el grupo de apoyo. La recolección de datos se realizó a través de la grabación y transcripción de las sesiones del grupo. La discusión de los resultados obtenidos muestra que, si bien los significados del cuidado en el grupo de apoyo son múltiples y diversos, están centrados en la dimensión familiar y que la lógica de género predominante es esencialista y binaria, con una tajante división sexual del trabajo y marcadas tensiones con el enfoque de derechos. No obstante, también tienden a aparecer ciertos procesos de subjetivación que dan lugar a un cambio de paradigma y a la construcción de la noción innovadora del cuidado compartido.

Palabras clave: cuidado – demencia – género – grupos de apoyo

Introducción

Alrededor del mundo, se estima que cerca de dos tercios de las personas con demencia viven en sus hogares. La cifra es más alta en América Latina y el Caribe, donde cerca del 80% se encuentra en casa. Esto significa que el cuidado de la demencia es, casi exclusivamente, un trabajo familiar, que recae principalmente en las mujeres y las niñas. En la región, y sobre todo en el interior de los países, hay fuertes improntas culturales y expectativas familiares de que las mujeres asuman el papel de cuidadoras de las personas mayores dentro del hogar. Cuidar a una persona con demencia implica hacer un equilibrio con otras necesidades familiares, como el empleo y el cuidado infantil. Las mujeres que cuidan a sus progenitores o esposos con demencia raramente se identifican como "cuidadoras", sino que el papel de cuidadora es una extensión del trabajo de cuidado que ejercen durante toda su vida (Erol, et al., 2015).

A pesar de esta situación, las sociedades de América Latina y el Caribe aún no han incorporado una lógica de género para hablar sobre el cuidado de las personas con demencia, ni en la investigación y la teorización, ni en la formulación de políticas públicas. En Argentina, y sobre todo en las provincias del norte, al rompecabezas de las demencias y el cuidado siempre le falta una pieza: el enfoque de género. Este vacío da lugar a lo que Segato (2018) llama la lógica del Uno: el sujeto universal de la demencia - el Hombre de la modernidad - que pertenece al mundo del Uno y del patriarcado, en donde no hay posibilidad de identidades y deseos. De esa lógica nace un abordaje netamente centrado en la familia, lo individual, lo doméstico y lo biomédico: un "sesgo colonizador" de la demencia y el cuidado, que se enfoca en la demencia como enfermedad.

Este vacío conceptual se manifiesta no solo en la falta de bibliografía y de políticas, sino también atraviesa los mismos grupos de apoyo y asociaciones de familiares. En Argentina, por ejemplo, el enfoque de género del cuidado de la demencia no es un tema que haya sido abordado en ninguna de las actividades científicas o de difusión de la Asociación de Lucha contra el Mal de Alzheimer o las asociaciones aliadas. Tampoco es un tema

presente en los congresos regionales que organiza la Federación Alzheimer Iberoamérica. La mayoría de estas organizaciones tienen un enfoque biomédico muy vinculado con el enfoque anglosajón del asociativismo.

Sin embargo, como señala Jasiner (2007), el dispositivo grupal también puede funcionar como espacio para alojar al sujeto. En esa trama grupal, pueden crearse nuevos sentidos que hagan caer el sesgo colonizador del cuidado de la demencia, tendiendo puentes para reconocer que las necesidades de cuidados son múltiples y diversas, y que no hay una sola forma de cuidar, sino diferentes arreglos de cuidados. El grupo de apoyo, en este sentido, puede funcionar como bisagra entre el mundo del Uno y el mundo comunitario.

Desarrollo

Se plantea como problema de la investigación realizada *el cuidado de las personas con demencia desde el enfoque de género*. Se plantea como objetivo estudiar las lógicas de género en las prácticas de cuidado que se expresan en el grupo de apoyo de cuidadoras/es de personas con demencia de Fundación León en Tucumán.

Se optó por realizar un estudio cualitativo-interpretativo, tomando en cuenta los aportes de Braun y Clarke (2006) y de Mielles Barrera, et al. (2012) que plantean que el paradigma interpretativo, ligado a la investigación cualitativa, tiene un abordaje de la realidad múltiple, intangible y holística, en la cual el sujeto y el objeto de investigación son inseparables y se moldean mutuamente. A diferencia del paradigma explicativo, la finalidad de este enfoque es la comprensión de las relaciones internas y profundas, desde el significado y el sentido que los actores sociales atribuyen a los procesos en los que se ven inmersos; por tanto, interesa lo particular.

A los fines de explorar las lógicas de género en las prácticas de cuidado expresadas en el grupo de apoyo, se optó por realizar una sistematización, interpretación y socialización de los discursos de las/os cuidadoras/es, usando el método de análisis temático. Este tipo de método permitió identificar, organizar, analizar detalladamente e informar categorías a partir de una minuciosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que dan lugar a la adecuada interpretación del fenómeno en estudio. Esta tarea posibilita visualizar las experiencias, significados y realidades de los sujetos, así como examinar los contextos en los cuales los significados son efectos de los discursos de la sociedad (Braun y Clarke, 2006). Se trabajó con el grupo de apoyo de cuidadoras/es de personas con demencia del Programa Mayores Activos de la Fundación León. Este grupo de apoyo es un dispositivo de carácter gratuito para cuidadoras/es, ya sean familiares o rentados. El propósito del grupo es proporcionar apoyo psicosocial y compartir información sobre el cuidado de las personas con demencia, a sus miembros a través de reuniones periódicas. Desde marzo 2020, el grupo se reúne todos los jueves a las 19:30 por la plataforma Zoom y cuenta con una coordinadora, que es psicóloga, y dos facilitadoras de la misma profesión. Las/os participantes de este estudio fueron las/os cuidadoras/es que participaron en las sesiones del grupo de apoyo el 3 y 17 de septiembre y el 1, 15 y 29 de octubre de 2020.

En total la población que participó del estudio fueron 25 personas: 20 en la primera sesión, 15 en la segunda, 21 en la tercera y 23 en la cuarta y quinta, con un rango de edad de 37 a 73 años.

Tabla 1: Participantes por edad, sexo y escolaridad

Sesión	Edad			Sexo			Educación		
	Rango	Media	Mediana	Mujer	Hombre	Otro	Primara	Secund.	Univ.
1	42-73	57	56	18	2	0	3	14	1
2	37-68	52	52	14	1	0	1	14	0
3	37-73	55	54	17	4	0	1	19	1
4	39-73	56	56	20	3	0	2	19	2
5	37-68	52	52	21	2	0	2	19	2

Tabla 2: Participantes por procedencia

Área Tucumán	Metropolitana Tucumán	Otras localidades de Tucumán	Otras provincias	Otros países
18		2	2	3

Las reuniones analizadas se realizaron de forma virtual, con una frecuencia quincenal, entre el 3 de septiembre y el 29 de octubre de 2020. La duración de cada reunión fue de aproximadamente una hora y media. Cada sesión fue grabada utilizando el sistema de la plataforma Zoom. Además, se realizó una observación y registro de los aspectos no verbales presentados por las/os participantes. Todos los registros audiovisuales de las sesiones fueron posteriormente desgrabados y convertidos en registro escrito con Microsoft Word, dando como resultado un documento de más de 20.000 palabras. Todo el diálogo desgrabado fue catalogado exhaustivamente, etiquetando frase por frase en base a un sistema de códigos y posteriormente agrupando analizadores similares para construir categorías y dimensiones, usando como guía las preguntas y los objetivos de la investigación. Todos los registros audiovisuales fueron vistos y escuchados varias veces y el trabajo de codificación se realizó con dos colaboradoras, a los fines de realizar una identificación adecuada y precisa de analizadores y categorías.

Resultados y discusión

Con respecto a **los significados de cuidado que se expresan en el grupo de apoyo**, se ha encontrado en el trabajo de tesis que son múltiples y diversos y que efectivamente no hay una sola forma de cuidar a las personas con demencia. El cuidado está particularmente relacionado con la dinámica familiar, pero aparece un abanico de posibilidades: desde los arreglos más tradicionales (solamente las mujeres cuidan) hasta arreglos en donde se rompe con la división sexual del trabajo. Por otro lado, el cuidado también tiene significados culturales, que tienen que ver con las creencias sobre las capacidades naturales de las mujeres y las obligaciones morales o religiosas. Pero quizá el hallazgo más significativo en esta línea es que en el grupo se produce una transición de los significados más tradicionales del cuidado a los más disruptivos, cuando el dolor y la ternura se convierten en prácticas políticas a través de su socialización. Esto da lugar a nuevas definiciones de cuidado que cuestionan las estructuras patriarcales porque abren las puertas de lo privado, politizándolo en el seno del grupo.

Con relación a **las lógicas de género que se construyen en los discursos de las/los cuidadoras/es del grupo**, se observa que la lógica de género predominante es esencialista y binaria, con una tajante división sexual del trabajo. Sin embargo, cabe destacar que hay ciertas estrategias de resistencia presentes en el grupo, como la empatía y la solidaridad grupal, que ponen en juego esta lógica patriarcal. Aparece una marcada transición hacia lógicas "desobedientes" que rompen e impugnan los binarismos público/privado, dando lugar a

nuevas formas de abordar el trabajo del cuidado, desde una lógica compartida, no solo entre hombres y mujeres, sino también más allá del ámbito familiar. Aparece la organización social del cuidado como opción.

Respecto a **las concepciones del cuidado desde un enfoque de derecho**, se puede concluir que hay marcadas tensiones y desencuentros entre el cuidado y el enfoque de derechos en el grupo de apoyo. Ni las personas que cuidan ni las personas cuidadas son concebidas como titulares de derecho y por lo tanto hay una significativa tendencia de ocultar el cuidado detrás de los telones de lo doméstico. No solo hay desconfianza en la corresponsabilidad estatal (por ejemplo, la internación geriátrica) sino que se visualiza como el indicio de que "algo anda mal en casa" y no como una política pública. No obstante, uno de los hallazgos más destacados de esta línea de investigación es que existe un proceso de transición hacia el cuidado en clave feminista, *un cuidado compartido*, que pone sobre la mesa la crisis de las instituciones estatales en tanto deja entrever que la única forma de pensar el cuidado no es desde la lógica de los derechos, sino también desde las nuevas formas de gestión colectiva. Aparece la idea de que el cuidado puede ser una responsabilidad comunitaria – no solamente un derecho que se debe garantizar - una transición paulatina hacia la "familia en red". Se trata, en definitiva, de una estrategia de resistencia ante el mandato cultural, que piensa el cuidado más allá de la organización social del cuidado.

El cuidado compartido aparece como una instancia descolonizadora producida por un giro entre las/os cuidadoras/es que piensan el cuidado de la demencia desde la familia, y aquellas/os que lo abordan desde nuevas formas de gestión colectiva, el cuidado de la aldea. Se trata de un proceso de subjetivización que permite mirar el cuidado desde otro lugar, incluso yendo más allá de la organización social del cuidado.

Compartir el cuidado - ya sea entre mujeres y varones, entre los miembros de la familia, con el Estado y el mercado, con los integrantes del grupo de apoyo, con la aldea misma

- implica entender lo íntimo del cuidado como un asunto público. Poner "la caricia en la agenda pública" imposibilita las formas de crueldad y violencia de la división sexual de trabajo y permite repensar el cuidado desde la organización social.

Una de las cuestiones más significativas de este estudio es el grupo de apoyo, que se convirtió en un espacio para preguntarse qué dice el feminismo y el enfoque de género, incluyendo algunos aportes de la Teoría *Queer*, sobre el cuidado de las personas con demencia. Esto es significativo porque hay poca problematización en clave feminista sobre el cuidado de las personas con demencia o de los adultos o las personas mayores en general.

A pesar de ser campo adecuado para hacer estas preguntas, el grupo de apoyo no está por fuera de las hegemonías discursivas, por lo cual ha sido preciso explorar los pequeños decires: indicios de este giro muchas veces imperceptible. Sí resulta claro que, tomando el concepto de Jasiner (2007) del grupo como espacio en donde se puede alojar el sujeto, se trata de un territorio propicio para potenciar ciertos modos de subjetivación. En el análisis discursivo, emergen indicios de este proceso que empieza a desarmar, interpelar, cuestionar, ciertas lógicas. Esta subjetivización aparece porque en el grupo se comparten afectos, testimonios, experiencias, vivencias. Se comparte lo íntimo. El compartir, entonces, se constituye como una experiencia clave de la grupalidad, porque borra las fronteras entre lo público y lo privado. La grupalidad, como espacio para compartir, es un puente que ayuda a derribar ese muro patriarcal. El grupo, en este sentido, es una usina para construir (y compartir) el cuidado - y el proceso de salud-enfermedad - desde los decires de las personas que brindan el cuidado y de las personas que lo reciben.

Llama la atención de que, a pesar del inmenso valor del grupo de apoyo para el cuidado de las personas con demencia desde el enfoque de género, en Argentina - y en el resto de Latinoamérica - no hay políticas públi-

cas ni apoyo estatal para fortalecer los grupos existentes para crear nuevos grupos. A modo de ejemplo, en todo el territorio del Norte Argentino, sólo hay tres grupos, uno en Tucumán y otros dos muy pequeños en La Rioja y en Santiago del Estero. La desidia estatal en estas cuestiones es un tema urgente de resolver.

El Estado debería abordar el tema de la división sexual del trabajo en los cuidados de las personas mayores y de las personas con demencia desde políticas públicas integrales e innovadoras que faciliten la creación de nuevos contratos de género que permitan un equilibrio entre el trabajo asalariado y el trabajo del cuidado. Esto no debe limitarse a crear nuevos servicios de cuidado.

Sería importante que se reconociera la trayectoria y el enorme potencial de los grupos de apoyo, las asociaciones de familiares y las cooperativas de cuidado como instrumentos para reducir las desigualdades y potenciar la autonomía económica de las mujeres. Este reconocimiento implica invertir a largo plazo en su fortalecimiento institucional y sustentabilidad, a través de mecanismos de cooperación económica e instrumental.

Se deberían instalar mecanismos para reducir la precarización y feminización del trabajo de cuidado, a través de la formación continua, la profesionalización de cuidadoras/es, las alianzas con la Universidad Pública y la generación de oportunidad de empleabilidad. Esto debería realizarse escuchando las voces de las/os protagonistas y posibilitando una discusión democrática sobre el paradigma de organización social del cuidado.

Queda por explorar por qué el cuidado compartido de las personas mayores y de las personas con demencia no se encuentra aún - en todo su despliegue - en la agenda de políticas estatales en Argentina y, más específicamente, en la Provincia de Tucumán.

Asimismo, una deuda pendiente es descubrir si el cuidado compartido tal como lo podemos pensar en el marco del grupo de apoyo, tiene puntos de encuentro con las prácticas de cuidado de otras comunidades, históricas y actuales, sobre todo de grupos minoritarios (LGBTI+, pueblos originarios, etc.). Esto puede ayudarnos a comprender con mayor profundidad el cuidado compartido.

Además, sería valioso estudiar de qué maneras el grupo de apoyo - como posibilitador del cuidado compartido - impacta en la vida las/os cuidadoras/es y las personas cuidadas a través del tiempo y en diferentes lugares; explorar cómo se construyen nuevos significados del cuidado y de las demencias en otros contextos; entre ellos, los tiempos pospandémicos.

Esta tesis es - en última instancia - una búsqueda de nuevas formas de pensar y vivir los cuidados. Desde una lógica no binaria y descolonizadora, se busca abrir nuevas posibilidades de cuidar y ser cuidado, que nos permiten estar más cómodos y que nos dan espacio para respirar. Nuevos significados que hagan nuestras vidas más vivibles. Esto implica desafiar las improntas culturales y generar espacios para que se transformen las relaciones de género basadas en la subordinación y para promover la equidad en el núcleo familiar y en la comunidad. En este sentido, no se busca dar una respuesta neutralizadora a las necesidades, sino instalar una interrogación. Lejos de silenciar la necesidad y neutralizar los conflictos que expresa, se busca facilitar que los diferentes actores involucrados se impliquen en la problemática a abordar y se pregunten por el rol que juegan en la misma, generando así espacios de participación activa. Es por ello que esta tesis contribuye al empoderamiento ciudadano y por lo tanto el pasaje a una posición de agencia.

Seguir trabajando en visibilizar las dimensiones de género en el cuidado de las personas con demencia sin duda permitirá politizar el dolor y la ternura, para construir juntos un entre-mundo, una aldea en clave feminista en medio de este mundo capitalista, que impugne los significados impuestos por el orden moderno, que cree redes de solidaridad comunitaria que atraviesen y mejoren la esfera pública, causando pequeños temblores con el simple objetivo de hacer que nuestras vidas sean más vivibles. En definitiva, se trata de seguir construyendo formas de compartir la vida.

Bibliografía

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. Nueva York: Routledge. Butler, J. (1993). *Bodies That Matter*. Nueva York: Routledge.
- Erol, R., Brooker, D., & Peel, E. (2015). *Women and Dementia: A global research review*. Londres: Alzheimer's Disease International.
- Jasiner, G. (2007). *Coordinando grupos: una lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Subjetividades y derechos sexuales y reproductivos en juventudes del valle calchaquí

Milagros Argañaraz

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo analizar facilitadores y barreras de acceso a servicios de salud sexual y reproductiva para jóvenes de comunidades indígenas del Valle Calchaquí de la provincia de Tucumán. La metodología empleada responde al análisis cualitativo de entrevistas en profundidad realizadas a referentes comunitarios, a jóvenes y a trabajadores de la salud, donde quedaron enunciadas las significaciones entorno a las juventudes y la sexualidad, al acceso a los servicios de salud, a maternidades y paternidades adolescentes. El marco teórico propuesto responde a la perspectiva de género y también a un estudio desde la interseccionalidad que refiere a comprender al sujeto en sus múltiples atravesamientos de género, clase y raza. Poder atender estas particularidades potencia la constitución de sujetos de derechos y la construcción de sociedades más igualitarias. Como primeras conclusiones, es posible expresar a modo de hipótesis, dado que se trata de un objeto que continúa en estudio, que existe una brecha entre las políticas públicas en salud sexual y (no) reproductiva y la implementación efectiva de las mismas, estos aspectos tienen efectos en la subjetividad de estos jóvenes.

Palabras clave: subjetividades – derechos sexuales y reproductivos – perspectiva de géneros – comunidades indígenas

Introducción

En Argentina, durante los últimos veinte años se han ido produciendo una serie de transformaciones legislativas y programáticas en materia de políticas públicas vinculadas a los derechos sexuales, reproductivos y (no) reproductivos de la población. Muchas de estas iniciativas apuntan específicamente a mujeres y a jóvenes como sujetos políticos históricamente relegados, y esto se debe a una agenda internacional en materia de ampliación de derechos humanos asumida por los países que integran la ONU y la OMS (Ordorika, 2018). Nos referimos a la sanción en el año 2002 de la Ley nº 25.673 "Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable". Ley 26.150 de "Educación Sexual Integral" del año 2006. En el año 2009 la Ley 26.485 "Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres". Hacia el año 2012 se sanciona el fallo FAL, para el acceso a la interrupción legal del embarazo por las causales propuestas en el artículo 86 del Código Penal (Riesgo de vida para la persona gestante, riesgo a la salud integral y a causa de violación); y en el año 2018, se implementó a nivel nacional el PLAN ENIA (embarazo no intencional en la adolescencia) con el objetivo de reducir y prevenir estos embarazos.

Existe una amplia y diversa bibliografía (médica, epidemiológica, social-antropológica, psicológica, educativa, entre otras) latinoamericana y también nacional, sobre la temática de los embarazos adolescentes. Sin embargo, hoy resulta necesario continuar investigando sobre el tema dada la complejidad y la persistencia de casos, de los cuales un 60% son no intencionales según datos estadísticos oficiales. Sostenemos que es un tema que requiere de un análisis complejo, que va más allá de las variables meramente biológicas, y conjuga aspectos históricos, sociales, de género, derechos humanos y constituye un indicador de desarrollo y bienestar social (Gogna, 2016). Los embarazos no intencionales y su correlación en maternidades forzadas, constituyen una problemática de salud pública y acceso a derechos (Szmulewicz, 2018). Investigaciones que vienen abordando el tema de los embarazos y las maternidades adolescentes (Gogna, Binstock, 2017) arrojan que quienes se convierten en madres en esta etapa de la vida son, en su mayoría, las adolescentes mu-

jeros pobres. El embarazo en la adolescencia es objeto de diversas miradas y significados (Colombo, 2015). Investigaciones que pertenecen al paradigma tradicional consideran al embarazo adolescente como algo que no debiera suceder, como una desviación respecto a lo que representa la adolescencia. Detrás de esta argumentación está implícito un patrón respecto del "ser adolescente", como un constructo único, verdadero y normativo. Esta investigación, se enmarca en desarrollos que comprende a los y las adolescentes como sujetos de derechos (Minicelli, 2010), y quetoman distancia del paradigma tutelar, que ve a la adolescencia como etapa que se debe "controlar" desde una visión adulto-centrista. Siguiendo esta línea, consideramos, que es importante hablar de "las adolescencias" y no de "la adolescencia" (Gogna, 2005; Adaski, 2005; Colombo 2010; Kantor, 2008), ya que su uso plural tiene sentido desde la mirada histórica y social que se propone. Los conceptos responden a procesos de construcción sociales, no son estáticos, ni universales, ni categorías naturales. (Kantor, 2008; Dazinger, 1998). Para Alicia Stolkiner (2013) es "imposible hablar de 'la adolescencia' en una sociedad cuya segmentación y fragmentación ha generado notables diferencias en las formas de vivir y resolver la cotidianeidad, en el cuidado de los cuerpos y en el acceso a los recursos materiales y simbólicos. Diker (2003) sostiene la utilización del término "adolescencias" permite confrontar con la idea de existencia de un sujeto natural, de identidades fijas y homogéneas que implican la nominación en singular, "la adolescencia".

El sujeto se constituye a partir de esos otros que lo van nombrando, signando, donando lugares posibles (en la cultura, es decir, dentro del lenguaje) donde poder asentarse. Es a partir de esta posibilidad, que cada sujeto irá performateando, ensayando propios posicionamientos singulares. Lo subjetivo y lo social presentan una estrecha relación entre sí, al estilo de la banda de Moebius, donde queda graficado que lo más íntimo tiene su origen, su génesis, en el universo simbólico-cultural (Bazzano, 2013). Sin embargo, el lenguaje no todo puede nombrar, hay aspectos que se escapan de la posibilidad de representabilidad simbólica. El lenguaje tiene sus trampas, sus vericuetos, sus malos entendidos. Si bien el baño del lenguaje al cuerpo biológico es la inclusión en el orden simbólico, no todo puede ser significable de este orden real.

Así, el cuerpo social, cultural e históricamente configurado, comparte un lenguaje y asume los habitus y los discursos comunes: médico, educativo, jurídico, etc (Lamas, 2000). Siguiendo esta línea, Pierre Bourdieu plantea que hay un proceso de corporeización de los aspectos subjetivos, es decir, de organización en el cuerpo de las prescripciones culturales. Lamas, (2000) plantea que el cuerpo es una bisagra que articula lo social y lo psíquico. Allí se encuentran sexualidad, pulsión, cultura, e inconsciente. Por su parte, el concepto de habitus (Bourdieu, 1969) refiere al conjunto de relaciones históricas consignadas en los cuerpos individuales en forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. La cultura, el lenguaje, la crianza, inculcan en las personas ciertas normas y valores que con el tiempo son naturalizados (Lamas, 2000).

Desarrollo

Relatos propios: ¿Qué significa ser joven en los Valles Calchaquies?

Los relatos, a modo de narraciones, escuchados en las entrevistas, dan cuenta de las significancias de ser joven en las comunidades indígenas del norte de nuestra provincia. Al poner al sujeto a hablar, se pone en juego un posicionamiento, un lugar de enunciación.

Resulta interesante escuchar esos significantes propios, ya que nociones como infancias, adolescencias o juventudes, no son constructos universales ni naturales, sino categorías de análisis que requieren una revisión histórica-cultural y apropiación subjetiva a fin de que tenga efecto de sentido y no sean categorías abstractas e impuestas por otros grupos semánticos. De esta forma, es posible escuchar que la escena ofrecida

y donde se sostienen las juventudes del Valle es diferente a la escena donde se apoyan otros jóvenes y otros adolescentes más allá de que la franja etaria sea la misma.

"Los niños y niñas eran eso, niños, todos por igual hasta cierta edad. Después en realidad tenían que trabajar, porque no había escuela secundaria, y si se quedaban en la comunidad formaban familia". C. (58 años), referente de la comunidad indígena de Amaicha del Valle.

"Los jóvenes acá desde muy temprano acatan las normas escolares, no están "tonteando" como lo que yoveía en la ciudad, que se presumían, se tiraban cosas, no hacían caso a lo que dicen los docentes. Acá no es la misma que allá, pasas de ser niño a ser grande, y tenes que resolverte, trabajar, armar tu propia familia". S. (23 años). Amaicha del Valle.

La escena montada para los jóvenes refiere en primera instancia a dejar el lugar brindado por la escuela secundaria (por culminar la misma o por deserción), y esto implica dejar de ser niño, por ende, introducirse en el mundo del trabajo (muchas veces informal, temporal o de oficio familiar), formar pareja (diagramado por un claro modelo heterosexual) y tener hijos. En otros casos, resulta que las juventudes "no están" pues han migrado a la ciudad en búsqueda de trabajo o estudiar carreras terciarias o universitarias. El tiempo adolescente como tiempo de "ensayo" en tanto poner en práctica diferentes modalidades de expresión, queda más circunscripto a las ofertas existentes. Por ello, consideramos que el significante *juventudes* resulta más adecuado para representar las construcciones que habitan el Valle Calchaqui.

"No hay tiempo de duda o de prueba, hay que resolver. Si es varón y quiere vivir solo es puto, si es mujeres una solterona amargada, la mirada del pueblo tiene un fuerte peso. De todos modos, en las generaciones más jóvenes que yo si veo otros cambios, hay otras apropiaciones". K, 22 años, Amaicha del Valle.

"Los jóvenes, cuando egresan comienzan a trabajar, o cursan las carreras que ofrecen aquí que es magisterio o turismo, pero después no hay trabajo de eso, así que estamos en la misma. Nadie se quiere ir, pero tampoco nos queda otra. La mayoría vuelve porque es muy difícil el desarraigo cultural, son códigos muy distintos los de la ciudad". M., 22 años. Comunidad de Tafí del Valle.

En los relatos se trazan tensiones discursivas y expectativas, propias y ajenas, a la vez que se cuelean mandatos religiosos y tradiciones ancestrales. Así, S. de 23 años, expresa: "Hay dos discursos muy fuertes de la comunidad en cuanto al futuro de los jóvenes, uno naca en la comunidad misma y el otro viene de las lógicas de la ciudad. Uno tiene que ver con ser estudiantes universitarios "algo hay que estudiar para progresar" y el otro discurso tiene que ver con volver a lo anterior, donde las generaciones más viejas plantean la crianza de animales y la siembra como forma de vida y subsistencia, lo cual tiene un poco de razón porque no se necesita mucho dinero para vivir aquí. No hay una habilitación de construcción de un discurso propio, hay una ausencia de palabra, un vacío allí. Porque el discurso de volver a lo anterior es de otras generaciones y el del progreso es de otras regiones. Entonces los jóvenes quedamos en el medio sin poder encontrar lo propio o poder responder a la pregunta de que quiero ser/hacer. Yo creo que es una cuestión colonial muy fuerte. En las familias siempre hubo mucha disciplina en la casa, por ejemplo, rezar siempre, y cuanto más sacrificio mejor, era lo correcto. Rezar de rodillas con todo el dolor y la incomodidad que eso implica, durante muchas horas, Y no había lugar de cuestionar, si alguien decía, pero porque tengo que rezar de rodillas, era cállate y hazlo. Es muy difícil mirarse y cuestionar, yo creo que porque costo la sangre y la vida de nuestro pueblo, entonces uno termina agachando la mirada, viviendo de forma mecánica".

"Los adolescentes hacen una vida adulta, mientras son niños y están en la primaria hay mayor acompañamiento de las familias, pero luego en la secundaria no, hay más dejarlo por cuenta

propia. También está el problema de la deserción escolar, entonces esa adolescencia es diferente, por lo general trabajan y no estudian, o solo trabajan, o algunos jóvenes no conocen la ciudad. También se pone en juego el asunto del embarazo adolescente, muy frecuente, muy naturalizado y silenciado". M, 60 años. Referente de la Comunidad de Amaicha del Valle.

Normativas provinciales y accesibilidad a servicios de salud sexual y (no) reproductiva

Maffia (2001), sostiene que la atención del derecho a la salud debe incluir salud sexual y reproductiva, el derecho a la educación debe contemplar la maternidad adolescente y la educación sexual integral. Invisibilizar el carácter sexuado de los sujetos implica borrar de la definición de ciudadanía un rasgo que por omisión permite al Estado vulnerar derechos básicos de individuos históricamente relegados como mujeres, identidades diversas, infancias y adolescencias. Afirmar el ejercicio de tales derechos implica no sólo esperar que esos derechos estén sancionados bajo la forma de normas (lo cual no es condición necesaria ni tampoco suficiente de su ejercicio), sino que su respeto forme parte de las relaciones sociales y que tales derechos puedan ser peticionados, reclamados y garantizados, cosa que sólo ocurre dentro de una comunidad política (Maffia, 2001).

Sobre esta línea conceptual, cabe plantear el caso de Tucumán, como única provincia de Argentina que aún no adhirió a la Ley nacional N° 25.673 del año 2002, para la creación del Programa de Salud Sexual y Procreación responsable. Si bien en la provincia se desarrolla el Programa, el mismo no cuenta con recursos humanos suficientes ni tampoco con los insumos necesarios, lo cual conlleva a dificultades en su implementación, sobre todo en los sectores más vulnerables de la provincia como ser las zonas rurales, de alta montaña y barrios populares. Esto es lo que Maffia (2001) nombra como *barrera legal* como la ausencia de instrumentos formales capaces de regular las obligaciones públicas.

Si bien a nivel normativo, las leyes nacionales tienen injerencia sobre las provincias, la demanda de adhesión local tiene la intención de legitimar y construir ciudadanía sexual, a la vez que posicionar el tema en la agenda política y pública, que implicaría mayor presupuesto y agencia de efectivizarían de tales leyes. En esta misma línea, un estudio local previo sobre salud, autonomía y libertad reproductiva en Tucumán (Deza, 2016), plantea que si bien existe la obligación de proveer información y métodos anticonceptivos a la población, basadas en normativas internacionales y nacionales, la no adherencia provincial conlleva un mensaje político a la sociedad en general y a los operadores de salud en particular, de que la salud sexual de las mujeres no es un derecho esencial que requiera agencia y sector por parte del estado provincial. Esto posiciona a las mujeres, y sobre todo a las de sectores populares y a las jóvenes que acuden mayormente al sistema público de salud, en una situación de desprotección legal, levantando barreras en el ejercicio concreto de sus derechos sexuales y (no) reproductivo. Algunas barreras son simbólicas referidas al trato y atención que reciben en los servicios públicos por parte de administrativas y médicos; otras barreras administrativas, en lo que implica la disposición y dispensación de los métodos anticonceptivos (MAC) y realización de interrupciones legales del embarazo (ILE). Es decir, la ausencia de legislación provincial que garantice a las mujeres el derecho a decidir sobre sus posibilidades reproductivas opera como una barrera más en tanto limita su accesibilidad a los servicios de salud (Deza, 2014). La contracara de la falta de políticas tendientes a garantizar estos derechos sexuales se evidencia en el ejercicio de maternidades forzadas, de embarazos adolescentes no intencionales y niñas madres. Esto refuerza y refleja la construcción estereotipada en torno a la mujer madre. El derecho a una maternidad voluntaria y sobre todo deseada, es sin duda parte integrante de otros derechos fundamentales.

Conclusiones

Al hablar de accesibilidad a servicios de atención primaria, salud sexual y (no) reproductiva, educación sexual integral, es fundamental prestar atención a los efectos desubjetivación, de estas prácticas, en los adolescentes (Brown, 2014). De este modo, en este estudio consideramos que no es posible hablar de salud mental sin tener en cuenta la garantía, la apropiación y el ejercicio de estos derechos, como derechos humanos. La definición de salud mental presentada en la ley mencionada, delimita un marco posible para situar la apropiación subjetiva que les adolescentes hacen de estos derechos. Es decir, prestar atención a los procesos subjetivos mediante los cuales les adolescentes reconocen las posibilidades de disponer de sus cuerpos, de su sexualidad y reproducción, y se otorgan a sí mismas la autorización para hacerlo. (Amuchástegui y Rivas Zivy, 2004). Entendemos que la salud mental se sostiene justamente en ese intersticio entre las implementaciones y ejecuciones de políticas públicas y las posibilidades subjetivas de apropiación, en el cruce entre lo público y lo privado, lo personal y lo político.

Bibliografía

- Alazraqui, M., Mota, E. y Spinelli H., (2006). Sistemas de información en Salud: de sistemas cerrados a la ciudadanía social. Un desafío en la reducción de desigualdades en la gestión local. Argentina: Cad. Saude Publica
- Berra, A (2019) El aborto como problema de salud pública y su abordaje desde la perspectiva de la Salud Integral. En De Lellis, M y Saforcada E (Ed). Psicología, Sociedad y Políticas Publicas de Salud. Buenos Aires, Argentina: Nuevos Tiempos.
- Biernat, C. y Ramacciotti, K., (2013). Crecer y multiplicarse. La política sanitaria materno-infantil argentina (1900-1960), Argentina, Bs. As.: Ed. Biblos.
- Binstock, G. y Gogna, M., (2014). Entornos del primer y segundo embarazo en la adolescencia en Argentina. en: Cavenaghi, S., Cabella, W. Comportamiento reproductivo y fecundidad en América latina: una agenda inconclusa (Serie Investigaciones N° 3. Río de Janeiro: FNUAP, AIAP; p. 167-185.
- Butler, Judith 2001 (1990) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad (México DF: Paidós).
- Butler, Judith 2002 (1993) Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo (Buenos Aires: Paidós).
- Ciriza, Alejandra 2002 "Consenso y desacuerdo. Los derechos reproductivos y sexuales como derechos ciudadanos de las mujeres en Argentina" en El Catoblepas N° 9. En <www.nodulo.org/ec
- Ciriza, Alejandra 2004b "Sobre las relaciones entre psicoanálisis y filosofía. A propósito de la pregunta por el sujeto en algunos escritos de Judith Butler". Programa de Actualización en Psicoanálisis y Género, marzo, mimeo
- Foucault, M., (2002). Historia de la sexualidad. Tomo 1. La voluntad del saber, Argentina, Bs. As.: Ed Siglo XXI.
- Gogna, M. (coord). (2005). Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. Argentina, Bs. As. Ed. Cedes.
- Greco A. (2008) Las voces acalladas en la maternidad: los controles prenatales ausentes o inadecuados en la perspectiva de las mujeres de sectores populares. Buenos Aires: CEDES, FLACSO.
- Margulis, M. y otros (2003). Juventud, cultura y sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires. Argentina, Bs As: Biblos. Menéndez, E. (1988): Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud. Argentina, Bs. As: Paidós.
- Minnicelli, M (2004). Infancias Publicas. No hay derecho. Argentina, Bs. As. Ed. Noveduc
- Morgade, Graciela. (2001). ¿Existe el cuerpo... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad. En: sexualidad y educación. Colección Ensayos y Experiencias N° 38. Argentina, Bs As: Noveduc.
- Ordorika, T. (2015) Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida, México, DF México: Ediciones CLACSO.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Rosenberg, Martha 1997 "Beijing un año después: ¿derechos sin políticas?" en Rodríguez, Marcela; Staubli, Diana y Gómez, Patricia (eds.) Mujeres en los 90 (Buenos Aires: Centro Municipal de la Mujer de Vicente López).

Stolkiner, A. (2013). Las formas de transitar la adolescencia hoy, y la salud/saludmental: actores y escenarios. En Nove-
dades Educativas. Argentina, Bs. As:Noveduc.

Un feminismo de las pequeñas diferencias: cuando el enigma de lo femenino se torna malestar

Jessica Daiana Juarez

Introducción

La cuestión acerca del feminismo, o debería decir los feminismos, abre un amplio debate social y también a nivel subjetivo, puesto que no es solo cosa de mujeres, como muchas veces quiere demostrarnos el imaginario. A su vez surgen ciertas brechas en relación a la lucha de las mujeres por ganarse un lugar en el mundo, lo cual produce conflictos, pues acontecen los reclamos de diversos derechos, me guiare con algunos de los siguientes conceptos: género, violencia de género y feminicidios.

Para comenzar me gustaría recordar una famosa expresión proporcionada por Lacan, J cuando se refiere en El Atolondradicho *"decir que una mujer no es toda es lo que el mito nos indica por ser ella la única cuyo goce sobrepasa a aquel que surge del coito (...) es también por la cual ella quiere ser reconocida como única (la seule) por otra parte: no se sabe sino en demasía"* (Lacan, J. pág. 490-491, Otros escritos)

Antes que Lacan, el mismo Freud se realizó similar pregunta acerca de ¿Qué quiere una mujer? Una pregunta que diré es necesario no responder, sino sostenerla, de allí su carácter de enigmática, ya dije anteriormente lo que Lacan plantea con la no existencia de La mujer (No toda) también Freud sostiene su propio enigma cuando decide escuchar a las histéricas de su época, sin embargo, esta decisión de alojar un lugar de escucha a las palabras de aquellas mujeres de su época, no le fue tarea sencilla, partiendo de un encanto por sus histéricas, palabra que luego fue mal interpretada, pues cayó en una estigmatización del discurso femenino y si bien a Freud desde algunos círculos feministas más radicales fue denunciado como misógino y retrógrada, sin dejar de lado que ese era el ropaje común para la represión victoriana, vale defender que Freud se anticipa en darnos una respuesta acerca de que la anatomía no es suficiente para definir que es un hombre y que es una mujer, también, fue uno de los primeros en poder pesquisar de que se trataba ese malestar pues habíamos muchas mujeres que padecían lo que hoy ya bien tenemos claro: el imperativo machista.

Será a partir de los nuevos estudios y teorías acerca del género que se pondrán sobre la mesa algunas teorizaciones realizadas por el Psicoanálisis, por ejemplo, acerca de cómo la mujer adopta una posición pasiva ante el complejo de castración, aunque quizás el verdadero problema sea pensar que es una cuestión de géneros, cuando en realidad ambos seres hablantes y deseantes están atravesados por la estructura del lenguaje y, será Lacan quien indica durante el seminario 10 *"no hay deseo realizable que no implique la castración"* (Lacan, J. pág. 196)

Por lo tanto, no creo que debamos caer en la brecha determinista de que una teoría es mejor o contradictoria a la otra, sino más bien, abordar de manera conjunta nuestra práctica diaria, trabajar en qué puntos confluyen y reflexionar acerca de cómo se entrecruzan, cada una desde su mirada.

En relación a los géneros, las preguntas que intentan responderse desde lo socio-cultural son: ¿qué es ser una mujer y ¿qué es ser un varón? ejemplos de esto pueden ser los estrictos cánones de belleza que se presentan con ese ideal supremo e imposible de la mujer perfecta, sabemos que como tal no existe.

Actualmente transitamos un tiempo en el que intentamos deconstruir (Derrida, J. Ed. Paidós, Barcelona, 1989) ese binarismo en la sexualidad, la autora pionera por excelencia de este enfoque es Judith Butler, aun-

que no me detendré demasiado en su pensamiento, es preciso aclarar que su Teoría Cuir (Acepción latinoamericana al término anglosajón "Queer") nos permite deconstruir el género en términos binarios y biológicos marcado por una "heteronormatividad" muy arraigada a esa representación de "la mujer" que tenemos tanto hombres como mujeres en los diferentes discursos, desde lo cotidiano hasta en lo jurídico, tema que desarrollare al final con el interrogante **¿Que se mata cuando se mata a una mujer?**

Ahora bien, ¿qué sería comenzar a pensar en un feminismo de las pequeñas diferencias y que tiene que ver con nuestra época actual en todo este asunto? Época a la cual Lacan ya nos advertía que como analistas deberemos estar a la altura, para ello propongo pensar que tanto el Psicoanálisis como los Feminismos operan en lo discursivo que teje lo social y se puede comenzar a leer desde ambas sus puntos en común y sus divergencias. Por un lado, desde el Psicoanálisis, el sujeto del Inconsciente estará habitado por el deseo y la ley; por el otro desde los feminismos se puede escuchar que muchas mujeres en estos últimos tiempos se autoproclaman como fuertes y empoderadas y no sucumben a ser tratadas como meros objetos, porque gracias a la lucha colectiva por la conquista de los derechos humanos y esenciales para la vida, están decididas y allí cada una se reinventa una manera de poder ser mujer, sin recetas, al contrario cuestionando muchas de las mismas que antes la dejaban ligadas a destinos trágicos como el "DEBES SER" y no a la pregunta por el "QUE QUIERO SER" pues ¿no es ese el interrogante acerca de su deseo que cualquier neurótico podría realizarse más allá de la distinción genérica? y puesto que tiene que ver con asumir una posición, la del sujeto del inconsciente, quien busca interrogarse, podrá ir dibujando algunos semblantes o distintas mascaradas a modo de señuelos para velar y responsabilizarse por su causa-de-deseo; al respecto asegura Lacan en el seminario 10 *"para la mujer, el deseo del Otro es el medio para que su goce tenga un objeto (...) Su angustia no es sino ante el deseo del Otro, del que ella no sabe bien, a fin de cuentas, que es lo que cubre (...) en el reino del hombre siempre está presente algo de impostura. En el de la mujer si hay algo que corresponde a esto, es la mascarada"* (Lacan, J. pág. 207-208)

El enigma de lo femenino se torna malestar en la cultura

Para representarse a una mujer el Psicoanálisis parte de una idea: ésta no tiene que ver con la biología sino, más bien, con una posición subjetiva que conlleva un enigma y un vacío alrededor, hay algo de lo femenino que es imposible de traducir, que tiene que ver con el límite que hace con lo real, es el propio Freud quien nos lo advierte *"El enigma de la feminidad ha puesto cavilosos a los hombres de todos los tiempos"* (Freud, S. La feminidad. Ed. Amorrortu. Año) o como bien contempla en sus palabras la Dra. Gerez Ambertin, M *"Es preciso sostener la cavilación, reconocer que hay un gran enigma y atreverse a cultivarlo porque da cuenta de una parte insondable de toda subjetividad, al fin de cuentas, algo que abisma en la diversidad de los sexos. Al negarlo se cosifica a la mujer como un bien a poseer y punto; o, más simple y dramáticamente, se elimina el enigma evitándose cualquier interrogante. Se trataría de un crimen por incompetencia. Es posible, como lo hacen Freud y Lacan, deshojar la margarita e interrogar ¿qué quiere la mujer?, ¿quiere a veces?, ¿te quiere a veces?, ¿te rechaza a veces, ¿a quiénes quiere, ¿qué busca? Infinitos enigmas... al no atreverse a indagarlos y cultivarlos, se mata a la mujer. ¡Mata a la mujer! opera como un imperativo superyoico"* (Gerez Ambertin, M. pág. 30. VI Congreso Internacional de Psicología del Tucumán. 2019)

Lo enigmático es algo que no se puede poseer ya que La mujer es un Otro, un inaccesible al igual que lo real, lo que se torna malestar en nuestra cultura actual es precisamente que no pueda tomarse como objetos de posesión a las mujeres.

Ahora bien, los discursos feministas giran en torno denunciar las injusticias y desigualdades, por otro lado no poder desear más allá de la moral socialmente establecida, incidía en que esos cuerpos permanezcan condenados a un único destino: ser madres. Las que pensaban distinto, incluso las que se animaban a escribir

eran consideradas locas, su relato era desvalorizado con el fundamento de que a las mujeres se nos pone en juego la emoción, la capacidad de sentir decían al parecer era una cosa de mujeres, por fortuna sabemos que eso es algo infundado, un mero ataque a la capacidad racional y crítica de las mujeres de poder ver un poco más allá del orden establecido, por eso a veces un poco locas, por transgredir.

Entonces ¿Por qué se torna malestar el enigma de lo femenino? Freud hablaba de esenarcisismo de las pequeñas diferencias, el ir un poco más allá y atreverse a tomar el riesgo generaría la hostilización a los extraños, en tanto la mujeres son diferentes en muchos aspectos a los hombres, es que son, trágicamente, asumidas como enemigas, puesto que, en una cultura como la nuestra habitada por el discurso neoliberal en el que los cuerpos aparecen como objetos de consumo y aun peor, como desechables, nuevamente a las mujeres se nos ha enseñado desde muy pequeñas a servir, complacer, portarnos como una señorita, una cruel trampa que nos venden desde los medios masivos de comunicación, las redes sociales, y por supuesto, en cada discurso que repita estos eslóganes.

Poder interrogarse por lo que quiere una mujer es para valientes, puesto que el deseo va modificando en cada sujeto a lo largo de toda su vida, pero, al parecer, cuando se trata del deseo de las mujeres, la cultura se vuelve agresiva, por estos motivos y tantos otros que no debemos dejar pasar.

El dilema de los feminicidios en América Latina

Partiré desde un breve análisis acerca del constructo teórico-penal que denomina y tipifica como feminicidio y cuál es su diferencia con el femicidio (Lacan, 2001), ampliamente adquirido por los discursos feministas y por los medios masivos.

Mientras que el primer término "Feminicidio" alude al "*asesinato de mujeres por hombres motivados por el odio, el desprecio, el placer o la suposición de propiedad sobre las mujeres*" (Russell, 2008: 27). Para la activista feminista mexicana Marcela Lagarde *el feminicidio es un crimen de Estado que incluye un componente de impunidad y que ocurre en tiempo, espacio, maltrato, vejaciones y daños continuos contra mujeres y niñas, que conduce a la muerte de algunas de las víctimas.* (Lagarde, 2005, pág. 136), es dicha autora quien decidió utilizar el vocablo «feminicidio», en lugar de traducirlo literalmente al español como «femicidio», para añadir un elemento de impunidad, de violencia institucional y falta de diligencia en América Latina respecto a las mujeres; su argumento es que "*la impunidad tiene su origen en la violencia institucional, es decir, en la discriminación en la administración de justicia y en la aplicación de la ley. Según la autora, en la práctica, las mujeres no tienen acceso al sistema judicial al que tienen derecho y, cuando sí tienen acceso a él, la policía y los jueces a menudo no toman en serio los relatos de las mujeres (ibídem: 223)(...) El resultado es un Estado que viola los derechos de sus ciudadanas a la vida y a la seguridad (UN General Assembly, 1993: art. 4) (...) Entre aquellos países que han incluido el feminicidio como un tipo o una circunstancia agravante del delito de «homicidio» – independientemente de si también han tipificado el feminicidio o no – están Argentina, Colombia, Puerto Rico y Venezuela. Puede observarse también que las regulaciones del feminicidio más recientes son más completas y contemplan un amplio abanico de modus operandi*". (Sacco-mano, C. 2017).

Con este análisis, no se busca desacreditar el discurso feminista, más bien se busca mejorar a su evolución, pues sería erróneo tratar de explicar un problema tan complejo, como lo son los Feminicidios, desde una única variable: "la desigualdad de géneros", este punto podría en algunos casos un factor de riesgo y en otros generar falsos factores de vulnerabilidad que dejan a las mujeres sumidas en posición de víctimas.

¿Que se mata cuando se mata a una mujer?

Partiendo de estas ideas mencionadas con anterioridad, me aventuro a lanzar una propuesta de hipótesis acerca de cómo estos discursos en torno a lo que debe consumirse de una mujer generará un alto grado de agresividad en la comunidad, pues desde épocas míticas y ancestrales una mujer pudo ser considerada como una propiedad, incluso tabú en una tribu, por ejemplo las mujeres del protopadre no se compartían con los demás miembros varones, nos indica Freud *"El muerto, el recién nacido, la mujer en los estados propios de su sexo, estimulan por su particular desvalimiento; el individuo que alcanza la madurez sexual, por el nuevo goce que promete. Por eso todas esas personas y todos esos estados son tabú, pues no está permitido ceder a la tentación"* (Freud, S. Tótem y Tabú. Año 1912) hoy en día se ha vuelto tan presente cuando escuchamos en las noticias algún caso de feminicidio: "la mató porque lo engañaba con otro" "la mató porque lo quería dejar" ecos viejos que resuenan y serepiten en lo cotidiano.

Estos crímenes nada tienen que ver con lo que se malinterpreta al leer que cuando se mata a una mujer por el mero hecho de ser mujer, quizás tendrá que ver más con la idea principal acerca de la hostilidad en relación al narcisismo de la que nos hablaba Freud en 1930, cuando es el propio Yo quien rechaza a su prójimo y *"se hace más acreedor a mi hostilidad, y aun a mi odio. (...) no tiene reparo alguno en perjudicarme, y ni siquiera se pregunta si la magnitud de su beneficio guarda proporción con el daño que me infiere. Más todavía: no hace falta que ello le reporte utilidad, con que solo satisfaga su placer, no se priva de burlarse de mí, de ultrajarme, calumniarme, exhibirme de su poder, y mientras más seguro se siente él y más desvalido me encuentre yo, con certeza tanto mayor puedo esperar ese comportamiento suyo hacia mí (...)"* (Freud, S. Pág. 29)

Lo que se vuelve insoportable es que una mujer por buena voluntad pueda decidir otra cosa, a veces, incluso aquellos celos paranoicos aparecen "sin ningún motivo aparente", empero, considero que estos son formas de expresar un motivo inconsciente, esto sumada a la agresividad generada por sostener una cultura de las mujeres como propiedades y no como sujetos de derecho, con iguales oportunidades y condiciones que los del sexo opuesto; tampoco es, únicamente, una condición socio-cultural de que las mujeres somos vistas como un "sexo débil", algo que se sigue sosteniendo desde el sentido común.

Volviendo al Malestar en la cultura, es a partir de allí donde Freud comenta al respecto de las pulsiones agresivas entre los seres humanos y como aquellos no son seres mansos ni amables, por el contrario estamos dotados de una buena cuota de agresividad, también recalca uno de los problemas culturales entre varones y mujeres es que esta última ha sido relegada a tareas domésticas o al cuidado de los hijos, refiriéndose *"De tal suerte, la mujer se ve empujada a un segundo plano por las exigencias de la cultura y entra en una relación de hostilidad con ella"* (pág. 28) Si una continúa leyendo este maravilloso texto de 1930 va a ir encontrándose con algunas complejidades no sólo teóricas sino sociales y culturales, pues Freud se atrevió a decirnos en aquella época lo que hoy en día sigue resonando en la nuestra, acerca de las diferencias entre hombres y mujeres generaron en muchas oportunidades un rechazo por parte de los primeros a sentirse identificados plenamente desde su yo con las segundas, puesto que las mujeres somos vistas y pensadas físicamente más pequeñas y en cuanto a fuerza bruta en desventaja. Por supuesto, esto actualmente se fue abriendo paso debido a las diferentes luchas feministas, donde no necesariamente estaban en desventaja con los hombres por tales características, sino en cuanto a derechos humanos, es eso quizás lo más insoportable, puesto que en una sociedad justa e igualitaria si entre sus miembros no se poseen los mismos derechos, el resultado es claramente un descontento, en la cual la vida se ve reducida a una mera relación entre amos y esclavos o dicho de otra manera las relaciones de poder entre varones y mujeres generan brechas de diversas características, una de ellas la salarial, la política y por última la judicial, entre otras.

Discusiones

Para ir finalizando diría que no poder renunciar a las pulsiones agresivas, nos dejaría como comunidad, a la deriva de una elección individual sin rumbos, eso libertario que planteaba Freud, como que cada individuo decidiría por sobre otros y allí el lugar de los otros queda por fuera, luego son esos mismos quienes se sienten acorralados cuando ven que para vivir en sociedad es preciso sostener algunos pactos, que como enuncia Freud son precisos para la convivencia en comunidad: *"Por medio del tabú, de la ley y las costumbres, se establecen nuevas limitaciones que afectan tanto a los varones como a las mujeres (...) así la cultura se comporta respecto de la sexualidad como un pueblo o un estrato de la población que ha sometido a otro para explotarlo. La angustia ante la eventual rebelión de los oprimidos impulsa a adoptar severas medidas preventivas"* (Freud, S., *el malestar en la cultura*. 1930, pág. 28) Será un progreso moral y cultural poder renunciar a las pulsiones individuales que sólo proclaman a un individuo libre, incluso de sus propios actos, puesto que se puede llegar a asesinar a ese otro que representa una alteridad con deseos propios, como en el caso de los feminicidios, en donde una mujer que es asesinada por un crimen de odio, es considerada objeto o propiedad y viene a representar la total transgresión a la ley primordial de **No Matar**, y aun más por el hecho de que si se mata a una mujer en nuestros tiempos, el Estado deberá responsabilizarse por tales actos y sancionar con una condena justa, siguiendo a Freud en *Tótem y Tabú* cuando nos advierte que *"El hombre que ha violado un tabú se vuelve él mismo tabú porque posee la peligrosa actitud de tentar a otros para que sigan su ejemplo. Despierta envidia: ¿por qué debería permitirse lo que está prohibido a otros? Realmente, pues, es contagioso, en la medida en que todo ejemplo contagia su imitación; por esta razón es preciso evitarlo a él igualmente"* (Freud, S. Pág. 13. Ed. Amorrortu)

Si esto no llegase a ocurrir, y se dejara totalmente impune y a merced de actos más violentos, lo que puede llegar a leerse en los discursos del tejido social es que "cuando se mata a una mujer no pasa nada", "a nadie parece importarle" entonces estos actos se irán repitiendo, dejando la peor de las marcas e incluso la descreencia casi total de un sistema judicial que no aloja a las vidas de las mujeres ni las protege.

Por eso mismo son de suma importancia las leyes de protección integral hacia las mujeres y la erradicación de todo tipo de violencia, donde desde diferentes organismos estatales y ONGs, incluso desde la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150. Año 2006) en las instituciones educativas y comunitarias se dará lugar a la responsabilidad que cada miembro tiene en sociedad y no como un ente solitario que puede hacer lo que quiera con las leyes

Bibliografía

- Freud, S. (1913). *Tótem y Tabú* (pág 13). Amorrortu.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura* (pág 17). En S. Freud, *Obras completas Sigmund Freud*. Amorrortu.
- Freud, S. (1932). Conferencia 33: "La feminidad". En S. Freud, *Obras Completas Sigmund Freud* (pág. Tomo XXII). Amorrortu.
- Lacan, J. (2001). El Atolondradicho. En J. Lacan, *Otros Escritos* (págs. 490-491). Siglo XXI editores.
- Lacan, J. (1962-1963). Seminario 10: "La angustia". En J. Lacan, *Seminario 10: "La angustia"* (pág. 196). Paidós.
- Gerez Ambertin, M. (2019). VI Congreso Internacional de Psicología del Tucumán. *¡Matar al enigma! Desborde de amor y pasión*, (págs. 25-34). San Miguel de Tucumán.
- Derrida, Jacques (1989) "La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. Laretirada de la metáfora, Ed. Paidós, Barcelona.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.

Ayouch, T. (2015). *Géneros, cuerpos, placeres*. Letra Viva.

Cruz, M. (2017). *Scielo*. Obtenido de Scielo: Link: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612017000200006

Saccomano, C. (2017). El feminicidio en América Latina: ¿vacío legal o déficit del Estado de derecho? *CIDOB D'Afers Internacionals*, Nº 17 p. 54-78. Link:

https://www.cidob.org/es/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/117/el_feminicidio_en_america_latina_vacio_legal_o_deficit_del_estado_de_derecho

Orozco Guzmán, M., Quiroz Bautista, J., & Soria Escalante, H. (2018). Algunas vicisitudes del odio y de la intolerancia a la alteridad en el discurso freudiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 155-186. Link: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992434>

Género e identidades. La subjetividad trans

Elena Jimeno Hernández, Lucía Rodríguez de Santos

Resumen

Fundamentos y objetivos: La cultura atraviesa al sujeto y le hace partícipe de un modelodualista donde el término género define lo masculino y lo femenino partiendo de las diferencias biológicas y aquellas determinadas por comportamientos, acciones y roles construidos artificialmente. Sin embargo, existe una multiplicidad de géneros que no pueden ser explicados por este modelo dual, con multitud de subjetividades con sufrimiento derivado de no encajar en el binarismo asfixiante. Esta diversidad lleva a cuestionar la categoría misma de género y da un paso más allá de la dicotomía del binarismo con las llamadas teorías queer desde una perspectiva deconstructivista. Este trabajo pretende entender cómo se construyen las identidades fuera del binarismo para poder atender y escuchar el sufrimiento derivado de las categorías impuestas. **Metodología:** Reflexión teórica a partir de la revisión bibliográfica de textos. **Conclusión:** La identidad sexual no está determinada de forma innata por la biología ni por convicciones sociales que escriben comportamientos, normas y roles para cada género. La elección de una posición sexuada es un proceso de elección inconsciente, aprendida a través de un lenguaje y de las identificaciones. La identidad no viene dada, se construye.

Palabras clave: Género – identidad – trans – psicoanálisis

Introducción

En España, con la publicación del borrador del anteproyecto de Ley para la Igualdad Realy Efectiva de las Personas Trans en febrero de 2021, el cual recoge entre otros la libre autodeterminación de género, y finalmente con su aprobación a finales de junio de este año, se ha desatado un intenso debate en torno a la cuestión trans. La manera en la que pensamos el género está cambiando, existen multitud de identidades que escapan de la clásica dualidad hombre-mujer y debemos reformular nuestros esquemas y categorías.

No es hasta 2013 con la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V), cuando se elimina la transexualidad de la lista de enfermedades mentales, aunque en su lugar se integra la "disforia de género". El diagnóstico psiquiátrico es la excusa perfecta para el exterminio de las identidades.

Con el presente trabajo se pretende generar un diálogo entre el psicoanálisis y las teorías de género y teorías queer respecto a la realidad de las identidades trans.

Teorías de Género

Tradicionalmente el feminismo distingue entre las categorías sexo y género para su teorización. El género sería algo construido culturalmente, roles y funciones que se atribuyen según el determinismo biológico. De esta forma, ese feminismo tradicional dapor supuesto el sexo como un dato natural y binario, sobre el cual se despliega el dispositivo cultural de género.

Lo *queer*, traducido al castellano como lo raro, torcido, extraño, se define como todo aquello contrario a la norma, adjetivo que se usaba para nombrar de forma despectiva a aquellos que se alejan de la heteronorma social. Este término se ha convertido ahora en una identidad, que recoge a modo de paraguas a todas aquellas personas que no se identifican con identidades heteronormativas.

Teresa De Laurentis, quien acuñó por primera vez el término *teoría queer* allá por 1990, critica lo que se define como *diferencia sexual*, pues entiende que crea un marco de referencia único para cualquier intento de teorizar sobre el género, es decir, que cuando hablamos de esa diferencia sexual de alguna manera estamos sentando las bases para pensar el género en base al sexo. A su vez, critica el marco conceptual que universaliza los sexos como opuestos, haciendo imposible por ejemplo pensar las diferencias de las mujeres a la mujer en cuanto universalizada y opuesta al hombre.

En esta línea, el discurso queer va más allá, es la lucha contra el binomio, pues entiende que en todo sistema compuesto por dos siempre existe una relación de dominación vertical, poderosos-oprimidos, hetero-homo, hombre-mujer.

Una de las grandes voces de las teorías de género y teorías queer, la filósofa Judith Butler, habla del carácter performativo del género. El género no es preexistente a las acciones que el sujeto realiza, no siendo algo inherente al mismo. Butler dice "El género se funda con el gesto, con la palabra, que no existe previamente ni a posteriori, y que es la utilización de sus propios recursos lo que lo conforma de manera activa. El género no se fijaría, sería la expresión viva que iría definiendo al sujeto de forma constante"

Este concepto de performatividad lo toma Butler de la diferencia que establece el lingüista

J. L. Austin entre actos del lenguaje constativos, es decir, aquellos que describen situaciones o hechos y actos del lenguaje performativo, es decir, aquellos actos del lenguaje que producen los acontecimientos a los que se refieren. En este sentido Butler diría que expresiones como "es un niño" o "es una niña", son precisamente actos performativos, ya que inician o invocan.

Es importante aclarar que el concepto de performatividad no se reduce a la mera *performance* (actuación, representación), como si se tratara de un uso teatral del género que uno puede realizar a su antojo. El género no es algo en lo que uno se enfunda al igual que se viste cada mañana, no es una elección voluntaria decidida conscientemente.

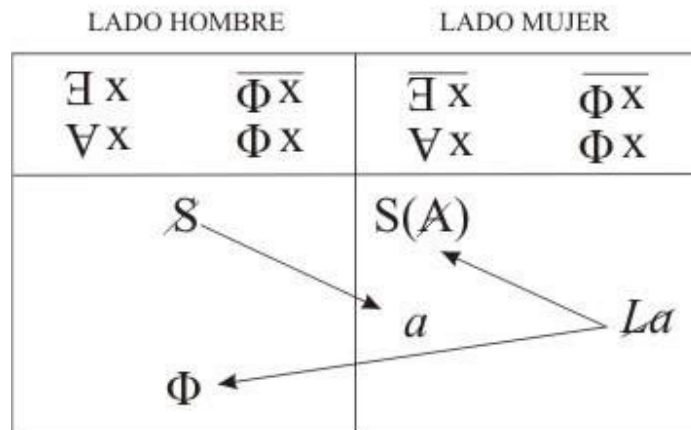
Sexuación

Para Freud la diferencia sexual es el significado asignado a la diferencia anatómica de los órganos masculinos y femeninos, interpretada en términos de presencia y ausencia. En consecuencia, ninguno de los dos sexos es completo: las mujeres sufren de envidia de pene y los hombres de angustia de castración.

Lacan define la posición sexuada en términos de la obtención de un lugar en lo social como sujetos sexuados. Habla de la *sexuación*, como el proceso por el cual inconscientemente elegimos nuestro modo de ser como femenino o masculino.

Esto lo explica a partir de las fórmulas de la sexuación, rompiendo así con la dicotomía del tener o no tener. Establece diferencias sexuales en relación al goce. Todo ser habitado por el lenguaje, está sometido a la castración por el lenguaje mismo y la palabra. Entrar en un sistema de reglas requiere un sacrificio.

FÓRMULA DE LA SEXUACIÓN



La ley del falo introduce una pérdida de goce, la castración operada por lo simbólico. Producto de esta operación, el falo viene a significar el goce prohibido, la mayor parte de la satisfacción de la pulsión que está prohibida para todos los sujetos. El sacrificio es exigido a los hombres y a las mujeres por igual por su entrada en lo simbólico, pues no podría accederse a la condición de sujeto si no hubiese límite al goce.

El lenguaje, sistema que une y divide captura al sujeto en la red determinante del significante, queda dividido entre identificaciones fijas y su verdadero ser. La división de la subjetividad produce una división sexual y confiere un género simbólico.

Todos los seres hablantes se insertan inconscientemente en esta estructura en la manera que pueden, de acuerdo a sus identificaciones inconscientes, independientemente de su sexo biológico. La variable x aparece en ambos lados de las fórmulas, lo que quiere decir que no hay una sola categoría de sujeto hablante, o que cualquier sujeto hablante puede asumir una posición de un lado u otro. En base a ello, la función fálica o función de castración, mediante la inserción en lo simbólico, se aplica de diversos modos a ambos sexos. No se trata de que la mujer ha perdido algo que el hombre no debe perder y que ninguno de los sexos puede tener o ser todo. Aquí encontramos una gran diferencia con Freud, para quien el pene era primario en cuanto al papel que desempeña en la identificación sexual del niño o niña.

Para Lacan, el orden social produce efectos e ideales con los que se identifican los sujetos conscientemente, esta realidad construida es lo que llama lo imaginario; las primeras identificaciones que el niño realiza en el estadio del espejo, en el que constituye su yo a partir de un Otro imaginario que parece ofrecer la unidad, cohesión e integridad que el yonunca alcanzará.

Para Lacan el orden simbólico es el orden preexistente del lenguaje y la ley que constituye el fundamento para la emergencia del sujeto. Sus reglas lingüísticas y culturales preestablecidas proveen las distinciones que crean al sujeto a partir del caos de la experiencia temprana, pero también imponen la castración que marca al sujeto como irremediabilmente dividido, incapaz de vincular sus identificaciones imaginarias.

Psicoanálisis y teoría queer

A pesar de la multitud de críticas cruzadas existentes entre los dos campos de saber, psicoanálisis y teorías de género o teorías queer, es interesante resaltar puntos de encuentro y convergencia.

Las teorías de género beben de una parte fundamental de la teorización del psicoanálisis y es su formulación de que la anatomía por sí sola no determina la identidad sexual, y que la diferencia sexual no puede ser reducida a lo cultural.

Para el psicoanálisis, cada sujeto se ubica respecto a la sexualidad a través de la palabra, de manera que el sexo no se determina con lo biológico sino con una posición discursiva. Se entiende de esto que la sexualidad humana no es natural ni puede explicarse a razones anatómicas o biológicas.

Lacan no teoriza la sexualidad en términos de género, sino en términos de goce. Esto sería un ejemplo de lo que intenta la teoría queer, y es pensar la sexualidad por fuera de las categorías de género.

Otro punto en común que encontramos es la existencia de la performatividad para Butler, un dispositivo de reglas previo que el sujeto va a asumir y repetir. Lacan habla de un orden simbólico, o universo del lenguaje, como algo que preexiste al sujeto; cuando el niño entra en ese orden simbólico deviene sujeto.

Una crítica común de la teoría queer al psicoanálisis es precisamente que éste asume en sus presupuestos la existencia de una diferencia sexual, acusándole de ser un instrumento del binarismo y del sistema opresivo del mismo. Pero Lacan en sus últimas enseñanzas aclara y despeja dichas críticas. Por un lado, que haya cuerpos sexuados no significa que el cuerpo sexuado hombre deba identificarse con valores o imaginario masculino. Por otro, el que exista una diferencia (hombre- mujer) no significa que sepamos en qué consiste o qué es cada uno de sus términos. Esto lo explica Lacan con lo que denomina "La ley de la segregación urinaria": En las puertas de los urinarios públicos hay un cartel en el que pone hombre y otro en el que pone mujer. El sujeto decide dónde entrar por oposición, es decir, yo no soy un hombre por tanto entro en el otro baño. Pero la palabra o dibujo de una silueta con pantalones no nos dice lo que ES un hombre. Ninguno de los significantes proporciona una definición, la decisión la podemos tomar por la oposición binaria de ambos significantes.

Conclusiones

Toda teoría se ve atravesada por la cultura y es producto de la misma, y el psicoanálisis no es una excepción. El diálogo entre disciplinas es fundamental. Desde el psicoanálisis, como desde cualquier otra disciplina, se ha de realizar un esfuerzo para la comprensión de realidades distintas y sobre todo para no ejercer violencias sobre ellas. En este sentido, es importante pensar sobre si las categorías estructuralistas con las cuales se piensa son o no neutrales.

Bibliografía

- Butler, J (2007): El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós (1990)
- Butler, J (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós (2004). Butler, J (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.
- Colina, F (2019). *Foucaultiana*. Valladolid. La revolución Delirante.
- Duval, E (2021). *Después de lo Trans. Sexo y género entre la izquierda y lo identitario*. La caja books.
- Foucault, M (1978) *Historia de la sexualidad, 1. La voluntad del saber*. Siglo XXI, Madrid
- Freud, S (1981). "Tres ensayos para una teoría sexual". *Obras completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Lacan, J., (1981) *Aún*. Seminario XX. Editorial Paidós. España. Lamas, M. (2009). *El fenómeno trans*. Debate feminista. 39
- Saez, J. (2008). *Teoría queer y psicoanálisis*. Madrid: Síntesis.
- Spargo, T. (2004). *Foucault y la teoría queer*. Barcelona: Gedisa
- Wright, E. (2004). *Lacan y el posfeminismo*. Barcelona: Gedisa.

Formación y profesionalización de psicólogues. Estudio de la perspectiva de género en psicólogues clínicas en ejercicio, egresades de la UNMdP

Bruno Gabriel Silva

Resumen

La transversalización de la perspectiva de género en las carreras de psicología aparece en el último tiempo como una demanda generalizada, representada tanto en diversos movimientos sociales (Ni una Menos, Colectivo LGBTQ), como en regulaciones jurídicas (Ley de Identidad de género de 2012, Ley de Salud Mental de 2010 y Ley de Educación Sexual Integral de 2006, entre otras) que señalan el derecho de las personas a ser reconocidas y respetadas más allá de sus identidades u orientaciones, denunciando el sostenimiento de desigualdades a partir de las categorías sexo/género. Recogiendo esto, la presente investigación tiene como objetivo indagar la perspectiva de género presente en psicólogues clínicas en ejercicio egresades de la Facultad de Psicología de la UNMdP correspondientes a dos planes de estudio: 1989 y 2010. Se realizará una entrevista semidirigida para indagar representaciones sociales sobre conceptos asociados en dichos profesionales. Los datos serán analizados tanto desde el enfoque Procesual de Representaciones sociales (cualitativo) como desde el enfoque Estructural (cuantitativo) (Banchs, 2000. Abric, 2001.) Y servirán de insumos para el mejoramiento curricular y la planificación de acciones tendientes a la actualización profesional conformes a la responsabilidad social de la psicología como disciplina regulada por el estado.

Palabras clave: Perspectiva de género – psicología clínica – formación – representaciones sociales

Descripción detallada

Definición del problema y estado de la cuestión:

Diversas investigaciones en nuestro país, plantean la dificultad de incorporar problemas socialmente relevantes dentro de la formación de psicólogues en Argentina (Vilanova 2003, Dafgal, 2009; Ferrero, 2010; González, 2017). Dentro de las falencias detectadas, algunas se refieren a la dificultad de incorporar problemas socialmente relevantes (Vilanova, 2003). Cabe destacar que la preocupación por la formación de psicólogues, cuyos antecedentes se encuentran en los Encuentros del Mercosur y en la conformación de AUAPsi, cobra particular vigor desde la incorporación de la carrera como carrera de interés público y por lo tanto regulada por el Estado en el marco de la Resolución 343 y sumodificatoria parcial (800/11) de la Ley de Educación Superior (LES) (Di Doménico Piacente, Klappenbach, 2015). Ello implica que la psicología tiene un rol en el escenario público en tanto su campo de acción refiere al bienestar de las personas. A su vez el código de ética profesional de la Federación de Psicólogos de la República Argentina subraya dicho aspecto:

“Los psicólogos se comprometen a asumir sus responsabilidades, profesional y científica, hacia la comunidad y la sociedad en que la que trabajan y viven; ejercen su compromiso social a través del estudio de la realidad y promueven y/o facilitan el desarrollo de leyes y políticas sociales que apunten, desde su especificidad profesional, a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo del individuo y de la comunidad”. (Fe.P.R.A, Principio E. p. 4)

Al respecto, si contemplamos las transformaciones acaecidas en los últimos años en materia de género a nivel social, advertimos que tanto en movimientos sociales como *Ni una Menos*, el Colectivo LGBTQ, La Campaña Nacional por el Aborto Seguro y Gratuito, como en el marco de leyes específicas que tomaron parte de di-

chos reclamos, se ha producido una visibilización y una particular sensibilización en temáticas de género. Dentro de las leyes cabe destacar:

-Ley de Identidad de género, 26743 (2012) -Ley de Salud Mental. 26657 (2010) - Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres 28485 (2009) -Ley de Matrimonio Igualitario. 26.618. (2009)- Ley de Educación Sexual Integral 26150 (2006)

La perspectiva de género implica la comprensión de los condicionantes socio-culturales en la construcción de las identidades de género, así como el reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las personas. Esta perspectiva implica: reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres y otras identidades; que dichas relaciones han sido constituidas históricamente y que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión. (Barrancos, 2009; Faur, 2008; M Lamas, 1996).

A nivel local existen estudios previos a que abordaron la formación de los psicólogos en materia de género y la inclusión de la perspectiva de género en la carrera de Psicología de la UNMdP (Leguizamón & Núñez, 2017; Nocelli 2016; Pilli 2017). Partiendo de dichos antecedentes y de la experiencia del grupo *Historia, Enseñanza y profesionalización de la Psicología en los Países del Cono Sur* en el estudio de la profesionalización y la formación de psicólogos, la presente investigación tiene como objetivo indagar la perspectiva de género presente en psicólogos clínicos en ejercicio egresados de la Facultad de Psicología de la UNMdP correspondientes a dos planes de estudio: 1989 y 2010. Para operacionalizar dicha perspectiva tomaremos la teoría de las representaciones sociales. Las mismas constituyen modalidades de pensamiento práctico que circulan por nuestra realidad cotidiana orientando la forma de comprender el mundo, comportarnos y comunicarnos con otros. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que son recibidos a través de la tradición, educación y la comunicación pudiendo agregar para este caso, las masivas movilizaciones por parte de colectivos como NiUnaMenos, la Campaña Nacional por el derecho al aborto y Agrupaciones por los derechos LGBTIQ+, entre otros (Jodelet 2000; Moscovici 2000). Las representaciones sociales son a la vez una forma de conocimiento y una forma de reconstrucción mental de la realidad. El contenido de ese conocimiento se constituye en un universo de creencias en el cual se diferencian tres dimensiones: la *actitud*, la *información* y el *campo* (Araya Umaña, 2002). La *actitud*, que consiste en una orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable, la *información*, que refiere a la organización de los conocimientos que tiene una persona en calidad, y el *campo*, que se encuentra organizado en torno a un núcleo figurativo, refiere a la parte más organizada de la representación. En nuestro estudio a través de entrevistas en profundidad a psicólogos recibidos en distintas épocas con dos tipos de planes de estudio: el plan 89 y el plan 2010 donde se incorporan contenidos de género en algunas asignaturas, indagaremos las representaciones sociales que poseen los psicólogos con relación al *género* y la *diversidad*. De los distintos campos de trabajo que poseen los psicólogos, elegimos indagar el campo clínico, por ser el espacio privilegiado de inserción a nivel local y regional y porque trata directamente con la salud integral de las personas.

Objetivos generales:

1. Contribuir al análisis de la perspectiva de género en psicólogos egresados de la UNMdP.
2. Aportar insumos críticos para la mejora curricular y la actualización profesional.
- 3.

Objetivos particulares:

1. Estudiar la perspectiva de género analizando representaciones sociales sobre género, identidad y diversidad en psicólogos clínicos en ejercicio recibidos en la UNMDP con el plan 1989.
2. Estudiar la perspectiva de género analizando representaciones sociales sobre género, identidad y diversidad en psicólogos clínicos en ejercicio recibidos en la UNMDP con el plan 2010.
3. Comparar ambos grupos respecto de su conocimiento, actitud y comportamiento relativos a la perspectiva de género.

Hipótesis de trabajo

El conocimiento de la perspectiva de género presentará mayor sistematización y calidad en los psicólogos egresados del plan 2010 que en el plan 1989. Dicha característica se sustentará en la inclusión de dicha perspectiva en la formación en el plan nuevo.

A nivel actitudinal, ambos grupos exhibirán una actitud favorable a la incorporación de la perspectiva en la formación. Dicha actitud se sostendrá en la necesidad destacada a nivel social.

Métodos y técnicas a emplear

Se trabajará sobre una muestra intencional de N = 40 de psicólogos egresados en la Universidad Nacional de Mar del Plata. 20 del plan 89 y 20 del plan 2010. Todos psicólogos clínicos en ejercicio.

Se realizará una entrevista semidirigida en profundidad para indagar representaciones sociales sobre identidad sexual, género y diversidad. Los encuentros estarán dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bodgan, 1992). En nuestro estudio se indagará sobre perspectiva de género confeccionado un recorrido donde se traten las temáticas de diversidad sexual, género, identidad sexual, trabajo con el distinto, etc. Las entrevistas serán grabadas y el análisis de la misma corresponderá a los criterios propios de triangulación informativa y saturación propias de la investigación cualitativa. De considerarse necesario se procederá a la implementación del programa informático Atlas Ti, frecuentemente empleado en éste tipo de abordaje.

Fuente de datos a emplear

Se cuenta con acceso a fuentes primarias tanto directas, vinculadas a la temática, como indirectas (proyectos relacionados afines al objeto de estudio). Asimismo, se valorará el conocimiento emergente del relato en primera persona de los entrevistados.

Cronograma mensual de actividades y tareas a desarrollar:

	Bimestres																	
ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Revisión bibliográfica y elaboración del marco conceptual.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
Elaboración de los parámetros de la Entrevista		X	X	X														
Administración de las entrevistas grupo 1					X	X	X	X	X	X								

Administración de las entrevistas grupo 2								X	X	X	X	X	X						
Gestión de los datos					X	X	X	X	X	X	X	X	X						
Análisis de los datos										X	X	X	X	X	X	X			
Informe de Avance					X	X													
Síntesis y construcción teórica.											X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboración de publicaciones												X	X	X	X	X	X	X	X
Informe final																			

Probable aporte de los resultados

La consecución del presente estudio aporta datos empíricos de actualidad y relevancia para el análisis crítico de los perfiles formativos en materia de género de los psicólogos clínicos en ejercicio egresados de la UNMdP.

Se prevé que los resultados obtenidos impacten en el ámbito académico contribuyendo al diseño de estrategias tendientes a su mejora y adecuación a los estándares requeridos y en el aspecto profesional brindando información para el diseño de espacios formativos tendientes a la actualización de los profesionales conforme a las leyes vigentes y la necesidad social de contar con agentes sociales comprometidos con la perspectiva de género,

Bibliografía

- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Covoacén. Capítulo 1. Las Representaciones Sociales: aspectos teóricos.
- Aguilera, N; Hoyos, J; Silva, B. (2017). "Auto-precepción de competencias y orientación teórica en estudiantes de ciclo básico y profesional de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Mar del Plata" (Tesis de grado) Facultad de Psicología de la UNMDP. Mardel Plata, Argentina.
- Araya Umaña, S (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de Ciencias Sociales 127. Costa Rica, Flacso. (pp.47-54)
- AUAPsi-UVAPsi. (2007). Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología. Elevado al MECyT en junio de 2007. Autor. Buenos Aires.
- AUAPsi & UVAPsi. (2008). Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología. Buenos Aires.
- Banchs, M.A. (1986)- Concepto de Representaciones Sociales. Análisis Comparativo. Revista Costarricense de Psicología.
- BANCHS, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. En: Papers on social representations. 9(3):1-15. Disponible en: [http:// www.psr.jku.at/](http://www.psr.jku.at/)
- Barrancos, D. Prólogo en Felitti, k.; Elizalde, S. y Queirolo, G. Género y sexualidades en la trama del saber. Revisiones y propuestas. Buenos Aires. Libros del Zorzal, 2009.
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. Interdisciplinaria, 21(2), 117-152.
- CONEAU (1997). Lineamientos para la Evaluación Institucional. Resolución 094/97. Buenos Aires.
- Dagfal, A. (2009). Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- De Luca, B., Fernández, M., & Montero, S. (2005). Acreditación de la calidad de la educación superior: Los casos de Argentina, Chile y México. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/13/lvs.htm>
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas* (pp. 3-57). Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur. *Psicolatina-ULAPSI*.
- Faur, E. *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. - 1a ed. - Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2008.
- González, P.; Ostrovsky, A.; Di Doménico, C. (2017) Resultados preliminares de un análisis comparativo en torno a la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados de carreras de psicología de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata; Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología; Anuario de Proyectose Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata,; 14; 12-2017; 1457-1463
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In D. Jodelet & Guerrero T.A. (Eds.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). México, UNAM
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229.
- Leguizamón Del Río, M. & Núñez, K. (2017) Representaciones Sociales sobre Homoparentalidad de profesionales psicólogos/as infantiles de la Ciudad de Mar del Plata. (Tesis de grado) Facultad de Psicología de la UNMDP. Mar del Plata, Argentina.
- Manzo, G. (2010). Autopercepción de competencias adquiridas en estudiantes de psicología de ciclo profesional (avanzado). Informe de Beca Categoría Estudiante Avanzado. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in Social Psychology*. Polity Press, Cambridge
- Moya, L., Di Doménico, C., & Castañeiras, C. (2009). Opinión de los estudiantes de Psicología respecto a contenidos formativos. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0588-8.
- Moya, L. (2009). Opiniones de estudiantes acerca de la formación de grado en Psicología y comparación con los criterios formativos propuestos a nivel nacional. Anuario de Proyectose Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNMDP, 6, 291-301.
- Nocelli, M. (2016) Formación en género de las/os estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata: aspectos implícitos y explícitos de la formación. (Tesis de Maestría) Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO-Argentina.
- Pili, L. (2017) El abordaje psicoanalítico del transexualismo en la práctica docente de la Facultad de Psicología de UNMDP. Un análisis en base a la implementación de la ley de identidad de género. (Tesis de grado) Facultad de Psicología de la UNMDP. Mar del Plata, Argentina.
- Taylor, S.J. Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. La búsqueda de los significados. Ed. Paidós, España.

Modelo de los cinco lentes para formaciones en salud sexual, sexología y educación sexual

Mileva Pavicich

Resumen

Considerando necesaria la actualización permanente en Sexología, propongo un modelo de referencia cuyo objetivo es aportar a las instituciones que se dedican a la educación en salud sexual, para el diseño de sus programas. El modelo pone al centro la teoría del HECHO SEXUAL HUMANO. Lo denominé **EL MODELO DE LOS CINCO LENTES**, comprende 4 características: A) Es de modalidad teórico-vivencial. B) Es interdisciplinario C) Contempla los nuevos paradigmas que son los aportes de las Ciencias Sociales, los estudios de Género y especialmente de los Feminismos. El aporte de las Terapias Afirmativas; los avances en Políticas Públicas. D) Abarca **LOS CINCO LENTES** que son: 1) la **Perspectiva de Género** y los Feminismos; 2) la **Perspectiva de Diversidad (sexual)**; 3) la **Perspectiva de Diversidad Funcional**; 4) la **Perspectiva de Interseccionalidad**, y 5) el **Enfoque de Derechos Humanos**. El modelo es una muy buena contribución que permitirá contar con más herramientas para diseñar y/o mejorar sus programas y así, podamos alcanzar los estándares esperados. Coloca a la sexología en la vanguardia de los tiempos modernos, que nos desafían a salirnos de la norma, para brindar una educación que tenga como objetivos alcanzar una sexualidad sana, libre, diversa, justa, equitativa e inclusiva.

Palabras clave: programas – sexología – educación sexual

Desde principios del 1.900, donde pioneros como Albert Moll, Ivan Bloch, Magnus Hirschfeld y Havelock Ellis dieron luz a la sexología como ciencia, con el movimiento organizado llamado "La Reforma Sexual" (Amezúa, 2.004) y posteriormente alrededor de 1960, cuando se posiciona la sexología como ciencia (Grano, 2014), se forjaron décadas tras décadas sus bases científicas con la importante labor llevada adelante por la conocida Revolución sexual (Madfud, 1996), Pues, considero que hoy, estamos frente a una segunda REFORMA de la SEXOLOGÍA, que empezamos a escribir. Y digo "reforma" porque estamos atravesando profundos cambios que nos interpelan como profesionales de la salud sexual y nos obligan a modificar al leer, por ejemplo, los conceptos de la OMS o de la WAS, al usar el lenguaje inclusivo o al agregar nomenclaturas o variancias que surgen permanentemente.

Quienes nos dedicamos a esta tan apasionante disciplina, aprendimos de los grandes maestros y Pioneros que supieron darnos los cimientos para nuestra labor hoy, y estamos obligados a actualizarnos permanentemente, a incorporar las nuevas miradas, con el fin de no caer en sesgosreduccionistas.

Desde 2016 estoy dirigiendo una institución abocada a la formación de Sexólogos, Terapeutas y educadores sexuales y al momento de diseñar el Programa, tomando como referencia el documento Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad de la UNESCO y el documento Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción, de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) Organización Mundial de la Salud (OMS) en colaboración con la Asociación Mundial de Sexología (WAS).2020, guías fundamentales para el diseño del programa y las estrategias con que encarar mi objetivo. A estas guías, creo que el modelo de los 5 lentes puede aportar. Ya que, en la gestión, me encontré con la necesidad de un esquema de referencia actualizado, que abarque los saberes de las distintas disciplinas y los aportes de las nuevas teorías en relación a la sexualidad.

Porque a la hora de traducir en el programa y la selección de la bibliografía de estudio, el modelo aporta de manera concreta una estrategia, que da contorno y da mojones donde detenernos, para mirar y demás, nos dice cómo y qué mirar para educar.

Como instituciones abocadas a la promoción de la salud sexual, considero que es necesario incluir en nuestro bagaje educativo para quienes somos formadores, la integración de los nuevos paradigmas frente a los que nos encontramos, que están delineados más no, especificados en los documentos citados.

Es así como diseñé un modelo de referencia, pensando en lo que "no debe faltar en las formaciones de futuros sexólogos y educadores". Donde cada temática, problemática, disfunción, sea atravesada por distintas miradas, que nos permita abordar la situación con estrategias específicas y con una amplitud de mirada que posibilite intervenciones efectivas, en los consultorios, en los hospitales, en las escuelas.

El modelo que propongo, pone al centro la teoría de E. Amezúa de HECHO SEXUAL HUMANO, (Amezúa, 1999) porque considero que integra de manera totalizante en su mapa, aquellas dimensiones que nos constituyen como seres sexuados.

Lo denominé **EL MODELO DE LOS CINCO LENTES**, y fue pensado, para armar el Programa del Curso de Formación "Posgrado en Salud Sexual y Sexología" que dirijo desde 2016 en Tucumán, Argentina, contando con el auspicio de la Federación Sexológica Argentina (FESEA).

El modelo comprende 4 características:

1. **Es de modalidad teórico-vivencial;** Considerando que el trabajo en la revisión de las actitudes (Fisher, «et al.» 1.988), la biografía sexual y el autoconocimiento del futuro sexólogo/educador/a o terapeuta sexual, es clave, poder formar profesionales que no hagan ejercicio de la profesión desde la sexosofía como bien nos enseñó nuestro maestro John Money (Money, 1991) y posteriormente Luis M. Aller Atucha y Rodolfo Ramos. (Ramos. Atucha, 2.012) Los trabajos personales en las formaciones, permiten revisar las actitudes ante la sexualidad, e identificar para trabajar aquellos prejuicios, temores, inhibiciones o aquellas heridas o conflictos que son fundamentales sanar antes de ejercer. En el caso de la formación que dirijo, la línea y el encuadre con el que lo abordamos, es la Gestalt (Goodman, Paul Hefferline, Ralph Perls, Frederick Salomon (1951), que nos posiciona en el Aquí y Ahora además de facilitar el camino de autoconocimiento.
2. **Es interdisciplinario:** La Sexología se nutre de distintas disciplinas como la Biología, la Medicina, la Psicología, la Historia, las Cias. Sociales y Jurídicas, la Antropología, que avanzan en teorizaciones, nos aportan y facilitan la mirada integral de la sexualidad. Dándonos herramientas que todos los profesionales de la salud sexual debemos tener, como el conocimiento del marco normativo que ha logrado cada país, con el fin de poder orientar y empoderar a los consultantes. Por lo tanto, está impartido por médicos, urólogos, ginecólogos, psicólogos, psiquiatras, abogados, Lic. en Trabajo Social, todos especializados en Sexología y/o en Educación Sexual.
3. **Contempla los nuevos paradigmas;** frente a los cuales estamos, que son: los aportes de las Ciencias Sociales, los estudios de Género (Luque, 2020) y muy especialmente de los Feminismos (Carosio ... [et al.]); que nos permiten posicionarnos desde un lugar de búsqueda y lucha permanente por la igualdad, y la deconstrucción de los estereotipos de género. El aporte de las corrientes despatologizadoras y las Terapias Afirmativas (Ardila. 2.007) y de emancipación; los avances en Políticas Públicas tan necesarios y urgentes ante las vulneraciones de derechos, y los novedosos conceptos que refieren a la construcción constante y dinámica del hecho sexual humano.
4. Abarca LOS CINCO LENTES con los que vamos a mirar cada temática, problemática o disfunción a tratar, que son: 1) la **Perspectiva de Género** (Lamas, 1.996) que va de la mano de los Feminismos; 2)

la **Perspectiva de Diversidad (sexual)** (Valcuende del Rio [et al.] 2013; 3) la **Perspectiva de Diversidad Funcional** (Palacios; Romañach, 2.006); 4) la **Perspectiva de Interseccionalidad**, (Crenshaw, 1991), que va de la mano de la Perspectiva Intercultural(UNESCO, 2005) y 5) el **Enfoque de Derechos Humanos**.(UNESCO; 1.948)

¿Por qué considero que las formaciones deben tener PG?

Porque un/a sexólogoue o educador que no tenga puestos los lentes del género, estará siendo cómplice y reforzando el orden social establecido por el sistema patriarcal, y no hará intervenciones que apunten al fortalecimiento de las mujeres u otras identidades que sufren las distintas formas de violencias y vulneraciones de sus derechos a diario, y que están invisibilizadas o pasan inadvertidas. Porque cada institución o programa de formación en salud sexual debe dar respuestas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, (ODS, 2.015) en especial el 5° que bien plantea lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a las mujeres y las niñas.

Porque sin los aportes de las Ciencias Sociales y de las Teorías de Género no podríamos reconocer las diferentes configuraciones sociohistóricas y culturales del género y así superar el determinismo biológico que es perpetuado como herramienta para instaurar las relaciones desiguales y la opresión de las mujeres y otras identidades. En los últimos años, las distintas teorías que trabajan con la perspectiva de género se vieron enriquecidas con la presencia del movimiento de gays y lesbianas, los estudios de las masculinidades y la teoría queer. Todas estas postulaciones posibilitan que les profesionales de la salud sexual, realicen intervenciones en pos de deconstruir estos posicionamientos que perpetúan actitudes y conductas violentas y machistas, y que trabajen con miras a la autonomía personal.

Porque tales programas, deben ofrecer herramientas y habilidades a les profesionales para que desde sus ámbitos de intervención favorezcan que, en las relaciones interpersonales se promueva el respeto, que sean justas y estén dentro de un marco de valores basado en los derechos humanos.

La incorporación de la PG en la formación de terapeutas y educadores sexuales, hoy, es ineludible.

¿Por qué considero que las formaciones deben tener Perspectiva de Diversidad Sexual?

Porque les profesionales de la salud sexual somos quienes podemos y debemos dar contención y ayudar a aquellas personas que no son cis heteronormativas al desarrollo de las habilidades y fortalezas necesarias para que enfrenten los estigmas, las discriminaciones y múltiples formas de violencias que sufren, resultado de la cultura patriarcal que impone modelos y estereotipos binarios. Fundamentalmente porque debemos alejarnos de las nociones patologizadoras de las diferencias, y abordar el tratamiento o intervenciones donde valorar la riqueza del plural de las sexualidades y fortalecer la auto percepción y la autonomía a la hora de consultas relacionadas con las orientaciones sexuales o las distintas construcciones identitarias, sea nuestro norte.

Porque tales programas deben fomentar el proceso por medio del cual, cada persona pueda reconocer, identificar y aceptarse como un ser sexuado y sexual a todo lo largo del ciclo de vida, libre de toda ansiedad, temor o sentimiento de culpa y propiciar la aceptación y desarrollo de una sana autoestima. Porque desde nuestro ejercicio profesional, estaremos contribuyendo a combatir y eliminar todas las formas de discriminación, especialmente aquellas basadas en la orientación sexual y el género

¿Por qué considero que las formaciones deben tener Perspectiva de Diversidad Funcional?

Porque formamos profesionales de la salud sexual que se alejan del modelo médico rehabilitador hegemónico, que es normatizador, y estamos alineados con el modelo social de la discapacidad, enten-

diéndoles como sujetos de derecho y entendiendo a lo social como un factor clave en cuanto a la participación colectiva y la inclusión.

Porque el abordaje y tratamiento de la salud sexual de las personas con discapacidades, es un tema complejo que ha sido poco considerado hasta ahora, y es escaso el número de profesionales que se preparan para dar respuestas a tales particularidades. El desconocimiento genera un vacío y el resultado es que se desatienden las necesidades afectivas y sexuales y todo tipo de orientación y cuidados hacia las personas con diversidad funcional.

¿Por qué considero que las formaciones deben tener Perspectiva de Interseccionalidad?

La teoría de la interseccionalidad (Crenshaw. 1989) examina cómo varias categorías biológicas, sociales y culturales como el género, la etnia, la clase, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la casta, la edad, la nacionalidad y otros ejes de identidad interaccionan en múltiples y a menudo simultáneos niveles. Nos permitirá comprender todos esos rasgos que unidos en esa trama, construyen una identidad única. El interseccionalismo nos permite pensar de otra forma acerca de la identidad, la igualdad y el poder. Implica dejar de centrarnos en categorías predeterminadas o en asuntos aislados, sino en todo lo que define el acceso a los derechos y a las oportunidades; osea, en los puntos de convergencia, en la complejidad,, en las estructuras y en los procesos dinámicos.

¿Y finalmente, por qué considero que las formaciones deben estar bajo el paradigma de los DDHH?

Porque quienes nos dedicamos a formar para educar y trabajar en pos de la salud sexual, debemos promover los derechos sexuales, los derechos reproductivos y el ejercicio de una vida sexual libre de toda forma de discriminación. Porque trabajar con enfoque de Derechos Humanos nos permitirá contribuir desde nuestro lugar, a mejorar progresivamente la calidad de la vida sexual el ejercicio y el goce pleno de los derechos de todas, todos y todes, como fuente de bienestar y armonía.

Como conclusión, quiero comentar que el presente modelo no es cerrado, que está en construcción y admite observaciones y aportes. Y que creo que es una buena contribución para quienes se dedican a la tarea formativa en salud sexual, pueda contar con más herramientas para diseñar y/o mejorar sus programas y así, podamos alcanzar los estándares esperados. Creo que el modelo aporta en colocar a la sexología en la vanguardia de los tiempos modernos, que nos desafían a salirnos de la norma, para brindar una educación que tenga como objetivos alcanzar una sexualidad sana, libre, diversa, justa, equitativa e inclusiva.

Referencias

- Amezúa E. (2013). La línea política de la Reforma sexual Memoria histórica y planes de future. Sitio web: <https://sexologiaenredessociales.files.wordpress.com/2013/08/a8-7-amezua.pdf#>
- Amezúa, E. "Teoría de los Sexos", (1999). Revista Española de Sexología, N° 95-96. Madrid.
- Ardila, R.(2007). Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXVI / No. 1
- Carosio A. [et al.]. (2017). Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América.coordinación general de Montserrat Sagot. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Censhaw, K.W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politicsand Violence against Women of Color. Stanford Law Review, 43 (6), pp. 1.241-1.299.
- Fisher, W. A., Byrne, D., White, L. A. y Kelley, K. (1988). Erotofobia-erotofilia como dimensión de la personalidad. Revista de investigación sexual, 25, 123-151.

- Goodman, P. Hefferline, Perls, R. F.S. (1951) Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality. Dell Publishing.
- Granero, Mirta. (2.014). Sexología basada en la evidencia: historia y actualización. Revista Costarricense de Psicología. 2014, 33 (2)
- Sitio web: <https://es.unesco.org/udhrS>
- Sitio web: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- La Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de 2005. Sitio web: <https://es.unesco.org/creativity/convention/texts>
- International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach – Revised edition. 2018. Sitio web: www.unesco.org/open-access/terms-useccbyncnd-sp
- Money, J.PhD. (1991). SEXOLOGÍA Y / O SEXOSOFÍA La Escisión entre Investigadores y Reformadores Sexuales. En la Historia y la Práctica. SIEUS REPORT. Vol 19, N° 3
- Lamas, M. (1.996). Hablemos de sexualidad, lecturas, CONAPO, Mexfam, 3a edición,
- Luque, C. Los estudios de género. Sitio web: ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/los-estudios-de-genero/
- Madfud, J. (1.996). La revolución sexual argentina, Buenos Aires, Americalee,
- Palacios A.; Romañach J. (2.006). El modelo de la diversidad La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas- AIES. España.
- Promoción de la Salud sexual. Recomendaciones para la acción. (2.000). Organización Panamericana de la Salud (OPS) Organización Mundial de la Salud (OMS) En colaboración con la Asociación Mundial de Sexología (WAS). Celebrada en: Antigua Guatemala, Guatemala 19 al 22 de mayo de 2000
- Ramos, R.; Aller Atucha, L.M. (Col.) (2.012). ¿Sexosofía o Educación de las sexualidades: herramientas para la educación sexual integral. Ed. Universitarias. Posadas. Misiones.
- Valdecuente el Rio, J. et al. (coords.) (2013). Estudios sobre Diversidad Sexual en Iberoamérica. 1ª ed. Sevilla: Aconagua Libros. 385 p.

Psicoanálisis en clave de género: una perspectiva para escuchar la subjetividad

Constanza María Marengo Zóttola

Resumen

A partir de este trabajo se dará cuenta de un entrecruzamiento de fuentes bibliográficas correspondientes a las teorías de género, la filosofía y el psicoanálisis para explorar el territorio de lo diverso y sus relaciones con la conceptualización sobre la feminidad en la obra freudiana. Desde los aportes conceptuales mencionados se encuentra un modo posible de escuchar la subjetividad actual. Se puede pensar a los múltiples feminismos o revueltas sociales vigentes como preguntas y verdaderas intervenciones frente a las opresiones del discurso capitalista, que consecuentemente se esfuerza por develar los enigmas necesarios para revestir lo real.

Palabras clave: Psicoanálisis – Género – Subjetividad

Introducción

"Si no avanzamos a ese lugar desconocido que es la revolución de los géneros, sabemos exactamente hacia donde regresaremos (...) El tratamiento de favor que hasta ahora estaba reservado a las mujeres, con la vergüenza como punta de lanza que las mantenía en el aislamiento, la pasividad, la inmovilidad, podría extenderse a todos (...) El capitalismo es una religión igualitaria, puesto que nos somete a todos y nos lleva a todos a sentirnos atrapados, como lo están todas las mujeres"

Virginie Despentes

En este trabajo se posibilitará una relectura de los aportes psicoanalíticos para pensar las nuevas subjetividades, sus diversas y policromáticas puestas en escena que tanto malestar generan a los conservadurismos actuales.

Siguiendo a Despentes y a su lúcida propuesta de avanzar al lugar desconocido de la revolución de los géneros, será atrapante pensar cómo una vez más la sexualidad puede ponerse en el centro de los debates nuevamente rodeada de puntas de lanza.

De la feminidad freudiana a las teorías de género

Retornar a Freud implica emprender una lectura que sitúe el texto del autor en el discurso de la época, que permita encontrar actualidad en un dispositivo de escritura y de cuestionamientos epistémicos.

Hacia el 1900 se puede entrever un nicho en el saber freudiano con dificultades para producir conocimientos explicativos acerca de la mujer, lo femenino, sus tabúes y su opacidad. Por ello y basándose en la escucha de las mujeres de la época, el autor pivotea entre alejarse de la posición médica hegemónica tendiente a significar fenómenos de manera contundente y el poder leer en los síntomas como defensas de la subjetividad frente a opresiones de un tiempo social particular. Dicha lógica en su investigación es el envés de lo universal. ¿Qué sería lo subversivo del psicoanálisis si no es la insistencia de traer siempre la pregunta como contra lógica de los reduccionismos? Inclusive, es el cuestionar lo instituido lo que recupera las subversiones de una época.

Si se desea encontrar en la obra freudiana aportes para dialogar con los feminismos no es posible desatender las preguntas que estos se han formulado en relación con la obra psicoanalítica. Por ello el primer interrogante que se puede introducir es por qué se transmite una relación casi obvia entre feminidad y lo enigmático. ¿Acaso siempre se la pensó así? La mujer: un enigma ¿Para quién? Y si se quiere profundizar en los cuestionamientos es preciso interrogar cómo pensar hoy las conceptualizaciones sobre *la mujer*, sus tabúes *lo femenino* que Freud desarrolló para intentar escribir algo de lo que su clínica le mostraba de imposible de asir por completo.

En función de lo cual, en este texto se tomará lo enigmático como aquello que remite a una producción subjetiva, formación del inconsciente que causa a los cuerpos de un modo singular. Un enigma supone una creación opaca. Gerez Ambertín, M (2019) al respecto de lo enigmático en la cuestión de *las mujeres* propone: "*Es preciso sostener la cavilación, reconocer que hay un gran enigma y atreverse a cultivarlo porque da cuenta de una parte insondable de toda subjetividad, a fin de cuentas, algo que abisma en la diversidad de los sexos.*" (p. 30) Tendrá que ver con aquel punto de anclaje que sostiene la subjetividad y la define (aquello que propicia un marco). Así como para crear una pintura es preciso un punto de vista, se puede pensar sostener lo enigmático supone *pinchar* fragmentos de lo inabordable del mundo, construyendo otra mirada, una perspectiva.

Dado que *perspectiva* es un significante que los feminismos han prestado para advertir que mirar el mundo implica registrar que las diferencias en relación al género no se aprecian desde cualquier posicionamiento. Señala Tajer (2011) "*Desde la relación entre psicoanálisis y feminismo hemos avanzado en gran medida en la línea de la constitución de los psiquismos en relación a la asimetría de poder entre los géneros, pero que el momento actual nos ubica en la necesidad de tensar un poco más cierta matriz que permanece del binarismo que es la que se da en las diadas en las cuales aún pensamos los géneros (masculino/femenino) y la opción sexual (homo/heteroerótica)*". Se puede pensar que, desde la lógica patriarcal, al igual que todo sistema de dominación, los roles, los estereotipos, las tipologías son fundamentales. Desde estos mecanismos se naturaliza e invisibilizan las causas de los acontecimientos.

Si pensamos al patriarcado como un discurso amo, se ubica con facilidad las maneras en las que fabricó "hombres y mujeres", cual producción en masa, bajo claras consignas que impuso destinos según las diferencias anatómicas: *Mujer* como representante de quien se ocupe de esfuerzos orientados hacia lo doméstico y actividades que refieran a una vida preferentemente en soledad no librada de esfuerzos o sacrificios y *hombre* como garante de la producción económica inserto en redes de absoluta competencia frente a otras masculinidades. Por consiguiente, la presencia de estereotipos de género ha servido a la consolidación de vínculos estandarizados en donde el poder se ejerce en términos heterosexuales y monógamos.

Siguiendo esta lógica, se habilita la pregunta sobre qué es lo que en lo social y en la sexualidad escapan a la posibilidad de representación, es decir que es lo que se construye como lo enigmático y a su vez es contra lo que se atenta. Las demarcaciones o atributos asignados a los cuerpos en general y a la genitalidad en particular, tendrán repercusiones primero en el lenguaje, luego en la cultura.

Para intentar dilucidar cuestiones sobre la época actual será necesario trascender el binarismo hombre/mujer para acceder al análisis del lazo social contemporáneo que constituye una moral sexual subversiva en relación a las antiguas prohibiciones pero con nuevos ideales que deberán ser atendidos para escuchar en qué coordenadas se posibilita la subjetivación y en cuales se produce un borramiento tal de las diferencias en el que el sujeto queda *sin medidas* para configurar un posicionamiento deseante. Hace tiempo Burin (1996) sostiene que: "*desde las teorías del género se enfatizan los rasgos con que nuestra cultura patriarcal deja sus marcas en la constitución de la subjetividad femenina o masculina*". (p. 65)

Al respecto de lo anterior es importante explorar los textos freudianos encontrando aperturas para el debate con las teorías de género. Un ejemplo de ello se ubica en 1915, en la que Freud adiciona una nota en el apartado sobre la *diferenciación de los sexos* perteneciente a sus *Tres ensayos para una teoría sexual* en la cual dirá: "Ni desde el punto de vista psicológico, ni desde el biológico es posible hallar entre los hombres la pura masculinidad o la pura feminidad" (p. 1223). Es decir que los cuerpos y su sexualidad son efecto de una complejidad intangible, que no se localiza entre microscopios y no se define por categorías binarias. Por esta razón, inconsciente (como enigma) se dan a conocer mediante formaciones sustitutivas, siempre opacas y solo con neblinas son pasibles de leerse o escucharse.

Por el contrario, se configuran en el seno de un discurso epocal que por un lado demarca modos de lazo e intercambio entre los sexos y por el otro produce siempre un resto inasimilable que opera tanto en lo estructural del psiquismo como en el aparato cultural. Al respecto de ello, es valioso el aporte de Emilce Dio Bleichmar (1996) sobre el entrecruzamiento conceptual entre género e identificación: "*Por medio de la identificación nos reconocemos similares a aquellos del mismo género -nena, mamá, hermana, abuela- e incorporamos las normas y las reglas que prescriben lo que es natural y propio de niñas y mujeres, así como los nombres y pronombres, las formas lingüísticas para denominarnos y reconocernos en las palabras que nos designan*" (p. 117).

Entonces, pensar los discursos de género y diversidad en la clínica actual implicaría una lectura sobre las posiciones y respuestas que un sujeto puede tomar frente al deseo (y goces) del Otro. La mismas si se producen delimita, por ejemplo, qué es lo que en los cuerpos se reconoce como familiar y qué produce ajenidad.

Psicoanálisis en clave de género

¿Qué implicaría entonces el pensar en un Psicoanálisis en clave de género? Las nuevas formas de nombrar lo corpóreo exigen un estudio más amplio. Al respecto de ello cabe insistir en la pregunta que se planteaba párrafos arriba, ¿Qué es el género sino un artificio que la subjetividad fabrica? En sus "*Cuatro conceptos...*" Lacan (1964) señala un punto interesante: "*ya en la naturaleza, algo instauro una fractura, una bipartición, una esquizia del ser a la cual éste se adecúa*" (p. 113). De este modo emerge la posibilidad de pensar diversas modalidades de goce y envolturas en el tejido social.

Qué es lo que se envuelve sino aquel agujero en lo real resultante de la marca del lenguaje sobre la biología. Sobre este hueco se inscribirán diferencias y alrededor de éstas, cada cultura se encargará de erigir una parafernalia particular que diga algo al respecto sobre la sexualidad y sus alcances. Señala Saal, F. (2005): "*Podríamos decir que la diferencia está desde siempre, en el orden del significante, en el orden simbólico, desde donde distribuye emblemas y atributos de género. Estos atributos se resignificarán como diferencia sexual en el camino de las identificaciones que llevarán al sujeto humano a ser hombre o mujer, o cualquier combinación de ambos.*" (p. 148). En cuanto a la labor singular, es preciso atender como las marcas de lo diverso en la actualidad habilitan a que el sujeto fabrique con ellas un nombre, un disfraz, un ropaje mítico.

La formación en Psicoanálisis sostenida desde la perspectiva de género, supone una relectura de los conceptos que orientan la dirección de la cura o permiten pensar los ámbitos en donde un analista escucha e interviene. Escuchar la subjetividad implica también una posición ética (deseante) y política que no niegue los efectos de la ruptura del pacto social visibles en los feminicidios, las múltiples formas de odio hacia lo trans/bi/homo (representaciones de lo diverso), los "micro machismos" vigentes en lo cotidiano, y se podría seguir enumerando. Estos, no pueden ser llamados efectos de discurso, sino que podrían considerarse como "hechos del horror"; presentes allí donde no hay disfraz alguno. Aquello que remite a lo imposible de

hacerse palabra, toma como apoyatura el odio hipernítido dirigido hacia sectores y subjetividades que representan lo diferente.

Para graficar estos hechos basta con atender las denuncias diarias que organizaciones sociales pueden hacer públicas para visibilizar un malestar del cual la comunidad toda es de algún modo responsable. Se compartirá un fragmento de la denuncia pública que realiza Andhes (ONG sin fines de lucro que contribuye a la defensa de los derechos humanos y a la democratización de las relaciones sociales), ante las Naciones Unidas, sobre el femicidio de Paola Tacacho ocurrido en octubre del año 2020 en Argentina: *"Paola fue víctima de femicidio. Sufrió acoso durante años, sufrió violencia en razón de su género. A su vez, al denunciar la violencia de género sufrió violencia institucional por la omisión del Poder Judicial de brindar respuestas adecuadas. La ineficacia del actuar jurisdiccional ante casos de violencia de género es una consecuencia de la discriminación y la desigualdad estructural sufrida en razón del género, omitiendo así las obligaciones internacionales que el propio Estado Argentino asumió de Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las mujeres"*

Organizaciones y movimientos sociales como Andhes, son los que repiensen los límites de lo decible a partir de las luchas políticas que han convertido a las minorías en verdaderos colectivos de representación que visibilizan y disputan por derechos arrebatados o aún no conquistados. Es entonces como subvierten el lenguaje para habitarlo de otro modo pues el lenguaje es el territorio desde el cual se disputa el poder y se producen subjetividades. Con palabras multiformes. Un espacio otro, en lo legal, en lo social y en lo íntimo.

Hasta aquí se puede resaltar, que no es factible equiparar la noción de género con sexo. En este sentido, las teorías de género intentan cuestionar ciertas codificaciones culturales alrededor de los sexos, cuestión necesaria mas no suficiente para pensar las subjetividades implicadas en dichas operaciones. Para esclarecer la cuestión se apelará al aporte de Lamas, M. (2000): *"La nueva acepción de género se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres"* (p. 4). Esta simbolización implica la construcción de una encrucijada identificatoria a partir de cierta hiancia que será registrada desde de cierta(s) referencia(s) que posibilite(n) reconocer lo que *hace falta*. Lacan situaba al inconsciente como discurso del Otro y supo señalar que *"la forma bajo la cual el lenguaje se expresa define por ella misma la subjetividad"* (Lacan J. 1966, p. 286). Esto no va de suyo a la hora de pensar qué se entiende por género y cuáles son las luchas que hacen eco a partir de esta cuestión. Es preciso comprender que la dimensión del inconsciente opera inclusive en las llamadas "elecciones voluntarias" o en las que se piensan influidas por el mero contexto.

De esta manera se puede pensar que las escenas del mundo en lo cultural tienen un asidero estructural y a su vez, que en las modalidades de goce se hace presente un aspecto genealógico. Rutemberg, S. (2019) afirma: *"Cuando digo 'mujeres' me refiero a todos aquellos, aquellas y aquellos que aun oprimidos se resisten –de la forma que sea- a la normalización y a la exclusión. Supone el doble movimiento de reafirmar una identidad que contiene un pasado, una historia; al mismo tiempo que hace estallar esa identidad, la cual bien puede introducir las discriminaciones más extremas, a veces con las mejores intenciones."* (p. 15) Esto implica que la transmisión de discursos también incluye la marca de su envés, de lo inasimilable de cada tiempo.

Consideraciones finales

A partir de lo trabajado es factible pensar la formación en Estudios de Género y Diversidad como un posicionamiento ético en la clínica actual en donde lo real expone de forma obscena y descarnada los vacíos de

palabra y representación, que dejan resonando interrogantes: ¿Por qué la justicia no se efectiviza? ¿Cómo construir credibilidad en las instituciones de cuidado? ¿Por qué la desaparición de mujeres y cuerpos disidentes no encuentra respuestas en lo legal y en lo social? Construir una escucha que permita subjetivar estas cuestiones es parte del proceso para entamar respuestas, que serán por supuesto, colectivas Sin embargo en la clínica actual se abre la posibilidad de alojar estos discursos que en ocasiones se vuelven emblemas para sostener o repensar los lazos sociales siempre que las consignas y causas en lo social posibiliten una referencia y no un tapón para la subjetividad. He ahí el desafío en nuestra escucha y abordajes.

Referencias bibliográficas

- Andhes (2020) <https://andhes.org.ar/andhes-denuncio-ante-la-relatoria-especial-de-las-naciones-unidas-el-femicidio-de-paola-tacacho/>
- Braunstein, N. (2005). *A medio siglo de El Malestar en la cultura de Sigmund Freud*. 9na Ed. Siglo XXI editores Argentina, s.a, 2005.
- Burin, M., Dio Bleichmar, E. (1996). *Género, Psicoanálisis, Subjetividad*. 1ra Ed. Buenos Aires. Paidós, 1996.
- De Beauvoir, Simone: (1949). *El Segundo sexo*. 18° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Debolsillo, 2018.
- Despentes, V. (2006): *Teoría King Kong*. 5° ed. CABA, literatura RandomHouse, 2018
- Freud, S. (1923) *Obras completas: El yo y el ello*. 1° ed. Buenos Aires: Siglo xxi, 2012
- Freud, S. (1925-26). *Inhibición, Síntoma y Angustia*. Tomo XX. 1996. Bs. As. Amorrortu.
- Freud, S. (1932-33). *La feminidad*. Tomo XXII 1996. Bs. As. Amorrortu.
- Gerez Ambertín, M. (2019). *¡Matar al enigma! Desborde de amor y pasión*. VI Congreso Internacional de Psicología del Tucumán "Las psicologías; sus prácticas: ideas, conclusiones y problemas". (pag. 25-34). Tucumán, Argentina, 2019.
- Lacan, J. (1964). *El Seminario Libro 11: Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Lacan, J. (1981) *Las Psicosis 1955-1956*. Buenos Aires. Paidós, 2017.
- Lamas, M. (2000) *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, vol. 7, núm. 18, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Distrito Federal, México, 2000.
- Rutemberg, S. (2019) *Hacia un feminismo freudiano*. 1ª ed-Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Docta Ignorancia, 2019.

CAPÍTULO XIV

PSICOLOGÍA DE GRUPOS Y PSICOLOGÍA COMUNITARIA

Los grupos de amigos/as y sus procesos interactivos

Matias Bucosky Yolde

Resumen

Las amistades son consideradas redes de apoyo que fomentan el bienestar. La amistad es considerada una relación voluntaria no institucionalizada regulada por normas sociales. Los grupos implican la unión de individuos que interactúan frecuentemente con lazos sentimentales densos e interconectados en una red social. El objetivo de este estudio consiste en describir los grupos de amigos/as y sus procesos interactivos con distintas intensidades de amistad. La investigación realizada es descriptiva de diferencias de grupos, no experimental, transversal, de estructura social cognitiva agregada localmente sobre una muestra intencional con enfoque realista de 5 grupos de amigos/as de adultos jóvenes, en su mayoría femeninos (60%, n: 3), con una media de edad de 24.35 años y 4.4 integrantes. Los resultados obtenidos indican que los grupos de amigos/as presentan procesos afectivos de alegría, felicidad, amor y nostalgia; procesos cognitivos de temas políticos, laborales y relacionales, y procesos comportamentales de conversación y de degustación de comidas y bebidas. Las simples amistades comparten conversaciones y buenos momentos en grupo; en cambio, las amistades cercanas comparten actividades mucho más tiempo y las mejores amistades comparten muchos más aspectos vitales a través de los años. Se observan también diferencias significativas entre las distintas intensidades de amistad.

Palabras clave: Amistad – Grupo de amigos – Procesos interactivos – Intensidades de amistad

Introducción

La presente investigación se enmarca en el Proyecto UBACyT 2018-2020 (20020170100287BA): "Bienestar psicosocial: de la supervivencia a la autoexpresión. El cambio en valores y creencias como componente cultural clave" dirigido por la Dra. Elena Zubieta, alista, a la vez, bajo una Beca Doctoral UBACyT.

La amistad brinda protección contra el estrés y los malestares físicos y emocionales; mientras otorga una fuente indispensable de bienestar individual y comunal (Paéz y Zubieta, 2002; Rawlins, 2017). A partir de estas características se plantea contribuir con un estudio empírico sobre los procesos interactivos (comportamentales, cognitivos y emocionales) de los grupos de amigos/as de jóvenes adultos argentinos.

La amistad en nuestra sociedad es considerada como una relación voluntaria no institucionalizada que implica la libertad de poder definir a las amistades propias como se deseen; aunque también se puede dar cuenta de la existencia de normas que regulan las elecciones, los tratos y las expectativas, logrando limitar la voluntariedad del lazo. A partir de la caracterización de estas relaciones es posible estudiarla teniendo en cuenta tanto los efectos de las disposiciones personales como de la estructura social en forma simultánea. Los procesos interactivos contienen los pensamientos, sentimientos y comportamientos que se ponen en juego interactivamente al momento de actuar como amigo/a, ya sea en una diada o en una red (Bleszner y Adams, 1992).

Las amistades diádicas, según Fehr (1996), presentan distintas intensidades con diferentes niveles de intimidad. Las amistades en comparación con los extraños y los conocidos reflejan mayor proximidad física, expresiones afectivas, comportamientos prosociales, atracción, mayor información íntima y un mayor grado de similitud en aspectos superficiales y profundos, presentándose, en la mayoría de los casos, de manera recíproca. En lo que hace al pasaje de amistad a amistad cercana o mejor amistad, supone un aumento cuantitativo más que cualitativo, considerando que incrementa la intimidad, la confianza, el soporte y la

lealtad, entre otros. Estas distintas intensidades pueden implicar distintos valores del vínculo en las redes sociales (Menéndez, 2003).

Según Brands (2013), la percepción de grupos implica la unión de individuos que interactúan frecuentemente y tienen lazos sentimentales en una red social densa e interconectada.

Se ha localizado investigaciones que hacen referencia a los procesos interactivos en la amistad en población adulta.

Niles Goins (2011) realizó un estudio con grupos focales de amigas de mujeres negras, para entender las contradicciones existentes en estas relaciones. El estudio concluye que existen cuatro tipos de contradicciones en la historia de las mujeres negras: la finanza (ahorrar y gastar), el lenguaje ("buen" y "mal" inglés), la apariencia (satisfacción e insatisfacción) y la raza (aceptación y rechazo a la otredad). Las mujeres del estudio, al momento de estar con el grupo de amigas, resisten y obedecen el discurso de la autoridad. El grupo les permite gestionar estas tensiones que ocurren a nivel de la sociedad, conectándose y distanciándose del discurso de los Estados Unidos. Para finalizar, la autora menciona que estas cuestiones ligadas al análisis de los discursos contradictorios de las amistades suelen estudiarse en diadas, dejando de lado estos grupos informales.

Christensen (2011) analizó la relación entre el autodescubrimiento y la construcción social de la amistad a partir de entrevistas a adultos jóvenes. Sus resultados implicaron que las mejores amistades se muestran como superiores en término de la mayor cantidad de interacciones día a día, el aporte de soporte social, confianza y ausencia de prejuicios ante su amigo/a. Por otro lado, da cuenta de que el autodescubrimiento se presenta como un proceso interactivo que involucra necesariamente a ambos participantes del vínculo.

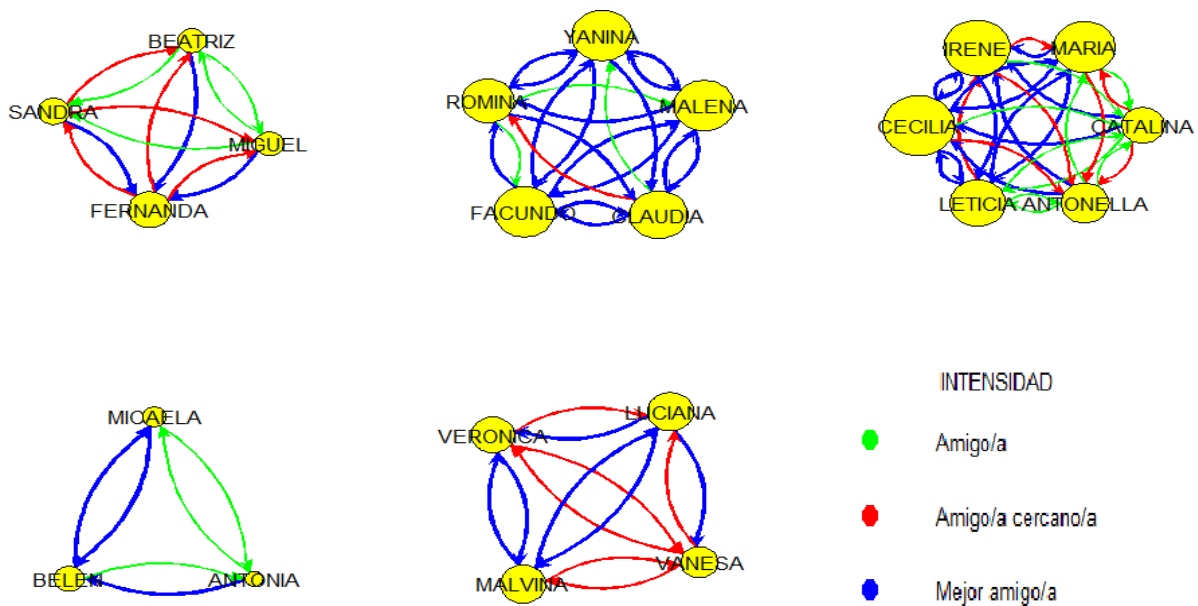
Los procesos interactivos que se desarrollan en ambas investigaciones refieren a procesos que tienden a alguno de los mencionados; es decir que hacen foco o en los cognitivos o en los emocionales; aunque los demás procesos se hagan presentes implícitamente. Por otro lado, ambos desarrollan los procesos o de forma diádica o grupal, sin poder analizar ambos a la vez.

A partir de lo expuesto se plantea como objetivo general describir los procesos interactivos de los grupos de amigos/as de adultos jóvenes, considerando las distintas intensidades de amistad, y como objetivos específicos:

- Reconocer los procesos cognitivos de los grupos de amigos/as de adultos jóvenes
- Describir los procesos comportamentales de los grupos de amigos/as de adultos jóvenes
- Reconocer los procesos emocionales de los grupos de amigos/as de adultos jóvenes
- Comparar los procesos interactivos diádicos según las distintas intensidades de amistad en los grupos de amigos/as de adultos jóvenes.

Metodología

El presente estudio tiene un diseño descriptivo, mixto, de diferencias de grupos, no experimental, transversal y con un método de estructura social cognitiva (Brands, 2013) de redes agregadas localmente con un muestreo intencional, no probabilístico y realista (Verd Pericás y Martí Olivé, 1999) de 5 grupos de amigos/as de adultos jóvenes, en su mayoría femeninos (60%, n: 3), con una media de edad de 24.35 años, 4.4 integrantes, 0.89 de centralidad, 0.82 de conexión y 47% de equivalencia. La mayoría de los lazos diádicos de los grupos de amigos/as son mejores amistades.



Las redes y la homogeneidad de las mismas han sido analizadas a partir del programa estadístico RStudio y las evocaciones de los actores a través del software Iramuteq.

Resultados

Teniendo en cuenta la composición gráfica de las co-ocurrencias entre las categorías evocadas y su cantidad de frecuencia absoluta se posibilitó reconocer diferentes árboles de similitud para representar los distintos procesos interactivos, tanto diádicos como de red.

Procesos interactivos de red

En torno a las evocaciones relacionadas a los procesos cognitivos se pueden reconocer que "Política", "Trabajo" y "Relaciones" se prefiguran como categorías centrales e interconectadas en distintas comunidades de sentido con diversas categorías de menor frecuencia de mención a partir de la "Política" como evocación de mayor centralidad. Las palabras "Facultad" con "Feminismo" y "Gustos" se alejan de esta interconexión.

En relación con los procesos comportamentales; "Hablar", "Comer" y "Tomar" aparecen como categorías mencionadas con altas frecuencias e interconectadas en tres comunidades de sentido a partir de la categoría "Hablar" que presente la mayor centralidad y frecuencia. La evocación "Comer" se conecta con "Reunión" y "Plaza"; mientras que "Tomar" se conecta con "Bailar".

En torno a los procesos emocionales; "Alegría", "Felicidad", "Amor" y "Nostalgia" aparecen como categorías centrales e interconectadas en cuatro distintas comunidades de sentido interconectadas a partir de la "Alegría" como categoría con mayor frecuencia y centralidad.

Procesos interactivos diádicos

Las amistades simples de los grupos contemplan cuatro comunidades interconectadas a partir de las evocaciones "Amigo" y "Grupo" que se localizan mayormente centralizadas y con mayor frecuencia de mención. La primera evocación se conecta con "Cosa" que se encuentra dentro de la comunidad con "Persona", y esta última se conecta con una nueva comunidad de sentido que contiene a "Hablar", "Siempre" y "Necesitar". La evocación "Grupo" se conecta con "Bueno" que se encuentra en una comunidad con "Momento".

Las amistades cercanas se componen de cinco comunidades de sentido, donde las evocaciones "Siempre", "Hacer", "Amigo" y "Año" son las de mayor frecuencia de mención. "Siempre" y "Hacer" son aquellas evocaciones que se conectan con más nivel de co-ocurrencia, centralizando cada una su propia comunidad de sentido. "Hacer" se conecta con "Año" y "Amigo", las cuales también presentan nuevas comunidades con evocaciones de menor frecuencia. Por último, "Siempre" se conecta con la última comunidad a través de "Vivir" que comparte comunidad de sentido con "Compartir", "También" y "Tanto".

Las mejores amistades son interconectadas en cinco comunidades de sentido a partir de las evocaciones centralizadas y conectadas "Mucho" y "Amigo". La primera evocación se conecta con la comunidad de sentido de "Siempre" y, además, se conecta por mayor nivel de co-ocurrencia con la comunidad de sentido de "Compartir". La comunidad de "Amigo" se conecta con la de "Año".

Diferencias de procesos según intensidad de amistad

Teniendo en cuenta diferencias a partir del estadístico chi cuadrado ($< 2 >$), podemos mencionar que las evocaciones "Pero", "No", "Por", "Hacer" y "Yo" demuestran diferencias significativas entre los distintos grupos de intensidades.

La mención "Pero" se diferencia positivamente de las amistades cercanas y las mejores en las amistades simples ($\chi^2: 4$); mientras que la misma evocación se diferencia negativamente de las amistades simples y las cercanas en las mejores amistades ($\chi^2: >-4$). La evocación "No" se diferencia positivamente en las amistades cercanas en comparación con las amistades simples y las mejores ($\chi^2: 3$); mientras que se diferencia negativamente en las mejores amistades en comparación con las simples amistades y las cercanas. La evocación "Por" se diferencia positivamente en las amistades cercanas en comparación con las simples amistades y las mejores ($\chi^2: 3$). El término "Hacer" se diferencia positivamente en las amistades cercanas en comparación con las simples amistades y las mejores ($\chi^2: 4$). Por último, la evocación "Yo" se diferencia negativamente en las simples amistades en comparación con las amistades cercanas y las mejores.

Conclusiones

A partir de los resultados mencionados, podemos reconocer que los grupos de amigos/as llevan a cabo distintos procesos interactivos que los caracterizan. Los procesos cognitivos se encuentran ligados a la política en un sentido amplio, en conexión con cuestiones laborales (y sus conversaciones de pasillo) y con las relaciones sociales. Las conversaciones ligadas al plano de los estudios universitarios y al feminismo se plantean alejados, pudiendo dar cuenta de la limitación de nuestro estudio al considerar amistades conformadas en ámbitos universitarios y con mayoría de mujeres. Los procesos comportamentales contienen momentos de conversación general en compañía con actividades de degustación de alimentos, en reunión, y de bebidas, acompañados, estos últimos, de momentos de baile. Por último, los procesos emocionales contemplan sensaciones de alegría, felicidad y amor, acompañados también con menor frecuencia de la nostalgia que podría deberse a la situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que se atravesaba al momento de tomar la muestra.

En torno a la diferencia de procesos en las amistades diádicas de los grupos de amigos/as podemos reconocer que las simples amistades se presentan como configuraciones que contemplan relaciones intergrupales en las cuales se pasan buenos momentos y posibilidades de diálogo con una persona. En estas relaciones intergrupales se disminuye la capacidad de individuación y se presentan mayores posibilidades de excusarse de la presencia en la relación. Las amistades cercanas implican la realización de mayores actividades en cada momento aportando buenos momentos en las amistades, mientras se consolida mayor cercanía emocional a través del paso del tiempo. En este nivel de intensidad se posibilita aún más la capacidad de dar un

negativa a las amistades y de pedir algún tipo de intercambio por su presencia. Para finalizar, las mejores amistades comparten mucho más momentos juntos en múltiples momentos, estableciendo un tipo de amistad diaria que se fomenta aún más a través de los años. En este nivel de intensidad las posibilidades de excusarse y de negarse a la presencialidad son muy bajas. Estas diferencias de procesos según la intensidad de las amistades denotan lo mencionado por Fehr (1996) en término de que varían las amistades cercanas y las mejores a un nivel más cuantitativo que cualitativo.

Como se ha mencionado, se hacen presentes ciertas limitaciones en el estudio, como se ha notado en las menciones de los procesos cognitivos grupales considerando las evocaciones "Facultad", "Feminismo" y "Gustos" que se alejan de la interconexión de las demás comunidades, implicando grupos específicos obtenidos a partir del muestreo

intencional. Este tipo de muestreo también nos limita en relación a la cantidad de grupos que pudieron haber sido localizados, denotando un número muy reducido que no pueden implicar de ninguna manera algún tipo de conclusión representativa de toda la población.

Referencias bibliográficas

- Bliezner, R. y Adams, R. (1992) An Integrative Model of Friendship. En C. Hendrick y S. Hendrick. (Eds.) *Sn Close Relationships. Adult Friendship* (pp.1-27). California: SAGE Publications, Inc.
- Brands, R. (2013) Cognitive social structures in social network research: A review. *Journal of Organizational Behavior*, 34, S82-S103.
- Christensen, K. (2011) "You're the only person I can talk to". The role of self-disclosure in the social construction of friendship. *UW-L Journal of Undergraduate Research*, XIV, 1-15.
- Fehr, B. (1996). Achieving Closeness. En C. Hendrick y S. Hendrick. (Eds.) *Sage series on close relationships. Friendship processes*. (pp. 70-112). California: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483327440>
- Menéndez, L. (2003) Análisis de Redes Sociales: o como representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, 7, 21-29.
- Niles Goins, M. (2011) Playing With Dialectics: Black Female Friendship Groups as a Homeplace. *Communication Studies*, 62(5), 531-546.
- Páez, D. y Zubieta, E. (2002) Psicología social, salud, apoyo social y aspectos ambientales. En J. F. Morales, D. Páez, A. Kornblit y D. Asún (Eds.) *Psicología Social* (pp. 405-421), Buenos Aires: Pearson Education S.A.
- Verd Pericás, J. M. y Martí Olivé, J. (1999) Muestreo y recogida de datos en el análisis de redes sociales. *Qüestió*, 23(3), 507-524.

Aislamiento, una mirada a lo masivo

Patricio Ascárate

Resumen

El presente trabajo surge del contexto y las vicisitudes en las que se ve atravesada la sociedad en la actualidad, producto de la situación de pandemia generada a partir del estallido de contagios de COVID-19 a nivel mundial, el cual inició en el año 2020. Frente a este escenario, el objetivo del presente consiste en un análisis e interrogación de las conductas llevadas a cabo por la población en torno al aislamiento social, preventivo y obligatorio decretado por el Gobierno Nacional el día 19 de marzo de 2020, teniendo en cuenta los fenómenos de masividad (contrarios al mencionado decreto) llevados a cabo a nivel nacional y provincial. Desde el marco del Psicoanálisis, se ofrecerá una revisión bibliográfica que permita vislumbrar el estatuto y la correspondencia de estos actos, los cuales resultaron pragmáticamente perjudiciales para la población. Producto de este desarrollo, se llega a la conclusión que estos sucesos pueden explicarse de una manera muy clara a partir de conceptos trabajados por Freud y retomados por otros autores que permiten dar cuenta de lo auto destructivo que puede resultar el ser humano en contextos donde la palabra y el deseo ceden lugar al acto.

Palabras clave: Aislamiento – Masividad – Psicoanálisis – Sociedad

Introducción

Quizás, el 19 de marzo del año 2020 constituya un día al menos histórico y recordado para la República Argentina. En dicha fecha, era declarado mediante el decreto n° 297/2020 el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en el país, basándose en la declaración de pandemia, dado el número de personas infectadas a nivel mundial por el virus COVID-19, emitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el día 11 de marzo de 2020.

En pocas palabras, el mencionado decreto disponía que "todas las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en el lugar en que se encuentren y abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo" (Boletín Oficial de la República Argentina, 2020), exceptuando a los servicios declarados esenciales. A lo largo del tiempo, esto iría flexibilizándose o implementándose con mayores restricciones, teniendo en cuenta la situación sanitaria y epidemiológica atravesada por el país en ese momento, pero siempre bajo el mismo lema: "Quedate en casa".

En la actualidad, pasada la mitad del año 2021, la república Argentina cuenta con datos reveladores: alrededor de 5 millones de casos registrados desde el inicio de la pandemia, y un total de más de 100 mil muertes en todo el territorio, siendo el sector salud el más comprometido y afectado en este proceso, llegado por momentos a alcanzar el límite de sus capacidades, pero con un reconocible compromiso por parte del personal que hizo frente a un hecho que tuvo impactos similares (o aún más devastadores) a nivel mundial.

Frente a esto, en la sociedad se dieron diversos fenómenos que adquirieron un carácter masivo, o sea, algo totalmente en contraposición a lo propuesto por las medidas preventivas efectuadas por el Gobierno Nacional, y motivados por distintas razones que adquirieron una fuerza pública remarcable.

Esta situación nos llamó profundamente la atención, a partir de lo cual propondremos un trabajo de reflexión y cuestionamiento de estas prácticas, ya que los mismos resultaron pragmáticamente perjudiciales

para la población en general. Desde la óptica del Psicoanálisis, se ofrecerá una revisión bibliográfica que permita vislumbrar el estatuto y la correspondencia de estos actos.

Método

En el presente trabajo tomaremos como base teórica los fundamentos de la teoría psicoanalítica y el análisis de discursos.

Desarrollo

¿Cómo pensar que, tanto en nuestro país como en el mundo, existen actos humanos que atentan contra la integridad de otras personas? Creemos que la historia puede dar pruebas claras de ello. A lo largo del tiempo, el ser humano fue capaz de realizar sucesos (masivos e individuales) que generaron efectos devastadores para la sociedad, los cuales abren el interrogante sobre qué es lo que motiva a las personas a manejarse de tal manera.

Nos parece importante pensar estos hechos desde el campo del psicoanálisis, retomando algunas producciones freudianas que, teniendo en cuenta el momento histórico en que fueron elaborados, adquieren un tenor alarmantemente actual.

En su comunicación con Albert Einstein, Freud dirá:

"Hemos averiguado que son dos cosas las que mantienen unidas a la comunidad: la compulsión de la violencia y las ligazones de sentimiento –técnicamente se las llama identificaciones- entre sus miembros (...) Usted se asombra de que resulte tan fácil entusiasmar a los hombres con la guerra y, conjetura, algo debe moverlos, una pulsión de odiar y aniquilar, que transija con ese azuzamiento" (Freud, ¿Por Qué La Guerra? (Einstein y Freud), 1933 [1932]).

Efectivamente, creemos que, acorde a lo que el autor propone en estos escritos, existe en el sujeto aquello que lo moviliza a la destrucción, al odio, al aniquilamiento, no solamente propio sino de los otros, de sus semejantes. A esta concepción, Freud (a lo largo de su obra) la nominará *Pulsión de Muerte*, concepto que nos parece importante para pensar las actuaciones que motivan este trabajo.

A partir del año 2020, producto del aislamiento y la cuarentena obligatoria se suscitaron ciertas prácticas a nivel social contrarias a los mandatos gubernamentales y las recomendaciones del sector salud. Un ejemplo de esto fue la aparición de las populares "fiestas clandestinas". Resulta necesario remarcar, en este punto, el inicio de la cuarentena determinó el cierre absoluto de bares y salones de fiesta o locales bailables. Frente a estas disposiciones, se generaron, a lo largo del tiempo, una cantidad innumerable de convocatorias a este tipo de juntas, pudiendo ser controlados por el personal policial en un grado muy pequeño en comparación a la magnitud que adquirió tal fenómeno.

Como su nombre lo indica, el término clandestino refiere aquello "Secreto, oculto, y especialmente hecho o dicho secretamente por temor a la ley o para eludir la." (RAE, 2021)

Conviene aquí hacer un entrecruzamiento con lo que venimos proponiendo. Resulta interesante remarcar la transgresión de la ley como aquello que impulsa a un Sujeto a determinados actos. En este marco, aquello que venimos proponiendo como Pulsión de muerte constaría de esa tentación e insistencia a la transgresión, y nos parece que es por ahí donde debemos leer todo lo sucedido a lo largo del año 2020 y 2021, que, en este caso, la pandemia generó un campo propicio para la transgresión de ciertas normas, donde el personal que se encarga de velar por su cumplimiento se vio absolutamente desbordado ante el contexto.

Por otro lado, también es preciso afirmar que la mayor parte de la población concurrente a esta clase de eventos constaba de sectores juveniles (adolescentes, jóvenes adultos). Este dato no debería pasarse por alto, ya que volveremos sobre el posteriormente.

Así, la fiesta clandestina (sin ningún tipo de medidas de seguridad sanitaria) fue una práctica propicia para la producción de distintos focos de contagio a lo largo del país, efectos que se vieron reflejados en los números de enfermos y decesos.

En suma, parece difícil leer estos encuentros desde el lado de las ligazones de sentimiento, como proponía Freud, sino que más bien parece ser un lugar apropiado para el despliegue de la pulsión, para la destrucción y la transgresión.

Ejemplos como estos no solo deben buscarse en el marco de las fiestas clandestinas. La acumulación de personas en los centros urbanos y zonas comerciales también constituyeron zonas de contagio que resultaron problemáticas en el corto o largo plazo, a veces incumpliendo las normas establecidas desde el poder ejecutivo, o por momentos desde la presión y la amenaza, fueron algunas de las tácticas usadas por el sector comercio para abrir sus puertas al público, lo cual fue oportunamente acatado por el consumidor, produciéndose, de esta manera, aglutinamientos en las zonas céntricas similares a la "vieja normalidad".

Entendiendo y dando lugar a la efectiva necesidad de trabajo y recuperación económica que atraviesa la población en este periodo, pensamos que la tenacidad con la que se implementaron este tipo de actos pueden pensarse, también, desde el desborde, desde un resto pulsional que impulsa hacia lo destructivo, presentándose y propiciándose escenarios donde no se pudo contener a un Real que acechaba, donde no se pudo generar trazos desde lo simbólico que contengan esta realidad sumamente amenazante.

Nos referiremos a lo propuesto por Carneiro, quien comenta "Esta devaluación pone en evidencia la presencia de actos violentos y es efecto de una política objetual (...) puesta en marcha a través de la expresión del discurso capitalista que valora el consumo por encima de todo" (Figueiredo Carneiro, 2012). Así también, escribirá "Si el proceso simbólico que debe operar en el proceso de regulación no funciona (...) en lugar de regular, promueven la ruptura de los lazos sociales" (Figueiredo Carneiro, 2012)

Empezamos a pensar y preguntarnos, en este punto, como aspectos o ámbitos tales como lo realizado por los jóvenes y lo impuesto día a día en las urbes, dando lugar a fenómenos de masividad, devienen pulsionales. Retomando la propuesta freudiana, consideramos importante puntualizar que estas prácticas no parecen transcurrir por senderos simbólicos, generando algún tipo de lazo identificatorio entre sus participantes. Será preciso, entonces, interrogar por qué juventud y economía sirven y resultan funcionales al despliegue de lo destructivo en el Sujeto.

"Muchas veces, cuando nos enteramos de los hechos crueles de la historia, tenemos la impresión de que los motivos ideales sólo sirvieron de pretexto a las apetencias destructivas" (Freud, ¿Por Qué La Guerra? (Einstein y Freud), 1933 [1932])

Al parecer, el discurso capitalista lo hizo de nuevo. Las propuestas e ideales impuestos desde el capitalismo, los cuales podrían englobarse desde la mirada del consumo incesante, la juventud, el "vivir la experiencia" y no perderse nada (aspectos que merecen su propio análisis y exceden el motivo de este trabajo) parecen ir en consonancia con todas estas presentaciones desbordantes desplegadas a lo largo de la pandemia.

En este sentido, Freud y Carneiro parecen estar de acuerdo. Esta tenacidad de la que hablábamos previamente parece relacionarse con los ideales capitalistas de consumo y juventud. Así, el advenimiento de un Real como el virus COVID-19, junto con fallas en los andamiajes simbólicos, de la Ley y de su operatividad

necesarios para la contención de un hecho histórico como el que nos encontramos transcurriendo, propiciaron el punto de quiebre propiamente en ámbitos donde estos ideales operan, generando la ruptura del lazo social y permitiendo el desborde pulsional. Con esta relación podemos llegar a describir como juventud y economía operaron como ideales funcionales al desborde.

Las ficciones del neurótico, también, se prestaron a la consolidación de estas operaciones. El "hacer como si nada estuviese pasando" parece ser una postura muy cómoda para aquellos quienes, con estos entramados, permitieron velar algo de lo destructivo que se les presentaba en la realidad del día a día. Acuerdo a este lineamiento, citaremos algo de lo propuesto por Braunstein, quien dirá:

"Se trata de una ficción en la que todos participamos, una necesidad. Alrededor de la imagen especular, anudada a un cuerpo y a un nombre, nos establecemos como "unos", como unidades, como polo de atributos, de derechos y deberes. (...) Tal unidad es fantasmática y ahí están la locura y el sueño, la ilusión y el error, el arte y el psicoanálisis, la deconstrucción de las categorías del pensamiento y de la filosofía, para mostrar que, debajo de la proclamada unidad del sujeto, corren y transcurren disociaciones, esquizia, *Splaltung*, conflictos que enfrentan al sujeto consigo mismo." (Braunstein, 2004).

Retomamos, "hacer como si nada estuviese pasando", la cita del autor nos esclarece esta necesidad del neurótico de poner velos que le permitan seguir con su vida sin tener que encarar aquello que lo enfrenta consigo mismo, aquello que, quizás, podrían precipitarlo hacia el abismo, pero, como vimos en los ejemplos propuestos en el presente trabajo, esto no fue sin consecuencias.

Conclusión

En este recorrido, nos propusimos presentar algunos de los fenómenos de masividad que consideramos característicos del proceso de pandemia y aislamiento social, preventivo y obligatorio atravesado por el país a lo largo del año 2020 y 2021.

De esta manera, se propusieron distintos conceptos desde el campo del psicoanálisis, y a partir de un trabajo de análisis y reflexión, llegamos a la conclusión que todos estos actos descriptos no son casuales, sino que pueden leerse precisamente en un contexto donde una realidad (y un Real) amenazan constantemente, y, frente a la falta de recursos simbólicos que permitan perimetrar de otra manera este peligro, se generaron fenómenos que se interpretan desde el desborde, lo pulsional, el quiebre desde los ideales que operan y son funcionales a ciertos discursos, la ruptura de los lazos y el entramado ficcional que es estructural al neurótico.

No queremos dejar de mencionar los efectos perjudiciales que este tipo de prácticas produjeron a nivel epidemiológico. En fin, Estos intentos de velar algo de lo Real acechante terminó deslindando por diversos senderos del desborde.

No obstante, también es preciso nombrar que no todo se tramitó por estos caminos. Tal es así, que se presentaron otras prácticas que podrían leerse con una óptica más simbólica, que ofrecen un panorama esperanzador a nivel social, que proponen estrategias y producciones que demuestran otras formas de bordear y tapar algo del momento histórico que nos encontramos atravesando, y es hacia allí donde pretendemos leer lo propuesto por Freud, quien en 1927 manifestaba:

"...el intelecto humano es impotente en comparación con la vida pulsional. Hay algo notable en esta endeblez; la voz del intelecto es leve, mas no descansa hasta ser escuchada" (Freud, El Porvenir de una Ilusión, 1927).

Bibliografía

- Boletín Oficial de la República Argentina. (19 de Marzo de 2020). *Boletín Oficial de la República Argentina*. Obtenido de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>.
- Braunstein, N. (2004). La Ficción del Sujeto. En M. G. Ambertín, *Culpa, Responsabilidad y Castigo en el Discurso Jurídico y Psicoanalítico Volumen II* (pág. 42). Buenos Aires: Letra Viva.
- Figueiredo Carneiro, H. (2012). La Eliminación de la Diferencia y el Campo de lo Político. En M. G. Ambertín, *Culpa, Responsabilidad y Castigo en el Discurso Jurídico y Psicoanalítico Volumen IV* (págs. 98-99). Buenos Aires: Letra Viva.
- Freud, S. (1927). El Porvenir de una Ilusión. En S. Freud, *Obras Completas* (pág. 52). Buenos Aires: Amorrortu. 2017.
- Freud, S. (1933 [1932]). ¿Por Qué La Guerra? (Einstein y Freud). En S. Freud, *Obras Completas* (págs. 191,192,194). Buenos Aires, 2017: Amorrortu.
- RAE. (2021). *Real Academia Española*. Recuperado el 2021, de <https://dle.rae.es/ clandestino>

La inclusión de los niños en los clubes barriales frente a las restricciones por la pandemia de COVID-19

Vanina Aguiriano

Resumen

Se presentan resultados preliminares de un estudio cuanti- cualitativo realizado a adultos responsables de niños de entre 6 y 12 años de edad del conurbano bonaerense. Dicho estudio forma parte de un proyecto subsidiado por la Universidad de Buenos Aires. Metodología: A partir de una encuesta realizada por modalidad *on line* de participación voluntaria, se indagó sobre el vínculo entre la infancia y el deporte y se estudió sobre la continuidad o discontinuidad en la relación de los niños con los clubes barriales. El análisis de los datos permite visibilizar que si bien existe, una valoración muy positiva del deporte por parte de los niños y de las familias, a partir de la Pandemia por Covid-19 la mayoría de los niños estudiados han abandonado la actividad que realizaban. Se observa preocupación en las familias sobre el impacto en la salud física y emocional de los niños. La pérdida intempestiva de un espacio de pertenencia, sumado al relajamiento de la relación con pares y profesores referentes, coloca a los niños y sus familias ante el desafío de superar la discontinuidad de estos vínculos. Los clubes se ven convocados a crear estrategias que promuevan la reinserción de aquellos niños que desertaron.

Palabras clave: Clubes barriales – Deporte – Niñez – Inclusión

Introducción

Desde su creación los clubes sociales y deportivos barriales constituyen una opción para que los niños se introduzcan en el mundo del deporte, fundados con el objetivo de cumplir una función social, con objetivos comunitarios, que fomentan la socialización, de unir a las familias del barrio, sacar a los chicos de la calle. Hasta el día de hoy es habitual encontrar leyendas que expresan: "un niño/a en el club es un niño/a menos en la calle", sin embargo lograr ese objetivo de incluir a los niños nos lleva a introducirnos al entramado de vínculos, roles, emociones, fantasías que conforman el diario de la vida en un club.

Una investigación anterior (Aguiriano y Luzzi, 2019) realizada sobre dos clubes de barrio del Partido de Avellaneda, localidad de Gerli, permitió estudiar desde una perspectiva empírica, a los clubes como espacios de socialización y de inclusión de la infancia, intentando captar la voz de los niños/as. Pudo conocerse el lugar de éstos dentro de los clubes, el tipo de relación construida con sus profesores, las estrategias diseñadas por las instituciones para fomentar la inclusión de los niños/as, así como también posibilitó estudiar los canales de comunicación creados a los fines de conocer las expectativas que la comunidad del barrio tiene sobre el club. Asimismo el estudio destacó la importancia del sentimiento de pertenencia institucional para los niños/as que realizan deporte, concluyendo que la permanencia y trayectoria dentro del club genera un fuerte impacto en la subjetividad de cada niño/a e incide en la conformación de su identidad que se encuentra en desarrollo.

A partir de la Pandemia de Covid -19 la vida cotidiana de todos se ha modificado, en nuestro país el Gobierno, en todos sus niveles, implementó diferentes medidas sanitarias que llevaron a la sociedad, la comunidad barrial, las familias y los niños/as a tener que alejarse intempestivamente de aquel espacio en el que decidieron pertenecer y en el que transcurría varias horas de sus días.

Un estudio realizado durante el desarrollo del ASPO (Aguiriano y Luzzi, 2020) permitió visibilizar que poco menos de la mitad de las familias entrevistadas (N=70) y por ende los niños/as, no habían recibido por parte del club la oferta de mantener la actividad deportiva u otra propuesta que permitiera sostener el vínculo durante el aislamiento.

Uno de los últimos informes presentados por el Observatorio de la deuda social (Tuñón, 2020) destaca que la niñez es uno de los grupos poblacionales más vulnerables frente a las medidas preventivas de aislamiento. En la actualidad las medidas sanitarias han ido modificándose, generando que la permanencia de los niños/as en los clubes y la continuidad de la actividad deportiva que realizaban se vea aún más afectada.

El presente estudio se enmarca en el proyecto 20020130100535BA (Programación UBACyT 2018) y pretende indagar sobre diversos interrogantes que surgen de la situación actual y que ponen el foco en la relación existente entre la infancia, las familias, el deporte y los clubes de barrio.

Metodología

El estudio se basó en un enfoque cuantitativo y cualitativo de investigación (Hernández Sampieri y otros, 2010). Se realizó una encuesta de modalidad *on line*, aleatoria, de participación voluntaria de adultos que residieran en el conurbano bonaerense. La muestra estuvo constituida por (N=75) adultos responsables de niños/as entre 6 y 12 años de edad, escolarizados. El lugar de residencia de los encuestados se registró en 4 Partidos del Conurbano Bonaerense: Lomas de Zamora, Lanús, Avellaneda y Quilmes.

El trabajo de campo se realizó durante el mes de Junio de 2021. Se indagó sobre el interés de los niños/as por el deporte, sobre la cantidad de niños/as que continuaron las actividades deportivas que realizaban previo a la Pandemia. Asimismo se intentó conocer sobre las percepciones de los niños/as que ya no concurren al club, indagar acerca de las preocupaciones de los adultos responsables de los niños/as que discontinuaron la actividad deportiva, conocer acerca de los canales de comunicación y estrategias implementadas por los clubes para revincular a los niños/as. A su vez se estudió el interés de los niños/as y sus familias por retomar la práctica deportiva y volver a incluirse en un club barrial.

Resultdos

La mayor parte de los niños/ hijos, son varones (58.7%), las edades más significativas fueron de 10 años (30.7%) y 11 años (18.7%).

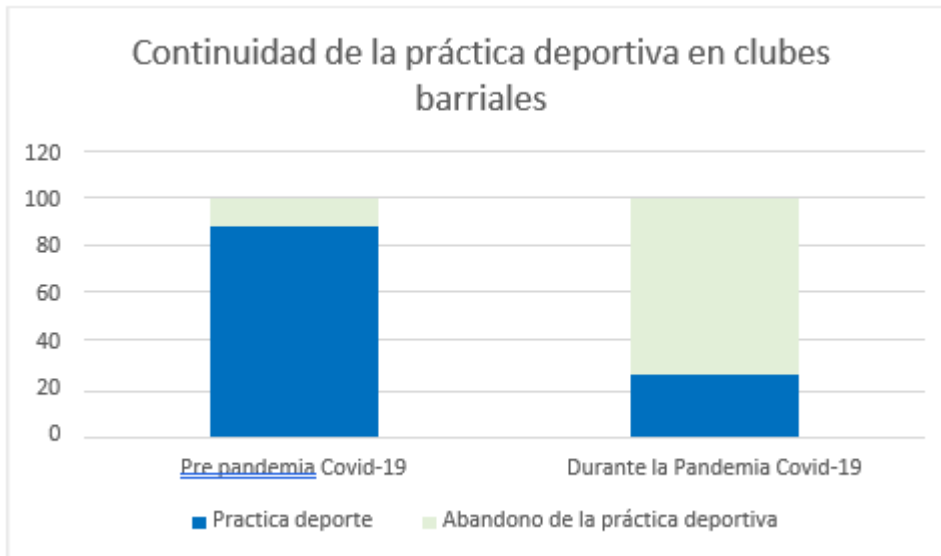
Del análisis de los datos se pudo conocer que el 96% de los niños/as realizó en algún momento de sus vidas un deporte por fuera del ámbito escolar demostrando a sus familias interés por realizarlo. Este dato resulta de interés ya que la práctica deportiva además de ser un derecho reconocido para las niñas, es entendida como promotora de salud tanto física como emocional, entre otros beneficios que otorga.

De los datos recabados pudo identificarse que el 70.6% de los niños/as eligieron la actividad practicada, siendo en menor medida elegida por sus padres (26.5%).

La elección de la institución en la mayor parte de la muestra estuvo relacionada por estar ubicada cerca del hogar y en menor medida por recomendación, por los profesores o por los éxitos alcanzados por el club.

En cuanto a la continuidad de la actividad deportiva, el estudio permitió conocer que el 87.5% de los niños/as practicaba un deporte antes de la Pandemia de Covid-19. Siendo un dato relevante que al día de hoy solo un 27% de esos niños/as continúa realizando con interrupciones un deporte en un club de barrio. Ver gráfico 1.

Gráfico1



El gráfico permite visualizar la manera en la que ha disminuido la participación de los niños/as en el deporte y el alejamiento del espacio social ofrecido por los clubes barriales a partir de la Pandemia de Covid-19.

Este dato concuerda con los señalados en uno de los últimos informes presentados por el Observatorio de la deuda social, donde destacan el aumento del déficit de actividad física extraescolar en niños/as. De acuerdo a lo registrado el 71.3% de los chicos y chicas durante el ASPO – Covid-19 no realizaron periódicamente actividades deportivas ni físicas (Tuñón,2021:81).

Otro eje de interés fue conocer cuál era la actividad practicada por los niños/as. Los datos registrados son: Papi fútbol 26.5% y Gimnasia artística 17.6%. De esta manera puede observarse que el fútbol continuó siendo una de las actividades privilegiadas para el inicio de la práctica deportiva (Aguiriano y Luzzi, 2019, 2020).

El presente estudio indagó a su vez sobre el tipo de modalidad en la que desarrollaban la actividad, es decir, si esta era competitiva o recreativa. A partir de los datos se pudo registrar que los niños/as que continúan en actividad lo hacen de manera recreativa, entrenando con una frecuencia de 1, 2 o 3 veces por semana, pudiendo observarse una merma en la frecuencia de los entrenamientos dado que previo a la Pandemia la mayor parte de los niños/as entrenaba 2 o 3 veces a la semana.

El espacio físico donde se realizaron los entrenamientos varió entre las instalaciones del club y espacios públicos al aire libre con grupos reducidos o a través de las plataformas digitales, de acuerdo con el protocolo establecido por las autoridades gubernamentales en cada momento del desarrollo de la Pandemia.

Al indagar sobre el motivo de las discontinuidades se pudo conocer que estuvieron relacionadas con la situación sanitaria, ya sea por las medidas adoptadas por el Gobierno, así como por diversas situaciones personales de las familias.

Respecto del impacto emocional en los niños/as sobre los cambios sufridos, los adultos informaron que aquellos niños/as que continuaron vinculados al deporte y al club se sintieron contentos y percibieron avances en sus entrenamientos, aunque manifestaron que extrañaban el tipo de entrenamiento previo a la Pandemia, en el cual compartían vivencias con sus compañeros y profesores y utilizaban con libertad las instalaciones del club. A su vez mencionaron que anhelaban los momentos de charlas previas y post competencia, la arena en los vestuarios, etc.

De esta manera se observa cómo los niños y niñas destacaron la importancia de los vínculos que construyeron con sus compañeros y profesores, ya sea en un deporte grupal o individual, valorando los momentos compartidos junto a otros fuera del hogar y de la escuela.

Por su parte los niños y niñas que desertaron de la actividad han manifestado angustia por no poder continuar entrenando, asimismo temen volver a las prácticas y que se instalen medidas sanitarias que generen una nueva interrupción perdiendo la ilusión del retorno. Algunos niños/as han demostrado desganado por realizar actividad física en el hogar y por ende un incremento de pasividad, vida sedentaria y mayor exposición a las pantallas.

Otro eje estudiado estuvo relacionado con la comunicación y los canales implementados por los clubes durante la Pandemia para acercarse los niños/as y las familias y sostener el vínculo establecido.

Jara (2016) plantea que las prácticas de comunicación son importantes para la producción de sentido y la conformación de subjetividades (Jara, 2016: 1).

Los adultos encuestados mencionaron que la comunicación con el club fue en su mayoría a través de mensajes de Whatsapp con las familias. Los profesores han sido quienes en su mayoría comunicaron la manera en la que iban a continuar propiciando la práctica deportiva y en menor medida los directivos, delegados o subcomisión de padres.

Este dato recogido coincide con un estudio anterior (Aguiriano y Luzzi, 2019) donde los entrenadores ocupaban un papel central actuando como puente entre los niños/as, las familias y el club. En muchas oportunidades se ofrecían a llevar a los niños al club posibilitando el acceso al deporte y la inclusión de niños y niñas cuyas familias se encontraban en situación de vulnerabilidad social.

Otra de las variables indagadas fue la percepción que tenían las familias respecto de la modalidad con la cual el club barrial estaba enfrentando el impacto de la Pandemia en las actividades ofrecidas. La mayor parte de los adultos cuyos hijos continúan la actividad se mostraron conformes, considerando también que las acciones llevadas a cabo por las autoridades y los profesores son adecuadas y agradecidos porque pueden continuar el vínculo. En cuanto a las estrategias implementadas por los clubes para continuar ejerciendo su función social, los adultos encuestados mencionaron que pidieron colaboración de las familias y la comunidad para participar de donaciones de ropa, comida, alimentos para las ollas populares, colaborar con el club a través de la limpieza de sus canchas, económicamente con el pago de la cuota social de forma voluntaria, armar videos para publicar en las redes e ir promocionando al club, etc.

A su vez el estudio se interesó por conocer sobre los motivos de deserción de la actividad deportiva, siendo la Pandemia el principal motivo comentado y en menor medida se mencionaron problemas con profesores, compañeros o pérdida de interés por parte de los niños/as.

Este dato resulta de interés ya que los chicos que abandonaron sus actividades se encuentran en desventaja frente aquellos que sí han podido continuarlas, quedando más expuestos a sufrir el impacto de las diferentes pérdidas sufridas en el contexto actual.

A través de sus padres este estudio permitió conocer las voces de los chicos deportistas y sus preocupaciones. En este sentido muchos de los niños/as que ya no concurren al club se encontraban tristes, extrañaban los entrenamientos, el club y el deporte elegido. Muy pocos han mantenido contacto con sus profesores a través de mensajes y con sus compañeros por intermedio de algún juego colectivo al que fueron convocados a participar.

Algunos adultos mencionaron que sus hijos preguntaron si van a regresar al club, consultaron por sus profesores, por sus compañeros, por los torneos en los que iban a competir. Otros en cambio, mencionaron que sus hijos no volvieron a preguntar por el club y sus padres ven lejanala posibilidad de un regreso al deporte.

Gaspar Maza y otros (2010) definen al deporte como cualquier actividad que puede estar organizada o no pero que implica ante todo movimiento bien sea con objetivos lúdicos o de superación a nivel individual o grupal. (Gaspar Maza y otros, 2010: 11)

En este sentido el estudio pudo demostrar que algunos niños/as eligieron continuar realizando la actividad aunque sea a través de entrenamientos por plataformas digitales. De esta manera uno de los fenómenos que se incrementó producto de la Pandemia, fue el uso y exposición a las pantallas. Tanto adultos como niño/as encontraron en los dispositivos digitales la posibilidad para que el deporte siga siendo parte de sus actividades diarias. De esta manera muchos chicos realizaron entrenamiento físico, técnico a través de la vida digital aunque el nivel de compromiso físico requerido fuera diferente al de un entrenamiento presencial. Esto hace suponer una disminución de la actividad física aún en aquellos chicos que continuaron vinculados al deporte. El estudio reveló que la preocupación sobre los efectos de esta merma de actividad no solo forma parte de los padres cuyos hijos continúan en actividad sino también de aquellos cuyos hijos no continúan practicando deporte.

Dentro de las preocupaciones más significativas, fueron señaladas: el temor al incremento de conductas sedentarias (64.6%) asociado con problemas de alimentación (sobrepeso, obesidad), cambios del vínculo de los niños/as frente al deporte (25.8%), que disminuyan sus horas de entrenamiento (22.6%), desgano, pérdida de interés por el deporte (19.4%), pérdida de expectativas deportivas (16.1%), otros (3.2%).

A su vez el estudio pudo conocer las preocupaciones de los adultos responsables ante la situación de Pandemia y la vida en el club barrial, siendo los resultados más significativos:

Pérdida de un espacio de socialización (74.2%), falta de comunicación con sus compañeros (41.9%), cambios negativos de los niño/as con los profesores (6.5%), otros (3.2%).

Comentarios finales

A partir de lo desarrollado se advierte cómo a partir de la Pandemia de Covid-19 los niños/as y sus familias han tenido que alejarse del deporte y el club elegido. Esta pérdida intempestiva conlleva diferentes manifestaciones emocionales en los niños y niñas y trae aparejada preocupaciones en los adultos responsables. En este sentido se espera que las familias en este contexto tan complejo, de incertidumbre e inestabilidad puedan sostener emocionalmente a los chicos y posibiliten el retorno a las actividades y al club. Es sabido que las familias constituyen un factor importante no solo para el ingreso de los niños a los clubes sino también para su permanencia.

Los resultados del estudio dejaron en evidencia la desventaja cada vez mayor de aquellos niños y niñas que pertenecen a sectores vulnerables o no favorecidos, para poder reinsertarse. Muchos de estos niños concurrían al club acompañados por los entrenadores o familiares de otros compañeros, esta oportunidad de inclusión en la mayoría de los chicos se ha perdido.

En este sentido es de interés poder indagar en un nuevo estudio sobre las estrategias instrumentadas por los clubes para revincular a los niños/as y sus familias. Se considera que los clubes como entidades civiles sin fines de lucro se encuentran ante el desafío de establecer planteos colectivos que intenten atraer a más niños y niñas al club.

A su vez resulta necesario seguir indagando sobre la comunicación de los profesores, autoridades del club, con las familias, identificar si han tenido interés por conocer sobre la situación

emocional del niño/a, los motivos por los cuales desertaba de la actividad y si tuvieron o no comunicación directa con sus deportistas.

Por último, el incremento de exposición a los dispositivos digitales, del uso de las redes sociales, juegos online, plataformas contrarresta la falta de actividad física en los niños y niñas exponiéndolos al riesgo de tener una vida cada más sedentaria que impacte en su salud física y emocional. Resulta interesante profundizar el análisis de esta variable.

Se espera que la investigación de esta temática aporte un conocimiento respecto del estado de situación actual entre las infancias, el deporte y los clubes barriales a los fines de implementar estrategias que amplíe las posibilidades de gozar de este derecho de forma igualitaria.

Bibliografía

- Aguiriano, V.; Luzzi, A. (2019) Mi vida por los colores. Un acercamiento a la vida cotidiana de los niños en los clubes de barrio desde su propia voz. En Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. UBA. Buenos Aires, 27 al 29 de noviembre de 2019.
- Aguiriano, V.; Luzzi, A. (2020). Los clubes y el deporte en los niños ante el aislamiento social preventivo y obligatorio. En Memorias del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 25 al 27 de noviembre de 2020. ISSN 2618-2238
- Jara, Osvaldo. (2016). La identidad en los espacios deportivo/comunitarios. En Actas de Periodismo y Comunicación | Vol. 2 | Nº 2 | ISSN 2469-0910
- Hernández, Sampieri. R., Fernández, Carlos. C., Baptista, L. P. (2010). Metodología de la investigación. México DF: Mc Graw Hill.
- Tuñón, I.; Sánchez, M. E. Situación de las infancias en tiempos de cuarentena. Impacto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por COVID-19 en el AMBA. Documento de investigación. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2020.
- Tuñón, I, con la colaboración: María Emilia Sánchez, Nicolás Alejandro Garcia Balus, Nazarena Bauso (2021). Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia COVID-19. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025) - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2021

Los síntomas en los equipos de profesionales que trabajan con adolescentes

Alfredo Ygel, Mariela Mozzi, Silvia Polti, Natalia Frisz

Resumen

El propósito de este trabajo es transmitir los avances de la investigación "Síntomas en los equipos de profesionales en Educación, Salud y Desarrollo Social que trabajan con población adolescente. Estrategias preventivas" (Piunt 2018/2022). La investigación indaga los obstáculos y malestares (síntomas) que presentan los equipos de trabajo en instituciones con población adolescente. Una de las hipótesis centrales de la que partimos es que el funcionamiento de los equipos "reproduce las características del oscuro objeto con el que trabaja la institución" (Ulloa, 1995) En el marco de la investigación se realizaron entrevistas a integrantes de equipos en las áreas de Desarrollo Social, Educación y Salud, teniendo como ejes los tres imposibles freudianos: gobernar, educar y curar. A partir del análisis de las entrevistas corroboramos la hipótesis inicial respecto a que los equipos de profesionales dramatizan ese oscuro objeto con el que trabaja la institución. Esto nos permitió avanzar en una complejización de esta hipótesis en tanto podemos decir que la puesta en escena de esa relación con el oscuro objeto representa lo rechazado por el ideal institucional, el anverso del Ideal. En este trabajo desarrollaremos el análisis de este aspecto en cada área.

Palabras clave: Malestar – Adolescencia – Prevención

Introducción:

Nuestro equipo de investigación inició en el año 2018 un nuevo proyecto cuyo objeto de estudio son los equipos de trabajo que abordan el malestar adolescente en tres áreas: Educación, Salud y Desarrollo Social. El objetivo es investigar la lógica de funcionamiento de diferentes equipos de trabajo y su relación con la institución, la tarea y el vínculo entre los miembros. La meta práctica es diseñar estrategias preventivas y dispositivos de abordaje.

Las áreas mencionadas (Salud, Educación y Desarrollo Social) abordan lo que Freud denominó las tres profesiones imposibles: educar, curar y gobernar. No imposibles porque no pudieran realizarse sino porque se encuentran siempre con el límite de lo no domesticable, el deseo. Lo singular hace obstáculo a la homogeneización que pretenden las instituciones. Si pensamos el objetivo de estas profesiones el encargo social se orienta hacia hacer curables, educables y gobernables a los adolescentes, y que este orden tributario del discurso amo se presenta de múltiples formas en la pretensión que lo social marche, que los sujetos sean incluidos en el retículo social, que sean adaptables al orden establecido. Ante esta imposibilidad surge el síntoma como un punto opaco que vela y devela en lo social con el fin de regular el lazo social entre los hombres.

Tensión permanente entre el sujeto y la Cultura que no se resuelve nunca, lo que significa que esta relación es siempre sintomática. Como sostiene Cevasco "existe una dimensión social del síntoma" lo cual abre "un puente entre el saber del síntoma y el saber de la cultura" (1996, p.2). Entendemos aquí el síntoma no como un error o una falla que hay que eliminar sino como un indicador de lo que no marcha, lo que trastabilla en la escena del mundo. Para el psicoanálisis el síntoma puede ser considerado como tal siempre que cuestiona al sujeto, que interroga acerca de su sentido, que se presenta como un saber enigmático.

Partimos, como antecedente, de haber indagado los síntomas adolescentes y las prácticas preventivas para su abordaje. Los resultados de dicha indagación nos orientaron a investigar sobre aquellos que son agente

de estas acciones dirigidas a los jóvenes. ¿Cómo se articulan los objetivos de una institución con el objeto con el que trabaja? ¿Cómo pensar el encargo social de curar, educar y gobernar a adolescentes y los efectos de su imposibilidad? En general suele pensarse esto en aquellos a quienes está dirigida la acción, en este caso los adolescentes, pero nos preguntamos sobre los efectos que tiene sobre aquellos que ocupan el lugar de agentes de esa demanda.

¿Cómo pensar los efectos de la trama institucional sobre los equipos de profesionales? Aclaramos que denominamos profesionales, no a los técnicos con título universitario, sino a todos aquellos que en una institución o equipo ocupen el lugar de agentes que llevan a cabo la tarea destinada a los adolescentes, sea cual fuere la función que realicen.

Las hipótesis que orientaron nuestra investigación son dos articuladas entre sí, la primera es que los síntomas y malestares en los equipos referían a obstáculos en relación al Ideal institucional (meta) y la tarea. La segunda hipótesis de la que partimos es que el funcionamiento de los equipos "reproduce las características del oscuro objeto con el que trabaja la institución" (Ulloa, 1995). ¿Cómo pensar ese oscuro objeto? ¿a qué se refiere esa opacidad del objeto? ¿Cómo se presenta en cada área indagada? Para ello este escrito presenta los resultados obtenidos en entrevistas realizadas en dos equipos de cada área (educación, salud y desarrollo social), todos del ámbito público, durante los años 2019 y 2020.

Área Desarrollo Social

A partir de las entrevistas realizadas a equipos de trabajo con adolescentes en el sector de Desarrollo Social registramos que el objeto de trabajo es la vulnerabilidad y el desamparo adolescente, el encargo es la "civilización", la gobernabilidad de los adolescentes que fuera de todo sistema viven en la calle, consumen, delinquen. En el sitio web del Ministerio hay una frase que enuncia la misión del mismo en los siguientes términos: "SOBRE NOSOTROS: Cuidamos a personas en situación de vulnerabilidad y creamos condiciones de empleabilidad para el desarrollo con equidad" lo que puede ligarse como ideal fundacional que responde a la demanda social.

En los equipos lo que aparece como malestar es la fragmentación, la dificultad para un trabajo integrado, el aislamiento y la soledad, esto aparece en frases como: "No poder reunirse es un obstáculo, caes en la inercia de la rutina. Es metonímico." "Hay ansiedad paranoide, están todos peleados, hay desconfianza, llanto, peleas, mucha comunicación radio pasillo". De este aislamiento se suele salir para organizar los clásicos enfrentamientos entre "ellos" y "nosotros", como una precaria y episódica organización de la fragmentación individual en fracciones mayores. Expresado a veces de la siguiente manera: "Hay tres técnicos actualmente, somos a los que los operadores nos pegan, pero estamos juntos, somos alianza por eso".

Alexandre Stevens (2001) ubica la adolescencia como síntoma de la pubertad, como el arreglo que cada sujeto debe encontrar ante la irrupción del real de la pubertad. Se trata de un real, que no es sólo el empuje hormonal, acompañado por las transformaciones del cuerpo sino que se trata de un real marcado por el lenguaje. Pubertad, entonces, trauma, encuentro con lo real, que desestabiliza el tejido significativo y que podrá tramitarse en la medida que opere la función paterna en sus dos dimensiones de prohibición y promesa.

Decimos entonces que el ideal enunciado en términos de "Cuidar" "crear condiciones" busca responder al encargo de recubrir simbólicamente lo real del desamparo y la violencia que se presentifica en estos adolescentes en cuyo contexto la función del Otro se muestra desfallecida. En este punto podemos decir que a través de la fragmentación, el aislamiento y la soledad el equipo dramatiza al modo de reproducción especular ese aspecto de la vulnerabilidad de los adolescentes con quienes trabaja. Consideramos también que el malestar de los equipos presentifica el reverso del ideal, el retorno de aquello que el ideal rechaza.

Área Educación

La acción educativa tiene como finalidad promover la tramitación de la pulsión por su relación con el saber y la cultura, toma relevo de la función paterna y resulta necesaria esa tramitación para que la realidad psíquica se anude. Sin embargo, en tanto cuerpo social también cumple una función normativizadora y puede estar al servicio del control social tal como lo plantea Foucault. En ese caso su objetivo es el control por la vía de sugestionar, reprimir, inhibir, modelar, domesticar y sojuzgar el deseo singular del sujeto.

Encontramos entonces dos vías que se imponen, la de la relación del sujeto y el agente de la educación tercerizado por el saber y la cultura, con el consecuente consentimiento subjetivo y otra la de la normativización por la vía del rechazo de los modos de goce del sujeto. Cuanto mayor sea la tendencia a homogenizar y universalizar los resultados más se producirá el rechazo por lo subjetivo (Tizio). Como bien nos planteaba Freud:

(...) la educación tiene que buscar su senda entre la Escala de la permisión y la Caribdis de la denegación {frustración}. Si esa tarea no es del todo insoluble, será preciso descubrir para la educación un optimum en que consiga lo más posible y perjudique lo menos. ([1932] 1986, p. 138).

Entonces la Educación se encuentra entre la demanda social del Otro que empuja a la normativización y ser agente que causa la relación con el saber y promueve la sublimación como destino de pulsión. Sabemos, por lo que afirma Freud que educar es una de las profesiones imposibles, en tanto siempre surge un resto no asimilable a la norma y que refiere al deseo indomeñable en el sujeto.

Un modo en el que ese encargo social se hace presente es la proliferación de demandas no educativas a las que la escuela es llamada a responder, debe dar respuesta a los síntomas sociales, violencias, adicciones, maltrato, desnutrición, prevención y promoción de la salud, etc., lo cual degrada la función de articulación con el saber.

Por esto es posible afirmar que el modo de cumplimiento del objetivo institucional siempre es sintomático, entendido como el desajuste ente el Ideal institucional y el producto que genera. Una modalidad sintomática que encuentran las instituciones educativas es la de la burocratización de su práctica, protocolizar la misma. Intentar recubrir con todo-saberlo educativo (así se inicia una escalada de capacitaciones que no tienen fin).

Nuestra investigación realizó entrevistas en equipos profesionales en dos instituciones educativas (de orden público), las cuales permitieron ubicar algunas maneras en las cuales se presenta la relación con el objetivo fundamental, sus obstáculos y la función de los equipos. En una entrevista es posible pensar que lo sintomático aparece bajo la modalidad burocratizada, recubrir con protocolos, normativas las acciones de los equipos técnicos en las escuelas como modo de justificar lo que no marcha, atiborrar de datos en la entrevista ante la cual los pasantes quedaron asustados y sin pensar, no pudieron repreguntar sobre la experiencia. ¿Se genera un sujeto sin pensamiento? ¿Esto refleja algo del funcionamiento institucional? La entrevistada dice: "hay que modificar la forma de pensar de padres y docentes" ... "ellos no se ajustan a este nuevo paradigma", ¿hay lugar para lo subjetivo que no se amolda a ese objetivo?

Otro modo de esta manera de ubicar lo sintomático es transferir a otro cuerpo social (Gerber, 2006), los docentes o la familia, la causa del no cumplimiento del objetivo. En la entrevista son los otros quienes no responden al nuevo paradigma de abordaje de las problemáticas educativas, quienes se resisten al cambio.

También resultó llamativo escuchar que el lugar que a veces reconocía el equipo tener con las autoridades del establecimiento era el que representaba lo contrario del Ideal de la institución. En una institución cuyo Ideal gira entorno a promover el pensamiento crítico y la autonomía de sus estudiantes el equipo téc-

nico dice que "(...) no siempre somos escuchados, no tenemos autonomía". Su reverso exactamente, ¿será esto lo que devela los que no marcha en la institución? ¿Su rechazo por aquello que desmiente el Ideal institucional? Si toda institución se configura alrededor de un Ideal que vela lo rechazado, ese elemento que queda por fuera y ante el cual la institución se constituye en su reverso, ¿será eso segregado lo que retorna sintomáticamente?

¿Cómo pensar el reverso de la educación? ¿Es la ignorancia aquello que el Ideal educativo desmiente? En el último caso representado por el sometimiento, el no cuestionamiento que la crítica y la autonomía desmienten. En el caso anterior, el intento de sostener un nuevo paradigma que contempla la dificultad educativa como una cuestión social, colectiva que incluye a la escuela, el niño y la familia, pero que acusa a los maestros y a la familia de resistir a ese paradigma, de coagular en "el niño problema" el desajuste con el objetivo institucional. La burocratización solo es un semblante de esa imposibilidad.

Área Salud

Con respecto al sector de la Salud Pública nuestra investigación se orienta a los equipos de trabajo del área de Salud Mental que trabajan con población adolescente. Al indagar en relación al malestar y los obstáculos en los equipos de trabajo, tenemos en cuenta la incidencia de los objetivos institucionales como uno de los aspectos centrales. En torno a los objetivos institucionales suelen producirse contradicciones, negaciones, trabas.

En Tucumán, el Ministerio de Salud cuenta con el Programa Provincial de Salud Integral del Adolescente. Entre sus objetivos este programa incluye: "Propiciar la creación de espacios diferenciados y amigables para la atención, interdisciplinaria e intersectorial, de los adolescentes en los distintos niveles del Sistema Provincial de Salud" (Fuente: Ministerio de Salud Pública, Tucumán).

En una de las instituciones de salud en las que realizamos nuestra investigación, hay un espacio generado específicamente para esta atención diferenciada, interdisciplinaria e intersectorial de los adolescentes. Es en ese aspecto del lugar específico y diferenciado donde encontramos que se genera un malestar en el equipo.

En líneas generales, el encargo social de curar, dirigido especialmente al sector salud, lo pensamos en articulación con el imposible freudiano. Hay siempre algo del orden de lo "incurable". En particular, el adolescente hace síntoma *en* y *de* lo social, y las demandas a los equipos de salud son fundamentalmente demandas de regulación y control.

En las instituciones de salud en las que realizamos nuestra investigación pudimos ubicar un aspecto nodular de lo que genera el malestar e impotencia muchas veces a los equipos de salud. La particularidad que surge en las entrevistas es que las instituciones centran su abordaje en los niños, siendo la población adolescente un sector que no tiene un lugar precisable. Considerando la hipótesis central de nuestra investigación pensamos que los equipos de profesionales reproducen o dramatizan también aquí algo del oscuro objeto con el que trabaja la institución. En este caso lo que se infiere de las entrevistas es la dificultad del trabajo con población adolescente, ligada a la presencia angustiada de lo sexual y de la muerte. El adolescente suele presentarse en estas instituciones por problemáticas relacionadas a lo sexual como embarazos no deseados, prevención de embarazos o enfermedades sexuales, problemas del desarrollo relacionados con la pubertad. Por otra parte, hay consultas vinculadas a autolesiones o intentos de suicidio. Desde el mundo adulto encontramos una tendencia a construir alguna defensa inconscientemente ante esta mostración adolescente que genera incertidumbre, angustia y malestar. Uno de los modos de esa defensa es la respuesta por el lado de la denegación: "eso no existe o no es significativo".

En los equipos de salud se reproduce algo del orden del no lugar adolescente. En un caso aparece como desconocimiento, parte del equipo se expresa como desconociendo las consultas de adolescentes por autolesiones. En otro caso, el no lugar aparece situado en la inserción institucional del propio equipo expresado en la frase "cuesta hacerse un lugar".

Sostenemos que la reproducción de la escena con lo oscuro del objeto reproduce lo rechazado del ideal institucional. En estas instituciones podemos situar cierto ideal ubicado en el niño, quedando el adolescente del lado de lo rechazado en tanto presentifica la irrupción del desborde de lo sexual.

Conclusiones

Para este trabajo partimos de la hipótesis general que las instituciones reproducen el oscuro objeto que la institución intenta "realizar" a partir de la demanda social a la cual es convocada a responder. Tomando como eje los tres imposibles freudianos: gobernar, educar, curar, indagamos los síntomas en los equipos profesionales que trabajan con adolescentes en las áreas de desarrollo social, educación y salud. Pudimos verificar a partir de entrevistas como los síntomas en los equipos profesionales reproducen ese oscuro objeto que en cada área se intenta tramitar: En desarrollo social la vulnerabilidad, en salud la ignorancia o el rechazo al saber, en el área salud lo concerniente al no lugar del adolescente en relación al despertar sexual. En las entrevistas con los equipos profesionales apareció que estos síntomas o malestares constituyen la reproducción o puesta en escena viniendo a representar lo rechazado por el ideal institucional, el anverso del ideal. Esto aparece como una nueva hipótesis y punto de partida para dar continuidad y encarar nuevos caminos en la investigación.

Bibliografía

- Cevasco, R. (1996). Psicoanálisis y ciencias sociales. En *Revista de la sección clínica de Barcelona*, N° 8, pp. 13-15.
- Freud, S. (1986). *Obras completas*. J. L. Etcheverry (trad.). Conferencia: Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones ([1932] 1986, Vol. XXII, pp.126-145) Buenos Aires/Madrid. Amorrortu.
- Gerber, D. (2006) *El Psicoanálisis en el Malestar en la Cultura*. Buenos Aires: Lazos.
- Proyecto de investigación Piunt (2018/2022), Síntomas y malestar en los equipos de profesionales en el área de salud, educación y desarrollo social con población adolescente. Estrategias preventivas. Director: Prof. Alfredo Ygel.
- Stevens, A. (2001) Los nuevos síntomas en la adolescencia. *Revista Lazos 4*. Recuperado de <http://www.nel-mexico.org/articulos/seccion/textosonline/subseccion/Sintomas-del-siglo-XXI/757/Nuevos-sntomas-en-la-adolescencia>
- Tizio, H. (2010). Sobre la posición y el trabajo de los profesionales. El encargo social y los modos de afrontarlo. Dispositivos de trabajo. Texto establecido por FLACSO para el Diploma Superior en Psicoanálisis y Practicas Socio-educativas. Curso 2010. Clase XVIII- Modulo V. Mimeo
- Ulloa, F. (1995) *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires. Paidós

Enlaces páginas web

<http://mdstuc.gob.ar/>

<http://msptucuman.gov.ar/programas-nacionales/dpto-maternidad-e-infancia/programa-provincial-de-salud-integral-del-adolescente/objetivos-del-programa-provincial-de-salud-integral-del-adolescente/>

Espacio arte + salud mental. La palabra es lo que cuenta y algo más....

Fátima del Valle Jerez, Lorena Perez Reid

Con este trabajo nos proponemos compartir la experiencia de trabajo grupal en la Unidad de Salud Mental de un hospital general que articula psicología, psiquiatría y arte, en tiempos de pandemia.

Espacio Arte + Salud Mental ha sido pensado como un dispositivo terapéutico grupal, complementario de los diferentes abordajes que se realizan en la Unidad de Salud Mental de un Hospital General de la ciudad de San Miguel de Tucumán, el Hospital de Clínicas Pte. N. Avellaneda.

Tiene como destinatarios pacientes neuróticos, con un alto grado de desamparo, que, frente al padecimiento subjetivo, elaboraron respuestas sintomáticas severas vinculadas a la inhibición y a acentuadas dificultades en el lazo social.

Este dispositivo, que articula arte y grupalidad, se propone como un espacio alternativo y privilegiado para abordar tales dificultades, bajo la premisa de tomar estos recursos como vía para la elaboración de respuestas singulares creativas frente al padecimiento.

Es así que este espacio se sostiene desde el año 2015 dados los efectos positivos en la subjetividad de los usuarios, a partir de los logros y aciertos en este saber hacer con el sufrimiento subjetivo.

Con el propósito de acompañar a nuestros usuarios en la situación epidemiológica que estamos atravesando, nos propusimos recrear el espacio a través de la virtualidad a fin de sostener el abordaje terapéutico grupal, más allá del aislamiento físico necesario para cuidar y cuidarnos.

Desde Ley de Salud Mental (artículo 3° de la Ley Nº 26.657) se reconoce a la salud mental como "un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona" en el marco de la vida en comunidad. Se debe partir, según lo establecido en esta ley, de la presunción de la capacidad de todas las personas para elaborar respuestas, más el fortalecimiento de nuestra capacidad social de respuesta frente a las transformaciones que sufre la sociedad argentina a causa de la pandemia COVID 19.

Es así que, en el marco de la pandemia por un nuevo coronavirus, SARS-CoV-2, nos abocamos desde la Unidad de Salud Mental a informarnos, capacitarnos y pensar dispositivos para afrontar esta nueva situación, la cual impacta en las personas no solo en su dimensión física, corporal, sino también en su dimensión psíquica, marcando un punto de urgencia significativo en cada uno y en la comunidad en general. Podríamos suponer que este virus es un real que amenaza la salud, la vida y que sin duda afecta la subjetividad en menor o mayor medida.

"En la vida, que hasta el momento transcurría con dolores, alegrías y problemas cotidianos con los que esa persona se las arreglaba más o menos bien, se produce un suceso que la transforma". "Acontece un quiebre, una ruptura", al decir de Inés Sotelo : "un acontecimiento irrumpe en el supsiquismo al modo de la angustia, afectando las relaciones con los otros, el pensamiento o el cuerpo".

Quiebre de la homeostasis con que la vida transcurría produciendo transformaciones en la relación con los otros, con la familia, con el trabajo, con el propio cuerpo.

Las urgencias se manifiestan en una variada presentación sintomática: angustias, miedos, fobias, insomnio, irritabilidad, manías.

La angustia se presenta como el caso paradigmático que define la urgencia, en tanto quiebre, ruptura. Real que se presentifica agujereando la escena y en este sentido es, al mismo tiempo salida y entrada. Salida en tanto la angustia funciona como la última trinchera del sujeto, justamente allí donde no está, y entrada a la posibilidad de un entramado que le permita una posición diferente.

En este trabajo reflexionaremos y compartiremos la experiencia de sostener este espacio de Salud mental bajo una nueva modalidad, remota y a través del Arte.

Sabemos que el Arte es un medio para reflejar, a través de diferentes modalidades expresivas, el malestar que se va generando en la sociedad y en la cultura. El lenguaje artístico a través del proceso creativo, de los recursos y herramientas de expresión artística (como la plástica, la música, la danza, la escritura, etc.), viabiliza diversas formas de comunicación simbólica, como mediadores que acompañan y facilitan el proceso terapéutico.

El espacio de creación que se conforma, se configura como una especie de realidad ficcional, en la cual se juega, se ensaya, se prueba y construye soluciones a los desafíos que se nos presentan. Las distintas manifestaciones artísticas posibilitan expresiones humanas que tienen registros internos a nivel de imágenes poéticas, por ejemplo, como en este caso. Cuando alguien crea una producción sabe que ésta tiene un sentido que le es propio: una creación representa algo y a la vez conlleva un componente emotivo y singular, constituyéndose en una ventana a nuevos horizontes de sentido. Este movimiento de por sí, ya genera un efecto terapéutico.

Es así que las estrategias que apelan a lo expresivo y creativo ayudan a canalizar esas cargas afectivas, y, dentro de un contexto terapéutico (con la correspondiente implementación de un encuadre, técnicas adecuadas y vínculo transferencial con las terapeutas), a posibilitar la simbolización y resignificación de las propias vivencias, con otros.

Al decir de Graciela Jasiner "al mismo tiempo que se aborda la tarea, o justamente por ello, algo se puede ir anudando de unos con otros, en la posibilidad de invención de lo nuevo más allá de la eterna repetición de lo mismo; pero, lo que es más llamativo aún, algo del propio sujeto a veces parecería anudarse en el mismo proceso de trabajo con otros."

Continuamos apostando en estos tiempos a sostener la grupalidad como modo de potenciar lo singular anudado a lo grupal, entendiendo lo singular no como lo individual, sino como efecto de la articulación de lo universal con lo particular.

Si sabemos que el sujeto se produce en el campo del Otro, ¿cómo lo grupal afecta lo de cada uno, y en el mejor de los casos puede advenir una salida?

Intentamos durante este tiempo propiciar el poder expresar, compartir, llorar, reír, contener y aceptar. Apuntamos a la expresión libre, en el espacio privilegiado del grupo que apunta, propiciando la aparición de algo nuevo, una respuesta singular ante las crisis para ser puestas al servicio de lo colectivo, creando un espacio de alojamiento subjetivo.

Aquí se produce un efecto de comunidad entre quienes se le dificulta la integración con otros, se encuentran entre ellos, aprehendiendo de estas respuestas singulares que hablan de lo difícil de nombrar para cada

uno. Efectos de la transformación subjetiva, renunciando en el tejido de la creación con otros, a lo más aniquilador de una posición narcisista.

Para tal fin, se trabajó con diversos disparadores, articulando la expresión artística con la palabra.

Al respecto, Jasiner plantea: "abordaremos la tarea como proceso creador, en que algo nuevo se producirá en tanto cada uno pueda, en la coproducción con otros, recuperar su protagonismo colocándose en una posición de intercambio..." "...el sujeto podría, en el lazo con otros, salir del eclipsamiento en el que a veces permanece".

En esta oportunidad queríamos compartir el trabajo respecto a una de las técnicas que tuvo un impacto positivo en el grupo de pacientes y que permitió este tramitar lo vivenciado en estos tiempos de incertidumbre. En ella, nuestras usuarias, artistas, a partir de un disparador (cuadernillo de mandalas), reflexionaron sobre algunas frases, incluidas en el material, que provocaron la escritura, descubriendo así sus modos de pasaje e interpretación -vía tratamiento por el arte- de sus vivencias de la crisis, de esta pandemia y las respuestas que fueron construyendo desde su singularidad.

Cabe destacar que este grupo terapéutico se sostiene desde hace varios años por lo que consideramos oportuno estimular la expresión escrita personal que luego será compartida con el grupo y con el nuevo desafío de incluir la tecnología.

Esta propuesta fue muy bien recibida ya que en el grupo impera la convicción de la producción, contención y creación a partir del lazo social.

Y tuvimos que aprender a utilizar las herramientas tecnológicas, estos nuevos canales de comunicación a partir de los apoyos familiares, los tutoriales y nuestras limitadas orientaciones. Un desafío que estimuló la paciencia, la solidaridad, la atención, la curiosidad, la memoria....

De los 10 mandalas con sus frases, debían escoger una que las represente, que les resulte significativa en este momento y poder reflexionar sobre ella teniendo en cuenta el contexto actual.

La idea era transmitir, a partir de la reflexión sobre la frase, de qué manera pudieron ir enfrentando el sufrimiento, los temores, la angustia, la ansiedad que fueron apareciendo en estos meses, y qué recursos fueron poniendo en juego a partir de todo lo trabajado en estos espacios de encuentro a través de los años, más los nuevos sentires.

Les compartimos el testimonio, las reflexiones del grupo de pacientes que participan en este Espacio:

"En este momento... a través de la pintura encontré la estabilidad, la paz, la armonía... puedo demostrar que sí se puede seguir adelante, sí se puede seguir luchando y acompañando principalmente a la familia".

"Lo que se consigue es una buena estabilidad emocional para poder acompañarnos y acompañar a los demás".

"Esta situación que estamos pasando, que no es buena, encierra algo bueno... quizás deberíamos trabajar en este tiempo que tenemos para estar con nosotros mismos, la responsabilidad, la empatía, pensar en el otro y obviamente en uno mismo".

"Los mandalas son hermosos, te ayudan a relajarte de alguna manera, a concentrarte y a descubrir por ahí talentos o cosas que una piensa que no puede hacer... y siempre se puede... gracias por el espacio".

"A pesar de los problemas que se nos pueden presentar, no darnos por vencidos y tratar de salir adelante. Lo importante es tratar de estar en contacto siempre con el grupo, tratar de hacer actividades que nos distraigan, no contengan, estar en contacto con nuestros seres queridos".

"La empatía es una palabra hermosa, a veces estamos volcados a un mundo de ir y correr de acá para allá y nos olvidamos de nosotros y del otro... no podemos brindar lo que nosotros tenemos... primero comenzamos por nosotros mismos para poder brindarnos en su totalidad al otro, poder comprenderlo".

"Muchas veces estamos cómodos y nos autocompadecemos, en esa zona de dolor nos quedamos y no queremos salir y no!... sigamos adelante!".

"Nuestra mente... tenerla libre para ayudarnos a nosotros y a los demás".

"A mí me sirve mucho, me han apoyado mucho... me ha servido para salir adelante con mi situación personal (duelo)... este proyecto me ha servido para salir adelante, para poder sobrellevar, saltar esos obstáculos que la vida me ha puesto".

"En estos tiempos difíciles, es un valioso recurso la pintura para mí personalmente".

"Creo que se trata de rescatar lo lindo, lo positivo... la llamada de una amiga... tantas cosas que suceden día a día a pesar de la situación difícil que nos toca vivir... siguen sucediendo cosas buenas y van a seguir pasando... esto de la pandemia ya pasará... nos toca a todos... creo que todos tenemos recursos... yo los fui descubriendo y hoy puedo pensar así por descubrir y por la ayuda que recibí de los profesionales y del grupo".

Y así se van tejiendo relatos en el uno a uno, con una mágica coherencia y lógica, que van favoreciendo el pasaje de la angustia al deseo. Aquí la angustia será la llave que posibilitará un corte con lo mortífero y siniestro, y permitirá abrir o reanudar el deseo en cada uno.

A modo de conclusión diremos que aún inmersos en los signos de la Pandemia, compartir con otros nuestras experiencias, escuchar/expresarse, posibilitó el sostén, la contención necesaria entre las integrantes del grupo en estos tiempos de incertidumbre. Se crea así una pausa, un tiempo lógico en el que se despliega un relato, que produce un efecto de subjetivación. Como sabemos que las soluciones totales no existen, se trata más bien de acompañar a las pacientes en este recorrido grupal, compartiendo las soluciones parciales que fueron encontrando o construyendo en este tiempo y que nos permiten seguir la línea del deseo.

Es así que el Arte y la grupalidad se constituyen en valiosas herramientas a la hora de pensar dispositivos de abordaje en salud mental que tiendan a propiciar actitudes activas que alojen el sentir de cada quien desde el más profundo respeto por los derechos y la dignidad humana.

"El arte es un medio de enamorarse perdida e intensamente de la vida". Hermann Nitsch

Referencias bibliográficas

Ley Nacional de Salud Mental. Ley 26657 Buenos Aires, 25 de noviembre de 2010.

Boletín Oficial, 3 de diciembre de 2010

Berdichevsk Francisco, Caruso Carlos, Chillemi Aurelia, J. Mendelson, Moretti Carlos, Prudente Marcelo, Shliapochnik José: "Arteterapia. Experiencias desde Argentina" Librería Akadia Editorial.

Bazzano, Blanca Compilación "El malestar en la cultura: "Una cuestión social". Programa de investigación H333. Proyecto CIUNT. Fac. de Filosofía y Letras. UNT.

Jasiner Graciela: "La trama de los grupos. Dispositivos orientados al sujeto". Lugar Editorial.

Jasiner Graciela: "Coordinando grupos. Una lógica de los pequeños grupos". Lugar Editorial.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Bauab de Dreizzen, Adriana: "De la angustia al deseo".. Letra Viva.

Compiladores: María Carballido – Irene Accarini. Autores: Adriana Cornú, Guillermo Hönig, Enrique Pereira de Lucena, Jorge Moquedze Mazalán, Lelia Reta: "El arte actual" . Repetición/creación.

Giaileola, Emilia : "La comunicación en Arteterapia. Semiótica y lenguajes artísticos".

Asociación Argentina de Arteterapia - Filial Tucumán. 2021 Marxen Eva: "Diálogos entre Arte y Terapia". Editorial Gedisa. 2011

CAPÍTULO XV

HISTORIA, EPISTEMOLOGÍA Y FILOSOFÍA: SUS IMPLICANCIAS EN LOS DEBATES ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA

A seis décadas del primer Congreso Argentino de Psicología: entre lo filosófico y lo aplicado

Luis Moya, Patricio González

Resumen

El primer Congreso Argentino de Psicología suele ser considerado como un objeto de indagación en el pasaje del desarrollo de una psicología pre-profesional a una profesional. En tanto tal, el evento es mencionado en gran parte de los anales de la historia de la Psicología Argentina, más han sido reducidas las indagaciones que tiendan a comprender el lugar del mismo en el contexto internacional y nacional. Por tal motivo la presente propuesta de indagación tiene como objetivo conocer el modo en que circularon ideas, tecnologías y conocimientos sistematizados con el propósito de dar respuesta a demandas locales. Para ello seleccionamos como fuente de análisis el único tomo de acta disponible del evento. A partir de este, se consideraron las comunicaciones realizadas por distintos autores vernáculos y extranjeros, lo cual permitió vislumbrar la particular perfilación identitaria que comenzaron a asumir posteriormente las distintas carreras de psicología inauguradas por aquel lustro. Esa identidad del psicólogo se encontró circunscripta a dos grandes tendencias, una orientación filosófica y una dimensión aplicada. En tal caso, el reconocimiento de la tesura del pasado de nuestra disciplina resulta un ejercicio necesario al momento de interrogarnos por nuestra identidad como psicólogos.

Palabras clave: psicología – Argentina – historia – identidad profesional

Introducción

Nuestro trabajo se propuso retomar un momento histórico de la historia de la psicología en nuestro país: el primer *Congreso Argentino de Psicología* en el año 1954. Los estudios de recepción, han resultado de suma utilidad para comprender desarrollos, desplazamientos y circulación de ideas (Dagfal, 2004). Nuestro estudio se basó en el análisis de las actas disponibles del Primer Congreso Argentino de Psicología. En tal sentido se revisaron los títulos de las 233 comunicaciones. A partir de allí se seleccionaron aquellas que hacían referencia a una teoría psicológica explícita o algún/a autor/a particular. Al mismo tiempo se analizó el origen de los autores que realizaron la comunicación y el autor citado en el título para reconocer la fuente de conocimiento apelada y el constructo o teoría en la que se fundamentó para la elaboración de la comunicación. De forma paralela se llevó adelante la selección de aquellas comunicaciones que, de manera evidente, referían la idea de "nación" u localidades argentinas. Esto permitió reconocer la circulación de ideas en aquel evento y las orientaciones predominantes de la época.

El primer volumen de las actas son las aglomeradas bajo el título "*Problemas Históricos y Epistemológicos de la Psicología*". Dicho título corresponde con una de las 10 secciones que constituyeron el temario del presente evento. Las actas de las 9 secciones restantes nunca se elaboraron. Al respecto, Gentile (1997) hipotetiza que las actas faltantes no se imprimieron por el carácter "oficial" que involucró al peronismo en la organización del congreso linderado al golpe de Estado del 55' que obligó la emigración del presidente Juan Domingo Perón a España. Es decir, la ausencia de las restantes actas resulta producto de la proscripción explicitada por aquel lustro a todo aquello vinculado a la doctrina justicialista. En tal sentido el decreto N° 3855/55 (Nación Argentina, 1955) y decreto n°4161 del 5 de marzo de 1956 prohibió el uso del nombre Perón y de toda inscripción que pudiera recordarlo o aludiese al peronismo (Nación Argentina, 1956). Con todo, este trabajo, aunque en ciernes e incipiente, favorece a la comprensión de la tesura de una época a partir de un evento tan relevante y referenciado, pero escasamente estudiado.

El contexto del primer Congreso Argentino de Psicología

Diversos historiadores de la disciplina psicológica vernácula han llegado a la conclusión de que la historia de nuestra disciplina puede dividirse en dos grandes momentos: una etapa preprofesional que va de fines del siglo XIX hasta la década del 50' culminada con la creación de las carreras universitarias, y otra profesional (Vezzetti, 1988; 1989; 1996). En este trabajo, nos situaremos en ese pasaje de lo que se ha dado en llamar una psicología sin psicólogos a una psicología con psicólogos, fechando el año 1954 como el momento de transición a partir de la realización del primer Congreso Argentino de Psicología, promotor de la posterior creación de las carreras en el país. En esos tiempos, bajo el primer gobierno de Perón, encontramos la coexistencia de dos grandes modelos de psicología: una emparentada a lo filosófico cuyo fundamento resultaban los modelos alemanes y principalmente antipositivistas, y una psicología más anclada en lo práctico con el incipiente desarrollo de la psicotécnica y la orientación profesional (Klappenbach, 2006). Contextualizando dicho proceso, observamos cómo a partir de la primera guerra mundial, en Argentina y algunos países de Latinoamérica, se produce una reorientación de las ideas, que promueve un movimiento en el cual Bergson y Scheler se constituyeron en los modelos intelectuales a seguir, y en el cual jugó un rol decisivo la presencia de J. Ortega y Gasset.

Solidario a las concepciones filosóficas e intelectuales, Gasset dictó una serie de conferencias acerca de la fenomenología y el neokantismo de Brentano, Dilthey, Husserl y Scheler, a partir de los cuales plasmó una concepción vitalista fuertemente comprometida con la libertad individual, la vida y la axiología, en franca oposición a las concepciones naturalistas y positivistas que habían predominado en el campo de las ideas hasta esos años (Terán, 2008). Este periodo filosófico de la psicología comenzó a entrar en tensión con el advenimiento del primer peronismo en la década de los 40', que con el expansivo y rápido crecimiento industrial, la migración interna de grandes masas de trabajadores y el consecuente requerimiento de mano de obra calificada para los puestos de trabajo se comenzó a recepcionar un tipo de psicología más práctica acorde a las demandas políticas y sociales del momento (Dagfal, 1997). En estrecho contacto con Europa y Estados Unidos, se observa una importación y ejecución de lo que se conoce como psicotecnia y orientación profesional (Ibarra, 2014; Klappenbach, 2005).

En tal dirección, en la constitución nacional de 1949 observamos una descripción del concepto de orientación profesional, comprendiéndola como un complemento de la educación. En ese contexto el Estado fomentaba la orientación mediante instituciones que guiaban a los jóvenes hacia las actividades para las cuales poseían aptitudes y capacidades naturales con el objetivo de que una elección profesional adecuada redundaría en beneficios no sólo para las personas, sino también para la sociedad en su conjunto (Dagfal, 1997; Klappenbach, 2004). De esa manera, diversas formas de psicología aplicada fueron utilizadas en distintas instituciones del Estado, como el Ministerio de Defensa, la Marina hasta universidades afines al proyecto político del peronismo.

A contrapunto, en las cátedras de psicología de las distintas universidades más tradicionales, la disciplina seguía vinculada a preocupaciones filosóficas principalmente antipositivistas. En medio de dicha tensión se organizó el primer Congreso Argentino de Psicología en San Miguel de Tucumán, con la presencia de más de doscientos participantes, entre ellos profesores, filósofos, sacerdotes, pedagogos, psicotécnicos, psiquiatras y psicoanalistas, sentando los acuerdos para la creación de las carreras de psicología en el país, plasmada un año después en Rosario como primera carrera (Gentile, 2003). En tal sentido, resulta al menos de interés recuperar como impronta genealógica de la historia de la formación de psicólogos en Argentina a dicho congreso, entendiendo que el mismo puede ser material de análisis en tanto espacio de fomento y formación de un campo heterogéneo en nuestro país y el fundamento sobre el que de manera central o lateral se

retomaron las líneas para los futuros diseños curriculares de las carreras de psicología (Gentile, 1997). En tal caso, la pregunta por lo autóctono u original del conocimiento circulado en aquella coyuntura o la importación de conocimientos componen una compleja amalgama de interesante análisis para comprender las características de los primeros psicólogos formados en nuestro país.

En cuanto al congreso, el 16 de diciembre del 52' y por iniciativa del Instituto de Ciencias de la Educación dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras, promueve la realización de las Jornadas de Psicología para el año consecutivo, es decir para el 53'. Los directores allí reunidos del instituto de Ciencias de la Educación y de Filosofía con el encargado de la Sección de Investigaciones Psicológicas, Psicobiológicas y Antropológicas del primer Instituto sugieren al por entonces director del Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional la convocatoria a la realización de un Congreso de Psicología en desmedro de las consabidas jornadas. La justificación por la cual llevar a cabo el Congreso de Psicología en la ciudad de Tucumán resultaba coherente y contundente con la realidad de una época caracterizada por el espíritu modernizador del peronismo:

Que las disciplinas psicológicas han alcanzado en estos últimos cincuenta años una importancia fundamental, demostrada en la extensa bibliografía existente, en sus aplicaciones en todos los órdenes de la vida social, cultural y económica, y en los innumerables Congresos, Conferencias y Jornadas nacionales e internacionales.

Que la nueva realidad argentina significa un nuevo concepto dignificativo del hombre, que para su mayor desarrollo requiere el aporte de las ciencias entre las cuales la psicología ocupa un lugar de primer plano.

Que el estudio de las aplicaciones de las disciplinas psicológicas a los problemas de la educación, la industria y el comercio, la defensa nacional, la medicina y el derecho, es de sumo interés para la tarea en que está empeñado el Estado argentino al facilitarle una serie de valiosos aportes para una planificación nacional de su actividad (Universidad Nacional de Tucumán. p. 8)

Conforme a estos párrafos que constituyen los primigenios en las actas publicadas, la psicología en tanto disciplina cataliza un conjunto de aspiraciones que se vuelven crucial para el desarrollo de la Nación. En tal sentido, la concreción del mismo en Tucumán, al menos a vista superficial debe convocar a interrogantes, por qué un país teniendo como centro de distribución editorial centrífugo que consolida una lógica "Buenos Aires hacia las provincias" y mismo de "Buenos Aires hacia Latinoamérica", por aquel entonces se promueve un movimiento inverso en la convocatoria para un evento de esta talla. Es decir, se realiza el congreso en Tucumán, lo cual nos lleva a considerar la hipótesis del rechazo del gobierno oficial en los centros intelectuales linderos a la cuenca del Río de la Plata (Fiorucci, 2011). Al parecer, de modo tal se conforma una dinámica por demás considerable en la que la provincia norteña ostenta una centralidad por sus vínculos con el peronismo.

Análisis y discusión

La puesta en escena de este congreso, presidido por Juan Domingo Perón, es solo un ejemplo del lugar relevante otorgado a la disciplina en la organización del estado nacional, a tal punto que una de las secciones propuestas por el congreso llevaba el título "*Perspectivas y necesidades de los estudios psicológicos en nuestro país*", no obstante ello, la misma fue la segunda sección con menos ponencias (15). Sin embargo, tal proporción no debe hacernos pensar que el resto de las comunicaciones no hayan abordado problemáticas de índole local. Por el contrario, de las 233 comunicaciones, 22 enunciaron de forma explícita la referencia a la "nación" cuando no un estudio llevado a cabo por instituciones gubernamentales u individualidades que tuvieron la oportunidad de concretar estudios en instituciones oficiales del Estado argentino.

Del análisis de las comunicaciones relevadas, la que mayor número de contribuciones registra es la perteneciente a la sección "VI, Aplicaciones Educativas", con 42 trabajos presentados. No resulta extraño pensar la necesidad de la época en coordinar la relación fluida entre la constitución de una identidad nacional promulgada desde el ámbito educativo en tanto preparativo para la instancia laboral. En tal dirección la posibilidad de realizar evaluaciones pertinentes para poder llevar adelante una psicotecnia y orientación que favorezca el desarrollo industrial del país quedó ilustrada en la sección "V, Técnicas de Psicológicas de Exploración" presentando una mixtura entre una evaluación clínica asociada a propuestas de carácter analítico frente a otras vinculadas a un formato de evaluación psicofisiológica fundado predominantemente en el modelo alemán.

Estas últimas aseveraciones se constatan en la cantidad de autores que referenciaron el pensamiento alemán desde una concepción filosófica y a partir de concebir las sensaciones, percepciones o sus categorías como objetos de indagación. La psicología de la "forma" encuentra una línea de continuidad del pensamiento que corrompe las barreras de mediados del siglo pasado y se plasma con claridad en sus pretensiones de aplicabilidad o como referenciara Vezzetti (1988) de tecnología proyectada a lo social. Evidentemente la ciencia básica de la percepción encontraba un terreno de expansión y amplitud en la patria criolla, referenciada principalmente por la bibliografía historiográfica en Argentina sobre el periodo comprendido entre 1916 y 1941 (Klappenbach, 2006). Es de destacar cómo conocimientos asociados a la Gestalttheorie se desenvuelven en la ciudad capitalina de nuestro país a partir del patrocinio en principio de la Institución Cultural Argentino- Germana (Grassi, 2019).

El pensamiento "austro-húngaro" más que disonante resulta una constante en el Primer Congreso Argentino de Psicología. De las comunicaciones valoradas, un conjunto de ellas se asocia al pensamiento psicoanalítico ya sea involucrando sus desarrollos en las pruebas de indagación del aparato psíquico o mismo a partir de técnicas tendientes a promover cambios, es decir, psicoterapéuticas. Cabe destacar las citas a Isawoker, o Duss, quienes cronotópicamente ubicadas en suelo europeo se preocuparon por formas de conocimiento y acceso a la pregunta por el inconsciente. Esta expresión resulta contrastante a primera vista con, por ejemplo, la presencia de Kroh Oswald, miembro de honor del congreso y a cargo de la comunicación "Los estudios de Psicología en Alemania". Este autor se vincula con el desarrollo de investigaciones en el proyecto nacionalsocialista. Kroh fue asistente de Georg Elias Müller en la Universidad de Göttingen, donde adquirió la Venia Legendi en 1921 con el estudio "Imágenes visuales subjetivas en jóvenes", una investigación sobre el fenómeno de la eidética. En 1922 fue nombrado para la cátedra extraordinaria de filosofía, psicología y educación recién creada en la Universidad Técnica de Braunschweig, un año después siguió un llamado a la Universidad de Tübingen como profesor de ciencias de la educación. Este autor miembro del NSDAP (partido nazi) había sido miembro del "Consejo del Führer" en la universidad en la que se desempeñaba desde 1933. En 1934 apareció su tratado *Völkische Anthropologie* como base de la educación alemana. De acuerdo con el régimen nazi, en 1936 dirigió el curso *Völkische Menschenkunde* que oficio de matriz para la educación alemana: ejercicios sobre el estudio del alma racial. Kroh participó en la revista sobre herencia humana y doctrina constitucional publicada por Günther Just y Karl Heinrich Bauer desde 1935 en adelante (Storm, 1998). No es distinto el caso de J. Schultz, en la comunicación "relajación de Schultz inducida", elaborada por Juan José Berrueza. El citado en la comunicación elaboró un proceso de relajación basado principalmente por técnicas de autohipnosis publicada en el 32'. Schultz llevó a cabo tratamiento degradantes e inhumanos en homosexuales en campos de concentración, abogó por la esterilización obligatoria entre otros aspectos de consideración (Brunner, Schrempf & Steger, 2008). En tal sentido, encontramos en un mismo evento, citas a personas que fueron perseguidas por el régimen nazi, y representantes vinculados al aparato institucional del nazismo. Tal amalgama permite también imaginar posiciones

en tensión, pero convivientes en el desarrollo de este primer congreso de psicología en nuestro país. A su vez, no es menos de interés la foto que nos permite vislumbrar estas conformaciones, tanto a nivel político, como la riqueza en la diversidad conceptual y la circulación de ideas en esta instancia germinal de la profesionalización que muestran la pregnancia del pensamiento europeo por sobre el norteamericano.

Existen cuantiosos estudios que tienden a expresar la centralidad Europa y Estados Unidos como referencias inmediatas el desarrollo de conocimientos y tecnologías. Particularmente en este congreso, tras el material relevado, se observa una dominancia del pensamiento europeo y más asociado a la región austro-húngara frente al pensamiento estadounidense. Este aspecto es al menos un llamado de atención, por qué siendo Estados Unidos el país donde se originó la disciplina psicológica con un fuerte énfasis en la aplicabilidad ocupa un lugar lateral en este primer Congreso en Argentina siendo justamente la necesidad predominante de la Nación el desarrollo de tecnologías, modelos pedagógicos, modelos de estudios, desarrollos psicotécnicos, etc. Los intentos de respuestarse fundan en el reconocimiento de que del total de comunicaciones, solo dos fueron realizadas por estadounidenses y del conjunto relevado de los títulos de las comunicaciones, no se reconocen de manera inmediata referencias a autores norteamericanos, mas sí la mayoría de autores o nociones de pensamiento asociadas a origen europeo. Algunas de ellas, a modo de ejemplo "*Antecedentes filosóficos del isomorfismo gestáltico*"; "*Psicología, fenomenología y ontología*"; "*Para una psicología de lo preintencional. El fundamento ontológico existencial de la intencionalidad*"; "*Explicación y aprehensión significativa en el comportamiento. Crítica a los supuestos ontológicos de la teoría de la forma*"; "*Reflexología*"; "*la diferencia caracterológica entre los sexos según el pensamiento de Ludwin Klages*", siendo este citado alemán formado en química y filosofía quién ahondase en la pregunta por el carácter; "*La demopsicología de Wilfredo Pareto y el idealismo*", el origen del citado insiste en el universo europeo, más precisamente italo-francés; "*La catarsis aristotélica*"; "*Valor estratégica de la colonización española demostrativa de la psicología de la raza hispánica puramente idealista*"; "*Principios de la Gestalt en las técnicas proyectivas*"; "*Investigación sobre el proceso interpretativo en el test de Rorschach, ¿actividad perceptiva o actividad imaginativa?*"; "*El psicodiagnóstico miokinético de Mira y Lopez y el psicodiagnóstico de Rorschach aplicado a veinticuatro niños y adolescentes con problemas de conducta*"; "*Algunos síntomas del psicodiagnóstico Rorschach*"; la ya mencionada "*Relajación de Schultz inducida*"; "*Sobre la intención paradójal. Un nuevo método psicoterapéutico de Víctor Frankl y su aplicación en las fobias y neurosis obsesivas*"; el referido antes "*Los estudios de la psicología en Alemania*", por último y como cierre de las comunicaciones se explicita una que connota lo que sucede en la psicología mexicana; "*la carrera de Psicólogo en Méjico*". No resulta ingenuo pensar la relación de la expansión latinoamericana de los saberes psicológicos donde se inserta, claro está, la psicología argentina. Cabe mencionar la creación años atrás de la Sociedad Interamericana de Psicología en 1951, concretado en México (Maluf, 2012). Esta institución es relevante considerarla, pues se constató que varios de los participantes del congreso argentino formaron parte de las nóminas de miembros, lo cual permite hipotetizar pese a la corta historia de la disciplina la amplia y veloz expansión de los saberes psicológicos.

Conclusiones

Para concluir, un abordaje investigativo de las actas provenientes del primer Congreso Argentino de Psicología, resulta un reflejo del largo pasado pero de la corta historia de nuestra disciplina regional. En las líneas temáticas explicitadas, las producciones escritas y la circulación de personajes extranjeros se observan los elementos para una reproducción de aquello que responde a lógicas foráneas. Delinear estos modos implica reconocer cómo la ciencia, en este caso la disciplina psicológica puede ser comprendido a partir de la trama de relaciones, interacciones y diálogos establecidos con referentes de otros horizontes. Ahora bien, si toda

apelación al pasado es una forma de discusión del presente, quizás pensar en los vínculos establecidos con referentes de otros continentes en el marco del desarrollo de nuestra psicología, sea una suerte de habilitar nuevas preguntas que nos permitan establecer un equilibrio entre los hechos y el modo peculiar de ser narradas, de ser historizados. En esta dirección, claro está, la apelación a las actas del primer Congreso Argentino de Psicología, a sus producciones y vínculos particularmente con el universo europeo, es de alguna manera un intento por reconocer el tinte de una época que pretendió construir una identidad de los futuros psicólogos y de la disciplina psicológica a la sombra del único sol que aparentemente iluminaba la ciencia moderna: Europa.

Referencias bibliográficas

- Brunner, J., Schrempf, M., & Steger, F. (2008). Johannes Heinrich Schultz and National Socialism. *Isr J Psychiatry Relat Sci*, 45(4), 257-262.
- Dagfal, A. (1997). Discursos, instituciones y prácticas en la etapa previa a la profesionalización de la psicología en Argentina (1945-1955). *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1) 173- 195.
- Dagfal, A. (2004). Para una estética de la recepción de las ideas psicológicas. *Frenia, Revista de Historia de la Psiquiatría*, 5(1), 1-12.
- Fiorucci, F. (2011). *Intelectuales y Peronismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Gentile, A. (1997). El primer congreso Argentino de Psicología. 1954. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1) 159-173.
- Gentile, A. (2003). *Ensayos históricos sobre psicoanálisis y psicología*. Rosario: Fundación Ross.
- Grassi, M.C. (2019). Gestalt en tránsito: la visita de Wolfgang Köhler a la Argentina en 1930. *Mundoacadémico, actores sociales y cultura germana. Revista de Historia de la Psicología*, 40(2), 15-26.
- Ibarra, F. (2014). *Psicotecnia aplicada al área laboral en Argentina, 1920 – 1957*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Klappenbach, H. (2005). Historia de la orientación profesional en Argentina. *Orientación y Sociedad - 2005-Vol. 5*
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista Historia de la Psicología*, 27(1), pp. 109-164.
- Maluf, M. R. (2012). Sociedad Interamericana de Psicología: historia, trayectoria y proyecto. *Revista de Psicología* 30(1), 215-220. Lima.
- Rossi, L. (1994) *Psicología en Argentina. Capítulos olvidados de una historia reciente*. Buenos Aires: Tekne.
- Storm G. (1998). *Oswald Kroh und die nationalsozialistische Ideologisierung seiner Pädagogik*. Braunschweig 1998.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Universidad Nacional de Tucumán (1955). *Actas del Primer Congreso Argentino de Psicología, tomo 1*. SanMiguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Universidad Nacional de Tucumán (1955). *Actas del Primer Congreso Argentino de Psicología, tomo 1*. SanMiguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Vezzetti, H. (Ed.). (1988). *El nacimiento de la psicología en la Argentina: pensamiento psicológico y positivismo*. Puntosur.
- Vezzetti, H. (1989). *Freud en Buenos Aires 1910-1939*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichon Rivière*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Relaciones entre la ortodoxa y la verdad

Leandro Levi

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo profundizar en la noción, introducida en el diálogo platónico del Menón y re trabajada por J. Lacan en su seminario sobre el Yo en la teoría psicoanalítica, de ortodoxa. En una primera instancia del trabajo se relaciona a la ortodoxa con la episteme teniendo en cuenta la diferencia evidente entre ambas nociones, pero se considerará también lo necesario de la existencia del tipo de saber formalizado. En un segundo momento se indagará en la relación entre la ortodoxa y lo político. Al profundizar en esta relación se busca echar luz sobre la problemática de la transmisión y de la garantía por parte del gran Otro.

Palabras clave: psicoanálisis – ortodoxa – episteme – ciencia

Ortodoxa y episteme. ¿Un saber previo al saber?

Según la definición del diccionario bilingüe de la editorial Vox (Pabón J. M 1997), la doxa es: opinión, manera de ver, parecer, creencia. Hay acepciones que utilizan el término para expresar que algo sucede contra lo esperado.

La ortodoxa, por lo tanto puede ser definida como una opinión, una manera de ver o una creencia verdadera o correcta. Lacan en el seminario II, en su clase sobre «saber, verdad y opinión» lo recupera de la tradición griega y vincula al psicoanálisis con ella.

En el diálogo platónico se habla de la opinión verdadera al respecto del modo en que el esclavo recupera la forma precisa de resolver un problema por medio de la reminiscencia. Así por ejemplo dice que «El que no sabe acerca de las cosas que no sabe ¿tiene opiniones verdaderas sobre eso que efectivamente no sabe?» Y continúa «y estas opiniones que acaban de despertarse ahora, en él, son como un sueño. Si uno lo siguiera interrogando muchas veces sobre esas mismas cosas, y de maneras diferentes, ten seguridad de que las acabaría conociendo con exactitud (...)». Y por último «Entonces, ¿llegará a conocer sin que nadie le enseñe, sino sólo preguntándole, recuperando él mismo de sí mismo el conocimiento?». En el caso del diálogo, tanto como lo que toma de él Lacan, la opinión tiene el estatuto de ser una etapa previa al conocimiento.

El conocimiento es lo que tiene que ver con el saber ligado. Esto es muy claro y evidente en el diálogo. Así encontramos allí por ejemplo lo siguiente: «también las opiniones verdaderas, mientras permanecen quietas, son cosas bellas y realizan todo el bien posible; pero no quieren permanecer mucho tiempo y escapan del alma del hombre, de manera que no valen mucho hasta que uno las sujeta con una discriminación de la causa (...) Una vez que están sujetas, se convierten, en fragmentos de conocimientos» (Platón 2010). La lectura que se hace en el seminario de Lacan es literal. Allí se denomina saber ligado a lo que tiene que ver con el conocimiento y ese mismo desarrollo lo encontramos en el texto. Lo mismo respecto a la opinión verdadera. Tanto en el comentario del seminario como en el diálogo platónico se dice de ella que es previa al saber ligado. Aquello que no es enseñable al modo del saber ligado, es quizás transmisible al modo de la ortodoxa.

Por su parte el diccionario de Filosofía abreviado de José Ferrater Mora (Mora 1970), nos da la siguiente definición de la opinión «habiendo cosas que a la vez son y no son, es decir, cosas cuyo ser es el estar situadas entre el ser puro y el puro no ser, hay que postular para la comprensión de ellas la existencia de algo

intermedio entre la ignorancia y la ciencia. Lo que corresponde a ese saber intermedio de las cosas también intermedias es la opinión». Esta definición es la que toma Lacan, ese saber que aún no es un saber ligado. O sea que se trata de un saber pero que no cumple con los requisitos del saber de la filosofía.

Vemos cómo la opinión está vinculada a la verdad en estado naciente, a diferencia de la episteme que en donde su veracidad ya está de antemano comprobada. Lo que hace el saber ligado es armar una serie de causas sujetas unas a otras. En la opinión hay también, según lo entendemos saber, pero no es un saber ligado. De esto podemos extraer, siguiendo los comentarios de Lacan, que no todo saber necesariamente opera al modo de la episteme, y que en esta forma del conocimiento, cuando un saber se anuda con otro, opera un desprendimiento respecto a la verdad, una foclusión respecto de la verdad.

Al respecto podemos remitirnos a J. C. Milner que en su libro «La obra clara» dice que: «La ciencia en todo caso no lo permite; una vez fijada la letra, solo permanece la necesidad e impone el olvido de la contingencia que la autorizó» (Milner J. C. 1996). Milner relaciona la verdad en estado naciente al estado contingente de esa verdad, y que lo que por su parte hace la ciencia, es fijar esa letra, haciendo de lo contingente algo necesario. Es indudable el interés que despierta en nosotros esta relación establecida por Milner de colocar por un lado lo contingente y la verdad en estado naciente y por el otro la episteme y lo necesario. A partir de ello podemos ver más claro aquello que al principio sólo insinuábamos. Esto es, la ortodoxa queda del lado de la verdad en estado naciente porque todavía no se ha concatenado a ninguna serie causal, no entra dentro del marco de la explicación. Por otro lado la episteme queda del lado de lo necesario, del saber ligado y que es saber justamente en tanto que ligado. Este saber podemos pensarlo como un saber explicativo. Esto sería lo necesario de pensar y de saber que si sucede A luego le sigue B.

Al respecto Norberto Ferreyra en su libro «El otro insomnio» (Ferreyra 1993) habla de la razón suficiente: «Esta relación entre causa y efecto posibilita que algo se presente como que existe. La cuestión es cómo algo de una existencia puede presentarse como que existe sin que la causa sea plena: plena, tanto en cuanto suficiente como en cuanto constante en su valor» (Ferreyra 1993). Y continúa «Por el principio de razón suficiente, nada puede acontecer si no hay una razón. Esta razón no es la causa del efecto, sino la relación entre la causa y el efecto, eso hace una razón». De alguna manera, podemos concebir que el sujeto construye su mundo a partir de este principio. Este principio permite que algo exista. Pero es evidente que no podemos quedarnos con este principio a la hora de la emergencia del sujeto. Este principio de razón suficiente no alcanza para alcanzar la verdad, es, para decirlo de algún modo, autónomo de la verdad, construye saber relacionando causa y efecto. La verdad queda así olvidada.

Si bien este principio es importante para que algo exista para alguien, en el psicoanálisis no toda relación a la causa se relaciona con esta búsqueda de lo que llamamos episteme. Ella, lo dijimos, se interesa por el saber formal, por su propia coherencia, y todo ello lo articulamos cuando hablamos, pero no todo puede ser transmitido en este nivel formal.

Podemos concebir a la ortodoxa como un saber, pero lo que tenemos que averiguar ahora es qué tipo de saber es. Podemos estar seguros que no es un saber ligado con las exigencias de un saber formal. En cuanto a esta definición de saber ligado podemos encontrar una diferencia con el saber de la ortodoxa. El saber de ella ¿es un saber libre? Creo que podemos no albergar ninguna duda al respecto de la localización de este saber. Al saber inconsciente lo que le falta es la conciencia (Freud 1915). Es, según se da cuenta en lo inconsciente, un saber que puede ser atribuido a otra persona. En otra persona se puede relacionar la causa y el efecto de las formaciones del inconsciente, no quiere decir que sean las verdaderas, pero se puede hacer. En uno mismo hay cierta imposibilidad para relacionar la propia causa de la formación del inconscien-

te. Este saber inconsciente, es lo diferente, lo extraño. En cambio el saber de la razón suficiente es el de lo mismo.

Hay algo de ese saber que forma parte de la ortodoxa que es desconocido para el sujeto mismo. El que posee la virtud, no tiene manera de transmitirla. Puede sí decir algo sobre ella, pero ya no estará en el campo de la ortodoxa, pasará inmediatamente al del saber ligado. Esto es por ejemplo cuando queremos explicar por qué nos olvidamos de algo o cometimos un lapsus. No siempre es así en análisis. Hay una posición en la transferencia que tiene que ver con una disposición al saber al modo de la episteme, buscando las relaciones a las causas. Hay sin duda otra disposición al saber en la transferencia.

Esto hace a una dificultad en la transmisión del psicoanálisis mismo. El saber que proviene del campo de la ortodoxa no es transmisible, pero se transmite. Algo de eso se dice, y es preciso incluso que sea dicho, pero no puede ser transmitido al modo del saber de la episteme.

Si la ciencia puede transmitir su conocimiento sin estar en relación a la verdad en estado naciente, no podemos decir lo mismo para el psicoanálisis. Aquí, ya dijimos, nos interesamos por esa verdad. Si la episteme tiene relación con el saber formal, que es una forma del saber ligado, ese saber ligado, es ligado por estar escrito. Por estar escrito es que permanece como necesario. Ahora bien, la ortodoxa ¿se emparenta con hablar? La diferencia entre episteme y ortodoxa ¿tiene que ver, en última instancia, con la diferencia entre el lenguaje como pura sintaxis y la palabra hablada? La ciencia no precisa hablar para transmitir su saber.

Al respecto N. Ferreyra nos habla sobre la legalidad: «Con esto nos referimos a la legalidad formalizada, lógica, pero no sólo a ella, sino (...) también a la presencia, organizando esa legalidad, de la causa material. Que algo se haga legal, que ordene lo que está dentro de la ley, significa que se recorte como un saber. Este recorte del saber es la legalidad» (Ferreyra 1993). El párrafo siguiente dice «Hay así un establecimiento del saber, y en este establecimiento, insisto, no deja de estar en juego la presencia de la causa material. (...) Como tantas veces hemos dicho, en la interpretación analítica, se interroga la relación entre verdad y saber; entonces, lo que se interroga es el hecho mismo de la legalidad. Algo es legal, es decir, existe en un discurso, en tanto esta respuesta proviene del síntoma» (Ferreyra 1993)

Al respecto de esto Lacan se refiere a que el error de la ciencia es «creer que lo que la ciencia constituye mediante la intervención de la función simbólica estaba allí desde siempre». Agrega más abajo: «Este error existe en todo saber (...). En todo saber hay (...) una dimensión de error, la de olvidar la función creadora de la verdad en su forma naciente. (...) nosotros analistas trabajamos en la dimensión de esa verdad en estado naciente» (Lacan 2008).

Dejemos por ahora esta relación de la episteme y la ortodoxa con respecto a la verdad para pasar a la relación de la verdad con sus garantías.

Ortodoxa y lo político. El lugar del Otro como garante de la verdad

Podemos retomar la pregunta: ¿qué hace que una opinión sea verdadera? Al relacionar la virtud con el buen gobierno de los políticos, la ortodoxa en su vínculo con el psicoanálisis ¿qué podrá tener que ver? ¿Qué vincula a un buen político que sabe conducir a sus gobernados, como así también los propios asuntos del estado con el psicoanálisis?

El político no aprende de ninguna ciencia el arte de gobernar. Es como si fuera una casualidad o que dependiera exclusivamente de la propia naturaleza del político bueno. Éste sería el motivo por el cual no podría enseñar su virtud a los demás, ya que esta cuestión sería profundamente subjetiva. Esto es una difi-

cultad para los gobiernos que se dan en las sociedades, ya que podemos pensar que lo que hubo de bueno en un gobernante, no puede continuarse por medio de la transmisión de ese saber que hizo que ese gobernante fuera bueno.

Al respecto encontramos en el Menón, en boca de Sócrates: « (...) me parece también que hay aquí figuras buenas en asuntos políticos, y que las ha habido (...) Pero ¿han sido también buenos maestros de la propia virtud? Esta es, precisamente, la cuestión que estamos debatiendo: no si hay hombres buenos en esta ciudad, ni si los ha habido, sino que hace rato que estamos indagando si la virtud es enseñable» (Platón 2010).

Por un lado entonces está la cuestión de poder saber de dónde proviene la opinión verdadera. Ese saber previo al saber ligado, que no es transmisible, ¿de dónde proviene? ¿De dónde se lo sabe? Por otro lado está también la cuestión de poder decir algo al respecto de ¿qué es lo que vuelve a una opinión, verdadera? Podemos pensar que si la opinión verdadera tiene que ver con un decir en particular dentro de un grupo particular, o sea, si es verdadera dentro de los límites de cierta comunidad, es una forma de la verdad como adecuación a un orden social. Precisamente a algunas comunidades religiosas se las definen como ortodoxas por estar en una relación rigurosa con la letra. En esta rigurosidad de la práctica religiosa ortodoxa está en juego la verdad también.

En lo político se pone en juego la verdad en relación a la creencia. La verdad como veracidad se pone en juego en lo político. Para lograr adhesión es necesario que se crea en lo que se dice. Convencer tiene que ver con hacer creer que es verdad. Por el lado del psicoanálisis esto estaría del lado de la sugestión. Saber decir lo que el otro quiere escuchar.

La ortodoxa, en este punto, se vincula con la verdad como garantía, con la verdad en tanto se puede creer o no. Cuando el político habla transmite no solo un mensaje y también todo un espíritu de época. Esta virtud de orador tiene que ver con la capacidad de hacer creer, y en tanto tal no es enseñable. Hay buenos oradores como hay buenos contadores de chistes.

No hay dudas de que un buen diálogo, sobre todo en aquellas democracias directas, entre el gobernante a cargo y su pueblo, hace que el desarrollo económico, pero sobre todo cultural sea exponencial. Es quizás este buen entendimiento el que hizo progresar a la Atenas de Pericles. Entre los políticos que en la época del Menón se destacaban en esta función se mencionan a Pericles. En su siglo hubo en Grecia un desarrollo notable de la cultura en general, del teatro y de la democracia en particular. En el libro «Introducción a la Grecia antigua» de F.J. Gómez Espelosín (Gómez Espelosín 2014) se dice acerca de Pericles: Inició así un ambicioso programa de construcciones públicas (...) De esta forma pretendía exaltar el entusiasmo patriótico de los atenienses, que podían contemplar la traducción en piedra de la grandeza gloriosa de su ciudad, y causar una impresión al resto de los griegos».

Entre el orador y quienes lo escuchan hay un vínculo que se teje a partir de la confianza o no en los dichos del orador. Actualmente este vínculo es notablemente más indirecto, o mediatizado justamente por los medios de comunicación. Hoy en día ya no se le cree al político, o al menos eso se decía en una época. Pero este hecho de no creer, no es tan transparente a sí mismo. No podemos pensar con ello que efectivamente no se le crea. Es mejor pensarlo de este modo: se cree diciendo no creer en ello.

Tomemos el caso de Hitler. ¿Dijo Hitler la verdad o tuvo que recurrir a la mentira para poder engañar a la población y llevar a cabo su proyecto brutal? Koyré (2009) nos trae esta reflexión al respecto: «Es verdad que Hitler (como lo hicieron los otros jefes de los países totalitarios) anunció públicamente todo su programa de acción. Pero, justamente, lo hizo porque sabía que no sería creído por los otros» (Koyré 2009)

Lo más sorprendente es que Hitler y sus seguidores no mintieron en su plan, dijeron punto por punto todo lo que después iban a terminar haciendo. ¿No es esto algo sorprendente? La cuestión es que nadie creyó que aquello podría llegar a realizarse. Haysin dudas en la virtud política o en lo político en sí una relación ominosa a la verdad.

Resumiendo y concluyendo. En lo político la verdad se pone en juego en términos de hacer creer, lograr convicción. Para ello no importa si se dice efectivamente la verdad o se miente. Esta virtud de poder mentir, de poder decir lo que el otro o la masa, para el caso es lo mismo, quiere escuchar, hace a una virtud imposible de transmitir. También conlleva dificultades a nivel social, ya que cuando escuchamos nunca sabemos si escuchamos lo que queremos escuchar o lo que el otro efectivamente nos quiere decir. No estamos muy entrenados para ello, y la mayoría de las veces nos movemos en el campo de nuestras propias representaciones, ya consabidas.

En cuanto al psicoanálisis no es necesaria la garantía. O mejor dicho, la verdad se le presenta al sujeto como ajena, como si no fuese algo propio. Las formaciones del inconsciente tienen ese carácter.

Para concebir la relación de la verdad con el psicoanálisis podemos tomar lo que dice Lacan: «ningún lenguaje podría decir lo verdadero sobre lo verdadero, puesto que la verdad se funda por el hecho de que habla, y puesto que no tiene otro medio para hacerlo» (Lacan 2011).

Bibliografía

- José M. Pabón S. de Urbina (vigésimosexta edición) (1997) *Diccionario bilingüe Manual Griego clásico- Español*. España. Editorial Vox.
- J. C. Milner, La obra clara, Editorial Bordes Manantial 1996. Página 66. Editorial Sudamericana.
- J. Lacan (11° Edición) (2008) *Seminario II el yo en la Teoría de Freud y en la técnica Psicoanalítica*. Lanús, Argentina. Editorial Paidós.
- J. Lacan (2° Edición) (2011) *Escritos II*. Villa Ballester, Argentina. Editorial Siglo XXI
- J. Ferrater Mora (21° Edición) (1997) *Diccionario de Filosofía abreviado*. Página 269. Buenos Aires, Argentina. Editorial Sudamericana.
- Platón (2010) Platón. Página 517. España. Editorial Gredos.
- A. Koyré (1° Edición) (2009). *Reflexiones sobre la mentira*. Página 55. Buenos Aires, Argentina. Editorial Leviatán.
- N. Ferreyra (1° Edición) (1993) *El otro insomnio. Deuda y antecendencia en psicoanálisis*. Página 80. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kliné
- S. Freud (1915) *Lo inconsciente*. Página 165. Editorial Amorrortu
- F. J. Gómez Espelosín (2014) *Introducción a la Grecia antigua*. Madrid, España. Editorial Alianza.

Genealogía de lo Otro. Una propuesta de práctica de análisis de Discurso

Pablo Ernesto Bliss

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación, en donde, a partir del concepto de "seguridad ciudadana" nos planteamos cuales son las representaciones de lo "Otro", aquello que toman los sentidos de lo peligroso, lo amenazante en nuestra sociedad, a lo largo de un proceso histórico determinado, que fijamos en los últimos 50 años. Se plantea la idea genealógica, tomando la noción de Foucault, en el sentido en que resulta una herramienta válida para dar cuenta de la lógica de construcción discursiva, sin dejar afueras las tensiones propias de toda situación de poder-resistencia. Este trabajo surge a partir de una práctica de análisis de discurso, en donde se toman conceptos desplegados por Eliseo Verón, y permiten la construcción de la herramienta de análisis operativa para el proyecto propuesto. El presente trabajo toma como material de análisis la revista "El periodista", del año 1984. Resulta particularmente interesante el momento histórico, signado por los inicios de un proceso democrático luego de la última dictadura militar.

Palabras clave: Análisis de discurso – genealogía – Seguridad ciudadana – Otro

Introducción

El siguiente trabajo surge en el marco del **proyecto "Seguridad ciudadana y control social. Sus prácticas discursivas a través de los Mass Media. Efectos subjetivos en diferentes poblaciones de Tucumán" k514 del Ciunt**. Se pretende puntualmente el análisis de un material bibliográfico a partir de una metodología cualitativa, cual es la del Análisis del discurso, tomando la propuesta que hace Eliseo Verón en relación al discurso político que posibilite concluir, en relación a dicho texto, sobre las redes de sentidos que construyen lo Uno y lo Otro. Será motivo de próximos trabajos la elaboración de una articulación de diversos trabajos de análisis para elaborar el problema de la genealogía de lo Uno, como una versión de la noción de "Seguridad Ciudadana".

La "Seguridad ciudadana" como práctica discursiva

El concepto de "**Seguridad Ciudadana**" es un concepto que contempla a aquellas acciones que lleva a cabo el Estado y la Comunidad para organizar la convivencia y el desarrollo pacífico de la población considerando la erradicación de la violencia. Estas son acciones que buscan en la sociedad la protección de los sujetos y sus bienes. Conlleva, en la lógica de construcción de pares antitéticos, la determinación de lo que para una sociedad representa una amenaza. Es decir, que el concepto de "**Seguridad Ciudadana**" construye las prácticas de sentido que dan cuenta también de los peligros y las amenazas que se presentan en una sociedad.

Para dar cuenta de la construcción de este complejo noción, tomaré la noción de "Formación discursiva", concepto elaborado por Michel Foucault. Este concepto supone el estudio de las regularidades que existen entre los elementos que componen un discurso, es decir, los objetos discursivos, las formas de enunciación, los objetos y elecciones temáticas, el orden establecido entre estos elementos, sus correlaciones, etc.

A partir de esto, considero a la noción de "**Seguridad Ciudadana**" como una noción compleja de diversas articulaciones entre objetos, temas y modos de enunciación que delinean modos de pertenencia y ajenidad en una sociedad. Todo discurso que surge en una sociedad, en un momento dado, está atravesado por estas coordenadas, participando de la construcción de lo Uno y lo Otro. Es por esto que considero válido el análisis de material de circulación pública, cualquiera que sea este, porque nunca será ajeno a esta trama

discursiva que teje todo momento social. **"En el funcionamiento de una sociedad nada es extraño al sentido: el sentido se encuentra en todas las partes. Ahora bien, lo ideológico y el poder también se encuentran en todas las partes"** (Verón, 1995)

Metodología. El "Análisis de discurso" como herramienta

El objetivo de este trabajo está dado por la posibilidad de construir una herramienta desde el "Análisis de discurso" que posibilite dar cuenta de la complejidad del tema. En cuanto a la construcción de esta herramienta, tomaré los planteos de Eliseo Verón, a partir de su trabajo "La palabra adversativa".

Eliseo Verón, semiólogo, sociólogo y antropólogo argentino, (1935- 2014) nos propone que, ante la intención de acceder a un discurso, en realidad lo que está en juego es un campo discursivo, que supone juegos e intercambios de sentidos. Al plantear al discurso desde el intercambio, introducimos la diacronía en el análisis, y se plantea que estos intercambios pueden darse en distintos tipos de soportes significantes, que producen circuitos de circulación diversos. Verón establece una distinción en las operaciones de discurso, distinguiendo las condiciones de producción de un discurso, con las condiciones de reconocimiento del mismo. Nunca son idénticas estas condiciones, produciéndose una separación sumamente variable, de acuerdo con el nivel de funcionamiento de la producción de sentido donde uno se ubique y con el conjunto significativo que uno estudie. **"Por lo tanto se abren dos perspectivas fundamentales en una teoría del sentido en tanto engendrado por un sistema productivo: Una concierne a la reconstrucción de gramáticas del reconocimiento"** (Verón, 1995)

En el artículo, **"La palabra adversativa"** (Verón, 1987), nos plantea que el discurso político reconoce, al menos tres destinatarios. Fundamentalmente, el discurso político supone la construcción de un adversario. Este adversario se construye a partir de los mecanismos de enunciación, que prefiguran una modelización abstracta que permite la delinear un anclaje de las operaciones discursivas desde la cual se construye la imagen del quién es soporte de la enunciación, como también quién está en relación de oposición a esta enunciación. Es decir, quién habla, a quién habla y que colectivos de identidad se prefiguran en este acto discursivo.

La producción singular de un enunciado es un acto de enunciación. Pero si el discurso debe ser entendido como "juego discursivo", todo acto discursivo supone la respuesta de algún discurso previo y es una proposición que resulta antecedente a otro acto de discurso. En este punto, Verón nos plantea la siguiente dinámica en relación a la producción o el reconocimiento de un discurso: **"En la medida en que otros textos forman siempre parte de las condiciones de producción de un texto o de un conjunto textual dado, todo proceso de producción de un texto es de hecho un fenómeno de reconocimiento. E inversamente: un conjunto de efectos de sentido, expresado como una gramática de reconocimiento, solo puede atestiguar en un texto producido."**(Verón, 1995). Por esto es que la cuestión del adversario supone la existencia de otros actos de enunciación. Tal vez el concepto de **"saber sujeto"** propuesto por Michel Foucault, aporte más elementos para comprender esta cuestión. Por **"saber sujeto"**, Foucault entiende que ante toda construcción de saber, queda velada otra discursividad, introduciendo en la noción misma del acto discursivo la tensión del conflicto como algo que le es inherente. Entonces, siguiendo la noción foucaultiana de Poder- Resistencia, se puede afirmar que en el "juego discursivo", que constituye la noción de **"Seguridad Ciudadana"** siempre está presente una tensión que se traduce en que "otros discursos" son posibles, allí donde alguno está presente. Es decir, que no podemos postular la existencia de un único contexto de producción o reconocimiento de un texto, existiendo contextos que quedan "sujetos" en el acto mismo.

¿Desde qué modalidades se construyen los destinatarios de un discurso? En el acto de enunciación, el enunciador entra en relación con ambos destinatarios a la vez: con el positivo a través de la creencia presupuesta, en donde se posiciona al receptor como participando de los mismos ideas, valores y enunciados que el enunciador propone, construyendo con esto un colectivo de identificación. A su vez, el destinatario negativo, o contra destinatario, supone la inversión de la creencia siendo que lo verdadero para el enunciador, es falso para el destinatario y viceversa. Eliseo Verón, plantea que esto supone que en todo discurso político habita un "Otro" destructivo, como elemento fundamental de la discursividad política.

En la construcción de un enunciador y de un destinatario, el discurso se vale de entidades, que permiten la construcción de estos colectivos como por ejemplo "nosotros, los argentinos". Pero también se proponen entidades que resultan más amplias que los propios colectivos, como por ejemplo, "Ciudadanos", "La humanidad".

También reconocemos la forma de meta- colectivos- singulares. Como por ejemplo: "La Argentina". "el país", "El estado", "la democracia". Estas entidades construyen al enunciador como al destinatario. Poseen propiedades lógicas que determinan clases de composición según se destaque la intención de construcción de un colectivo de identidad o bien de un contradestinatario.

En todo discurso, podemos encontrar además de las entidades utilizadas, los componentes del mismo. Verón entiende por componente la modalidad que el enunciador construye su red de relaciones con las entidades del imaginario. Entre los modos, se pueden distinguir el descriptivo, el didáctico, el programático y el interrelativo. Estas modalidades se pueden pensar como zonas de un discurso, es decir que todo acto discursivo transita en distintos momentos, distintas modalidades, según el lugar en el que se propone el enunciador y el lugar del destinatario.

Análisis de un material bibliográfico y resultados

Tomaré para este análisis la revista número 3 de "El periodista de Buenos Aires". Esta es una publicación de la editorial "La Urraca", surgida en los albores del proceso democrático, que tuvo su primer número en setiembre en 1984 y estuvo en circulación hasta el año 1989. Es una revista de política, cultura, e investigación, siendo una revista identificada con posiciones de "Izquierda", jugada en la defensa de la democracia. Tenía una edición semanal.

Cada revista tiene un nutrido índice temático, en donde se abordan diversos temas de actualidad y análisis, con mucho contenido periodístico. Para este análisis solo tomaré tres artículos que son los siguientes:

- Un artículo que plantea la situación que atraviesa el nuevo gobierno democrático a raíz de la negativa del Tribunal supremo militar para juzgar a los jefes militares de la represión antisubversiva de la dictadura de 1976. 1983
- Una entrevista que se le hace a un preso por delito común, que plantea las situaciones de las prisiones en Argentina de aquella época
- Un artículo sobre una moda en la vestimenta de los argentinos, que está dada por el uso del pantalón vaquero y el equipo de jogging.

En cuanto al primer artículo, el enunciador plantea en el subtítulo: "**El traspie castrense**" luego profundiza con el título: "**Una encerrona inquietante**" Ya desde este título, se advierte que los militares provocan que el gobierno democrático sufra un traspie y quede en esa encerrona. El antagonismo está dado en la construcción de un contradestinatario, representado en lo "militar".

El significante **"militar"**, queda asociado a la adjetivación: **"La soberbia militar"**, y construye al contradestinatario que propone este discurso. **"La soberbia militar acaba de jugarle una mala pasada y de pronto, el horizonte político se presenta confuso. Sin caer en formulaciones tremendistas conviene reparar en el "traspie castrense" del gobierno radical y en sus connotaciones futuras" (Sicilia. 1984)**. Considero que **"horizonte político"** se estructura como una meta colectiva singular, que opera como una entidad más amplia que el **"nosotros"** o el **"ellos"**, y que es utilizado para dar cuenta de la amenaza que supone ese **"otro"**, designado como **"militar"** que genera confusión, entre ambos colectivos.

Esta **"soberbia militar"** suponen **"señales de alarma para la democracia Argentina"** En este punto, lo militar supone la corporización de lo destructivo, la antinomia entre lo Uno, que es la democracia, y lo Otro, que es el régimen militar y lo que este supone. El subtítulo de un párrafo: **"En la Otra Vereda"**, marca con claridad la conformación de que sentidos están en un lado y cuales en otro.

Plantea el artículo: **"Las fuerzas armadas parecen decididas a darle la espalda al país, en una estrategia que por ahora consiste en el aislamiento" (Sicilia. 1984)**

En este suceso, se advierte que el estamento militar se desvincula de la sociedad política argentina y terminará en una colisión con las instituciones democráticas.

Rescato en este artículo lo siguiente: En primera medida queda establecido cual es el colectivo de pertenencia del enunciador: la democracia, las instituciones democráticas y la política que suponen estas instituciones. Delimita otro, que se presenta como amenaza: **"lo militar"** que suponen la colisión con las instituciones democráticas. Esta amenaza está dada por la idea de **"Aislamiento"** aquello que está aislado, configura una encerrona inquietante y amenazante. Se constituye un par antinómico Integración - aislamiento, en donde la integración es del lado de lo **"Uno"**, mientras que toda manifestación de aislamiento queda entre los sentidos de lo **"Otro"**

En cuanto al segundo artículo, la entrevista a un ex detenido por **"delitos comunes"** ya prefigura la pregunta: ¿Cuáles son los detenidos cuyos delitos no son comunes? Considero que se hace referencia a la presencia de detenidos políticos

La definición del entrevistado es la siguiente: **"el preso es un enemigo capturado"**. Y es un enemigo capturado, es decir lo **"a partir de que en las cárceles está vigente la doctrina de seguridad nacional."** Se pregunta el entrevistado: **"¿Qué se hace en una guerra con un enemigo capturado?: Encerrarlo y olvidarlo. Que no moleste" (Gallo. 1984)**. Destaco la representación de la guerra como trasfondo de la cuestión carcelaria, en tanto en una guerra queda claramente delimitado que hay, al menos, dos bandos. Y destaco la idea del aislamiento. Nuevamente, se puede pensar este conflicto en términos de aislamiento- integración

La doctrina de seguridad nacional, dice el artículo, **"busca la despersonalización de la gente, quitando su identidad y manteniéndola ociosa" (Gallo.1984)**. En la cárcel no hay nada. La cárcel es el lugar del Otro. Ante la nada que promueve la cárcel, aparece la droga como salida.

En este artículo, el **"preso"** ocupa el lugar del Otro, es el peligroso, que en el marco de la doctrina de seguridad nacional, es tratado de un modo desubjetivante. Es aislado para no molestar. Ante esto es que no queda otra salida más que la droga, en donde la droga aparece desde el lugar de lo amenazante.

Es necesario plantear que la doctrina de seguridad nacional es la doctrina de seguridad interior llevada a cabo por el gobierno militar, en donde en la entrevista se plantea que sigue vigente la normativa de lo **"Militar"** que no era otra que aquella doctrina ya designada como parte de lo **"Otro"** en la sociedad.

En relación a ciertos significantes que están en juego entre estos artículos, destaco que la idea de lo **"marginal, aislado, encerrado"** es una de las representaciones propias del peligro a lo **"Uno"** que es del orden de la integración. La marginalidad, el aislamiento, despersionaliza, quita identidad y hace que no moleste y es el trato propio que se le brinda al enemigo capturado. Quedan en proximidad de sentidos, el peligro del aislamiento de las fuerzas armadas que supone un peligro para la sociedad democrática, con la despersionalización, la pérdida de identidad, como modo de desarticular toda resistencia y hacer que no la gente **"No moleste"**

En cuanto al tercer artículo, el título **"Los Uniformados del jean y del jogging"** destaco en este título que **"uniformados"** es una alusión a lo **"militar"**. En el artículo se plantea que antes, la moda buscaba la diferenciación de clases y las diferencias singulares, en cambio, ahora, esta nueva moda deriva de las crisis económicas, a pesar de que esta nueva moda no produce abaratamiento de las prendas. Dice: **"... la adopción de la moda introdujo la despersionalización en la vestimenta, ya que termino por uniformar a un amplio espectro de capas sociales"** (Juárez. 1984) Destaca el artículo que la moda esta tiene su origen en Estados Unidos, en los vaqueros, que son presentados como personajes proscriptos del lejano oeste. **"Los que usan estas modas dejaron e lados concomitancias ideológicas o costumbristas. Fue posible avistar a un grupo de jóvenes, que luciendo casi sin excepción pantalones vaqueros, protestaban por la presencia de Henry Kissinger"** (Juárez, 1984)

Considero que en este artículo se entrecruzan significantes ya planteados. Por un lado, desde el título mismo, se introduce la cuestión de lo **"uniformado"**, como uno de los sentidos con los que se designa al personaje militar. Es decir, que esta moda, en tanto uniformizante, estaría del lado de lo **"Otro"**. El artículo sostiene que la moda produce una despersionalización en la vestimenta, en donde se borra la diferencia entre clases sociales y la pérdida de la identidad. Aparece con esto sentidos propios de la Doctrina de seguridad nacional, que busca justamente la despersionalización como un propósito, para que la población, **"no moleste"** tal como se planteaba con el tratamiento al detenido, en tanto enemigo.

A la vez, el artículo indica que la identidad propuesta es propia de los vaqueros de Estados Unidos, en donde se juega que articulado a la despersionalización, se asume una identidad ajena, en clara manifestación de alienación cultural.

Conclusiones

A partir del análisis del material bibliográfico, se delimita un universo de sentidos vinculado a lo **"Uno"** y a lo **"Otro"** para el enunciador. Desde los sentidos que se juegan en lo **"Uno"**, se plantea la idea de **"Democracia"**, **"Personalidad"**, **"Individuo"**, **"Integración"**, **"Ley"**, mientras que los sentidos que se asocian a lo **"Otro"** están dados por **"Militar"**, **"Aislamiento"**, **"Enemigo"**, **"despersionalización"**, **"Encierro"**. Considero que entre los artículos elegidos para este análisis, se puede identificar Uno que es propositivo, en cuanto plantea la amenaza a lo que el enunciador aspira, como sistema democrático y republicano. Otro, que introduce el trato que esta sociedad da a lo **"Otro"**, en relación a los detenidos por **"delitos comunes"**, en donde se plantea el aislamiento al enemigo, y un tercer artículo, vinculado a la moda, en donde queda manifiesto, que en la cotidianidad del día a día, en la moda, se juega un proyecto que pone tensiones en términos de dominación, de despersionalización, de ser **"Uniformado"** perdiendo la posibilidad de la crítica ideológica que esto supone.

Desde estas conclusiones, se advierte que desde los textos trabajados, la **"Seguridad Ciudadana"** supone una cuestión en términos de las instituciones democráticas, la participación, la integración. Es decir que en el contexto del material textual trabajado, la política es una herramienta de construcción institucional. Será motivo de próximos trabajos, integrar las variaciones que estas representaciones tienen en cuanto a lo que una sociedad construye como su **"Seguridad"**.

Referencias Bibliográficas

Foucault, M. (1993) "Microfísica del poder" Editorial Siglo XXI.

Gallo M.E. (1984) "El preso es un enemigo capturado". El periodista de Buenos Aires. Número
Página 36 a página 38.

Juarez F.(1984) Los uniformados del jean y el jogging. El periodista de Buenos Aires. Página 40a página 41.

Sicilia, L. (1984).Una encerrona inquietante. El periodista de Buenos aires. Número 3. Página 2a página 3.

Verón, E..(1995) Semiosis de lo ideológico y del poder. Secretaría de extensión Universitaria

El arquichivista maldito.

Algunos archivos pictóricos y literarios en la *Historia de la locura* de Michel Foucault

Gerónimo Antonio Moisés

Resumen

Fundamentación y Objetivos: En el presente trabajo se plantea los diversos *archivos audiovisuales* que Foucault utiliza en la *Historia de la Locura en la época clásica*. Los mismos tienen dimensión de huellas, inscripciones y vestigios de una historia de nosotros mismos. Permiten problematizar la dimensión de lo visible y lo decible en relación a lo otro, a la sinrazón. Las condiciones de posibilidad del ver y el hablar en determinada época vislumbran ciertos archivos que encontramos en la pintura o en la literatura que el autor señala para pesquisar en ciertas formaciones históricas, los murmullos de la experiencia de la locura. **Metodología:** A partir de la revisión bibliográfica sobre la obra anteriormente consignada, se señalan las referencias pictóricas y literarias que utiliza Foucault para realizar un análisis crítico sobre las configuraciones del objeto locura. **Resultados/Conclusión:** Es de suma importancia considerar las dimensiones de lo visible en la pintura, o lo que muestra el asilo o la cárcel y lo enunciable en la literatura o aquellos archivos que permiten vislumbrar las condiciones de posibilidad para la emergencia de prácticas y saberes sobre la locura. Las mismas tienen vestigios que encontramos en la actualidad y que se vinculan con las prácticas *psi*.

Palabras Claves: Arqueología – Archivo – Locura

"De alguna manera, Foucault puede declarar que nunca ha escrito más que ficciones, pues, como hemos visto, los enunciados se parecen a sueños, y todo cambia, como en un caleidoscopio, según el corpus considerado y la diagonal trazada." Gilles Deleuze, Foucault, pág. 45

Introducción

Foucault se inscribe desde una historia crítica del pensamiento, lejos de aquella que tiene sus bases en lo celebratorio, la evolución progresiva de cierta Historia de las Ideas, del análisis de los errores o grandes hitos fundantes de lo que somos. No implica un desciframiento de lo que no conocemos sino que apunta a las condiciones de posibilidad para la emergencia de ciertos enunciados, las reglas que se enlazan en los "juegos de verdad". En *Michel Foucault por sí mismo* dirá: una "historia de la emergencia de los juegos de verdad; es la historia de las *veridicciones* entendidas como las formas según las cuales se articulan, en un cierto dominio de las cosas, discursos susceptibles de ser enunciados como verdaderos o como falsos. Se trata de una historia que debe responder cuáles han sido las condiciones de esta emergencia" Por lo tanto indaga sobre los *a priori* históricos que hacen posible ciertas experiencias, sobre la locura, la cárcel, la sexualidad... Para ello se sirve de *método arqueológico* como procedimiento de investigación de enunciados y formaciones discursivas que busca describir *los discursos como prácticas efectivas en el elemento del archivo*. Pero ¿A qué archivos se refiere? ¿Qué estatuto conlleva esta noción? Interrogantes que serán abordados a partir de considerar algunos elementos del entramado de archivos que Foucault utiliza en la *Historia de la Locura en la época clásica*. Los mismos tienen dimensión de huellas, inscripciones y vestigios de una historia de nosotros mismos y que permiten problematizar la dimensión de lo visible y lo decible en relación a lo otro, a la sinrazón. Las condiciones de posibilidad del ver y el hablar en determinada época vislumbran archivos que encontramos en la pintura o en la literatura que el autor señala para pesquisar en ciertas formaciones históricas, los murmullos de la experiencia de la locura.

La dimensión profana del archivo

Gilles Deleuze plantea que Foucault configura un nuevo archivista que va a tomar los enunciados tambaleando el lugar sagrado en que los que ubicaba. Será considerado un *archivista maldito* desde esta historia tradicional y desde algunos sectores de la filosofía. A su vez Deleuze va a señalar "Foucault siempre se sintió tan fascinado por lo que veía como por lo que oía o leía, y la arqueología tal y como él la concebía es un archivo audiovisual" (Deleuze; 1986, pág.77). Entendiendo el archivo como un sistema de enunciados que son determinados por ciertos regímenes de aparición y emergencia. Un sistema de las condiciones históricas que hacen posible la configuración de los enunciados. Condiciones históricas que remiten a una particular articulación entre saber, poder y modos de subjetivación. No implica una acumulación de documentos, datos, bibliotecas o todo lo que aparezca en el gran Google. No se reduce a lo dispuesto en los museos ni a la forma o contenido de las cosas, sino a las reglas y leyes, a las formas de luminosidad que hacen posible que algo pueda ser visto o dicho. Se desliza cierta primacía del enunciado sobre el campo de visibilidades al plantear las mismas como formaciones no discursivas. Sin embargo esto nos remite a la tensión inherente entre estos dos campos y los intentos de captura o síntesis de uno a otro. Foucault va a plantear que lo visible no es reductivo a los elementos de lo enunciable. Tanto lo visible como lo enunciable responden a regímenes y leyes distintas de formación. Un andamiaje que posibilita las palabras y las cosas. Cada época estará regida por lo que se pueda ver y por lo que se pueda decir, cada formación histórica determina el campo de visibilidades y los regímenes de enunciabilidad que producen. Foucault señala tres grandes formaciones históricas o epistemes que se inscriben en un orden y posibilitan la distribución de lo visible y lo enunciable en cada época: el renacimiento, la edad clásica y la edad moderna.

En *Historia de la Locura en la época clásica* realiza un recorrido por el derrotero en la conformación del objeto locura, ubicando las diferentes maneras de abordaje, las prácticas en torno al loco como así también los lugares asignados. Da cuenta de las mutaciones, los desplazamientos, las torsiones, los quiebres y rupturas en la experiencia de la locura. Para ello toma efectos de archivos que encuentra en la literatura, la pintura, la arquitectura, historias clínicas, etc. Las primeras palabras del prefacio de esta obra son referencias a Pascal y Dostoievski como primer esbozo en los juegos de verdad sobre la locura, dando cuenta de ciertos balbuceos, de las luces y sombra que posan sobre el loco. A su vez recurre a la pintura como reflejo de lo que circula en determinada época, el Bosco o Brueghel dan pinceladas de la conciencia cósmica trágica con respecto al loco.

Deleuze en su texto *¿Qué es un dispositivo?* ubica en el mismo plano la historia y el archivo y plantea "la historia es el archivo, la configuración de lo que somos y dejamos de ser, en tanto que lo actual es el esbozo de lo que vamos siendo. De modo que la historia o el archivo es lo que nos separa de nosotros mismos" Indagar los elementos del archivo nos permite problematizar el entramado de la configuración del saber, las prácticas de poder y la emergencia de ciertos tipos de subjetividad, lo que somos y lo que vamos siendo en su dimensión política como así también sus puntos de resistencia.

La nave de los locos

"Stultiferra navis" es título del primer capítulo de *Historia de la Locura* y hace referencia a una obra satírica publicada en el 1494 por Sebastian Brant, pero también a la pintura del Bosco realizada alrededor del 1500. Lienzo que plasma una visión de la locura, de la lujuria, las pasiones, los vicios, un *extraño barco ebrio*, un naufragio que implica la deriva por las aguas de una razón perdida. Dirá Foucault: "los locos de entonces vivían ordinariamente una existencia errante. Las ciudades los expulsaban con gusto de su recinto; se los dejaba recorrer los campos apartados" (Foucault, 1964, Vol I pág. 22) Sin embargo, por otro lado, se encuentran documentos que dan cuenta que no siempre los expulsaban sino que eran alojados en espacio desti-

nados a los insensatos. Tanto en la pintura como en la literatura la locura y el loco aparecen como personajes importantes, en cuanto a su ambigüedad, amenaza o ridiculez que da cuenta que "desde el siglo XV el rostro de la locura ha perseguido la imaginación del hombre occidental". (Foucault, 1964, Vol I, pág. 31,32) El loco detentaba una verdad sobre los misterios de la vida, el amor, la muerte, un lugar de revelación de un saber. No aparece encerrado desde la oscuridad del silencio o el frío de los barrotes y cadenas, sino como pasajero errante.

En este sentido Erasmo en su *Elogio de la Locura* escrito en 1511 rescata las ventajas que los necios tienen sobre los sabios y señala que hay una locura apetecida por la mayoría que se manifiesta ordinariamente "por cierto alegre extravío de la razón, que a un mismo tiempo libra al alma de angustiosos cuidados y la sumerge en un mar de delicias" Prosigue relatando la referencia a aquel habitante de la isla griega de Argos "que había estado loco hasta el punto de pasar todo el santo día en el teatro completamente solo, riendo, aplaudiendo y divirtiéndose, porque creía ver representar comedias admirables, aunque en el escenario no había nada, lo cual no era obstáculo para que practicase bien todos los deberes de la vida: "alegre con los amigos, complaciente con su mujer e indulgente con los criados, no enfureciéndose nunca porque le destaparan una botella." Habiéndole curado su familia a fuerza de cuidados y medicamentos, y ya recobrando el juicio y completamente sano, se lamentó con sus amigos en estos términos: "¡Vive Pólux, amigos, que me habéis matado! No, no me habéis curado quitándome esa dicha, haciendo desaparecer a viva fuerza el extravío más dulce de mi espíritu." Y tenía mucha razón. Ellos eran los que se equivocaban y los que más necesitaban el eléboro, por haber creído expulsar con drogas, como si se tratase de una enfermedad, una locura tan divertida y tan feliz". (Erasmo, 1515, pág. 156)

Aparente confluencia de lo visible y lo enunciable, sin embargo el campo de visibilidades que se encuentra en la pintura de esa época se enlaza a una conciencia trágica cósmica, a la aparición de figuras bestiales, animales monstruosos, la realidad de otro mundo, la *expresión límite de la existencia*. En los regímenes de enunciabilidad desde la literatura se configura una conciencia crítica donde "la locura está ligada al hombre, a sus debilidades, a sus sueños, a sus ilusiones... expresión de los límites de la razón." (Castro, 2011, pág. 247)

El gran encierro

En la época clásica las configuraciones sobre la experiencia de la locura se ubican como *sin razón*, el lugar asignado será el encierro y va a ser reducida al silencio. La primera referencia que Foucault señala en torno a la locura en la época clásica será a Descartes, dirá: "En el camino de la duda, Descartes encuentra la locura al lado del sueño y de todas formas de error" (Foucault, 1964, Vol I, pág. 76). Marca del error que produciría las distorsiones de aquel *genio maligno*. La locura como imposibilidad del sujeto pensante: "yo, que pienso, no puedo estar loco", deslizándose en los regímenes de enunciabilidad que al no poder ser pensada queda como *la nada*, como peligrosidad a la razón. Se traza cierta línea divisoria entre razón / sin razón. La locura en la otra vereda del progreso de la razón, en tanto que se la excluye, se la destierra y va configurando la incompatibilidad dentro del espacio social. Poco a poco el loco es despojado de su palabra, de su verdad y se lo esconde en un silencio. A su vez que se enlaza a una sensibilidad moral que rechaza a la miseria y al pobre.

La creación del Hospital General en Francia en 1656 aparece como la estructura más visible de la experiencia de la locura. Es creado por intermedio de un edicto del Rey Luis XIV que promulga el *Hôpital Général pour le Renfermement des Pauvres de Paris* (Hospital general para el internamiento de los pobres y vagabundos de París). Lugar de encierro de prostitutas, mendigos, vagabundos, y todo tipo de descarriados (el loco como uno más en la serie). Territorio de la sin razón, lugar otro donde la estructura de lo jurídico prevalecía sobre lo médico. En esta época no se constituye un saber sobre la locura sino desde la negatividad de la razón. Las

mutaciones y desplazamientos en los elementos del archivo será lo que posibilitará el viraje del loco como enfermo mental.

La locura como enfermedad mental en la época moderna

Para dar cuenta del desplazamiento que se produce en esta época con respecto a la locura, Foucault vuelve a recurrir a la literatura en la figura de *El sobrino de Rameau* de Diderot (Foucault señala esta obra como lección anticartesiana). En este personaje se aúnan la locura y sinrazón, dirá: "La sinrazón no está afuera de la razón, sino, justamente en ella, investida, poseída por ella y cosificada; es, para la razón, lo que hay de más interior y también de más transparente, de más abierto" (Foucault, 1964, vol II, pág. 12)

Esto avizora en los regímenes de lo decible una nueva separación entre la multiplicidad de los internados, siendo objeto para la mirada médica. No sale de los muros del asilo pero en éste se produce nuevas configuraciones y el personaje encarnado en la figura del médico cobra otra relevancia. Va a operar como garantía jurídica y moral para la administración del asilo.

Como "mito fundante" de la psiquiatría moderna se ubica la liberación de los encadenados de Bicêtre en 1794 por parte de Pinel. Asociada a esto como "acto inaugural" aparece el relato de Tuke y su casa de retiro. Desde la iconografía y relatos, se muestra como se quitan las cadenas a los locos. Gesto que conlleva una paradoja, al liberar las cadenas al mismo tiempo se realiza una captura que objetiviza la locura. Se deja libre al loco pero en un espacio más cerrado, se despoja de su voluntad alienada al médico. El saber de la medicina será el encargado de develar la verdad de la locura en la figura de la enfermedad mental. Foucault plantea que este movimiento no responde a una caricia humanitaria o cierto desarrollo de una racionalidad sino a la reestructuración de la experiencia de la locura de la época clásica en su forma positiva del enfermo mental, a una reelaboración de las formas de sujeción. Todo el campo *psi* participará en los juegos de verdad sobre la locura, sobre las condiciones de lo normal y lo patológico, como representantes de cierto orden social.

Es interesante hacer mención, en este intento de captura, el laboratorio de fotografía impulsado por Charcot en la Salpêtrière en el 1880 y la publicación del libro: *Iconographie Photographique de La Salpêtrière*. Si bien Foucault no hace referencia a este dato en *Historia de la Locura*, es un elemento que nos permite pensar los rostros de la locura, las *actitudes pasionales*, lo que escapa al lenguaje pero que insiste en la clasificación. Imágenes de los pacientes en una suerte de *museo patológico vivo*, que intentan descifrar los misterios de la histeria.

Algunas reflexiones finales

Al final de la obra Foucault ubica en la pintura y a en la literatura la aparición de otro lenguaje sobre la locura, en la figura de Goya, Van Gogh, Sade, Nietzsche y Artaud. Como posibilidad de poner en suspenso el sentido o la captura que desde el saber positivo intenta realizar sobre la locura. Tal vez sea un camino, otra forma de luz para la emergencia de otros órdenes en la configuración de la experiencia de la Locura.

Bibliografía

- Castro, Edgardo (2011): *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz, Esther (1995): *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos. Edición 2005
- Deleuze, Gilles (1985): *El saber: curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus. Edición 2013
- Deleuze, Gilles (1986): *Foucault*. Barcelona: Editorial Paidós. Edición 1987
- Descartes, Rene (1641): *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. Edición 2010.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Erasmus de Rotterdam (1515): *Elogio de la Locura*. Edición en pdf disponible en la Web:
<http://www.dim.uchile.cl/~lsaavedr/Elogio.pdf>

Foucault, Michel (1964): *Historia de la locura en la época clásica I y II*. Buenos Aires:Fondo de la Cultura Económica.
Edición 2021

Foucault, Michel (1980): "Michel Foucault por Sí Mismo", en *Dits et Écrits*. París:Gallimard. Edición 1994

Revel, Judith (2009): *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Tello, Andres Maximiliano (2016): "Foucault y la escisión del archivo" en *Revista deHumanidades*, N° 34. Santiago de Chile: Universidad Nacional Andrés Bello.

Historia, memoria y temporalidad en psicoanálisis

Julia Audano

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una breve exposición respecto al estatuto de la historia, memoria y temporalidad para el psicoanálisis. Y a partir de ello abrir una serie de preguntas que posibiliten examinar sus potenciales aportes e incidencias mutuos, sus límites y divergencias.

Para ello se retornó a las conceptualizaciones del fundador del psicoanálisis Sigmund Freud, como autores postfreudianos como Jaques Lacan y Silvia Bleichmar, que, pese a sus diferencias epistemológicas, conllevan puntos de convergencias respecto al papel de la rememoración y resignificación en el aparato psíquico, el estatuto atemporal del inconsciente, y sus efectos en la configuración subjetiva. Asimismo, se intentó localizar en escritos propios del campo de estudio de la historia; como los escritos de Villoro, y Florescano, así como el campo de investigación de las memorias como Halbwachs, Ricoeur, Jelin y otros, posibles recursos solidarios con el campo del psicoanálisis.

¿Cuál es el estatuto de lo histórico en el psicoanálisis?, ¿cuál es el status epistemológico de las concepciones freudianas de memoria y temporalidad?, ¿existen puntos de convergencia entre la historia y psicoanálisis?, ¿existe una relación entre la historia y las memorias? ¿qué se entiende por historia social? ¿cómo se vincula con la historia individual? ¿Por qué preocuparse por los usos del pasado?

En toda sociedad moderna existen arduos debates, explícitos o no, respecto al pasado y su abordaje: ¿qué acontecimiento debe conmemorarse? ¿qué hecho debe recordarse? ¿sobre cuál temática es mejor guardar selectivo silencio? Se elaboran múltiples saberes, discursos y respuestas con pretensiones de legitimidad para conformar una narrativa común del pasado. Pero, como ocurre con todo discurso, estos dejan a su paso fracturas, huecos, ocultan silencios, demarcan presencias y ausencias. Quien habla y relata aspectos de su pasado lo hace en momentos específicos del curso de su vida, y los recuerdos están mediados por toda la experiencia vivida y por su situación conjetural (Jelin, 2018) Acaso el Psicoanálisis con su descubrimiento fundamental, el Inconsciente, ¿permite un modo de historizar?

Desde las tempranas configuraciones del aparato psíquico, como lo fue el Proyecto de psicología para neurólogos de 1895, se puede inferir que los sujetos se entienden a sí mismos teniendo en cuenta una anterioridad vivida o imaginada pero constitutiva de su identidad. Esto no es el único punto de convergencia con la práctica del historiador: ambos a su manera, apelan a la reconstrucción en una narrativa, se ocupan del pasado, pero poseen objetivos diferentes. Para autores como Elizabeth Jelin (2018), o Daniel Bauer, (Daniel Bauer, 2010) en el ámbito de estudio de las memorias e historia reciente (campo donde aún se testimonia los acontecimientos, recuerdos privados y públicos) se puede observar esta interrelación e interrogación mutua entre el campo del psicoanálisis y la historiografía contemporánea: el papel que puede interpelar el recuerdo, la resignificación de lo vivido desde una distancia temporal, la disociación (o ausencia) de su contenido emocional originario y su re-elaboración a posteriori.

La praxis analítica no pone en juego una versión reduccionista y cronológica de lo histórico, sino que permite al sujeto construir un relato, una narrativa con una temporalidad lógica distinta a una determinación lineal. El descubrimiento freudiano del Inconsciente, resistido, pero con efectos revolucionarios similares a una revolución copernicana, no solo inauguró una clínica que privilegia la escucha sobre la mera mirada semiológica, sino que propone una concepción de lo histórico de carácter subversivo. Es la tópica y dinámica del

Inconsciente lo que le permite interpelar toda concepción lineal y cronológica de la historia subjetiva, yendo más allá de entenderlo como una mera actualización de lo ya inscripto. Permitiendo interrumpir la repetición compulsiva, habilitando la posibilidad de que el sujeto en tanto analizante sea capaz de resignificar sus vivencias y transformar aquello transmitido por lo heredado. Se invita al paciente a hablar libremente, sin censura, y en su enunciación algo se vislumbra respecto a lo transmitido por las generaciones (Soler, 2016), su composición, mandatos, accidentes, coyunturas de su nacimiento y acogida, anhelos de parte de esos otros, sus presencias y ausencias, deseos e imposiciones.

La praxis analítica invita al sujeto a salir de una pasividad, apela a la responsabilidad subjetiva, invita al sujeto a relatar su historia, su fantasma y a ponerlo en juego, cuestionando sus mandatos, el goce que lo atraviesa y permitiéndole la oportunidad de reescribirse, motorizado por su deseo, resignificando vivencias, formando nuevos discursos, en pos de un futuro y un proyecto.

Historizar desde el psicoanálisis es anudar los recuerdos a las propias palabras, construyendo otra historia, versión subjetiva diferenciada de la enunciada por el discurso parental; trabajo de construcción y apropiación subjetiva que posibilita crear una narración en primera persona con los sedimentos, ruinas, mitos y fantasmas, remanentes de un pasado infantil que, de no ser elaborado y enlazado a un relato, están destinados a la repetición o el desencadenamiento psicopatológico. La construcción de historias, relatos unificadores, duelos en común y personales permiten al sujeto elaborar lazos necesarios con el pasado y con su comunidad. Es decir, hacer frente a la posibilidad de convivir con otro diferente de sí mismo, con quien se vincula y necesita para constituirse como sujetos. (Lacan, 2008)

Preguntarse por la historia, por las memorias subjetivas, por definir nuestra identidad, por nuestras inscripciones en genealogías, por la transmisión de lo dicho y lo no dicho, es una convergencia inherente al campo de la historia y el psicoanálisis.

Historia, temporalidad e Inconsciente

El psicoanálisis en tanto praxis, ha interpelado desde sus comienzos las versiones congeladas de la historia personal de los analizantes; pero además, al no ser ajeno a las coordenadas de su tiempo, permite interpelar los relatos fijos, las narraciones oficiales de la Historia que le ha tocado vivir a cada cual; deconstruir lo fijado, brindando recursos para su posibilidad de reelaboración y resignificación desde el presente, poniendo en juego la concepción tradicional de la historia entendida como una inscripción de acontecimientos, lineal y cronológicamente dada. Se opone a una visión reduccionista de la historia, no abandonada por el sentido común, y está en línea con otras concepciones de lo histórico, como las planteadas por Villoro: "Su desarrollo nace del intento situado por comprender y explicar el presente acudiendo a los antecedentes que se presentan como sus condiciones necesarias." (Villoro, 1998). O, siguiendo esta línea, aporta Florescano: "La Historia, entre muchas conceptualizaciones posibles, es caracterizada como una indagación sobre la realidad y el significado de la vida individual y colectiva de los seres humanos en el transcurso del tiempo" (Florescano, 2013, p 12).

Encontramos en toda la obra freudiana el reconocimiento en el funcionamiento del psiquismo, de las complejas interrelaciones entre historia y temporalidad. Esto no solo puede observarse desde sus tempranas concepciones del trauma y la defensa, como el énfasis puesto en el papel determinante de la sexualidad infantil, así como el papel de la fantasía en la constitución del síntoma, sino también en sus escritos más metapsicológicos como *Lo inconsciente* (Freud, 2008), sus casos clínicos y sus abordajes respecto al estado y condiciones de la cultura.

Es en las series complementarias, donde Freud se encarga de enfatizar la interacción e interrelación de tres grandes factores: lo heredado-congénito, las experiencias subjetivas y los factores desencadenantes. Es el tiempo presente el que habilita la producción de nuevos sentidos, el florecimiento de síntomas o restricciones. Se ve claramente aquí, la oposición a todo ordenamiento lineal y cronológico respecto al funcionamiento del psiquismo. Oposición enfatizada en 1915, en el texto "Lo Inconsciente" donde no solo define al inconsciente como atemporal, sino donde también profundiza las propiedades esenciales o leyes del descubrimiento freudiano.

La noción de *après-coup*, la *Nachträglichkeit* freudiana, así como su explicación de los dos tiempos del trauma, los conceptos mismos de efecto retardado permiten dar cuenta de los modos del funcionamiento del psiquismo, constituido por estratificaciones, reordenamientos y re transcripciones. "El inconsciente no se inventa de una vez y para siempre: cada análisis tiene a su cargo hacerlo de nuevo, mediante elaboración, es decir renovar el esfuerzo. Nunca está del todo cocinado, declaraba Lacan en el 1974." (Soler, 2016, p. 75). Es la posibilidad de recordar para resignificar desde el presente, de recordar para reelaborar y no estancarse en una repetición sin simbolización, lo que el psicoanálisis ofrece a quien se atreva a responsabilizarse en tanto sujeto del deseo, sujeto inmerso en una cultura. Para la historiadora del psicoanálisis, Elizabeth Roudinesco, la noción de posterioridad, "resume el conjunto de la concepción freudiana de la temporalidad, según la cual el sujeto constituye su pasado reconstruyéndolo en función de un futuro o un proyecto" (Roudinesco, 1997, p. 289).

Silvia Bleichmar coincide en destacar y diferenciar la temporalidad freudiana. Para ella, que el inconsciente sea residual, singular, histórico, no implica que la historia secuencial, temporal, se encuentre en él, sino que lo histórico encuentra su lugar en los tiempos reales, no míticos, de constitución del aparato, tiempos destinados a una historización y cuya modalidad es tematizada por el sujeto que se encadena a su propia identificación. Su historia oficial, las representaciones que en el aparato psíquico *se depositan*, están destinadas a reensamblajes a posteriori. Por ello el proceso de la cura puede ser concebido como un espacio privilegiado de simbolización, lugar de re-engendramiento. Esto le lleva a decir que el análisis se dedica a la deconstrucción de lo fijado, o sea de la historia oficial del sujeto, absteniéndose de ofrecer totalidades que ensamblen el todo:

"Hay temporalidad, historia preexistente en los padres, pero hay también sincronía preexistente en la medida en que los padres son sujetos de inconsciente. De tal modo lo que es espacialidad en el aparato psíquico materno, deviene pasaje diacrónico, temporal en las instalaciones representacionales que hacen a la fundación de la nueva espacialidad que se estructura en el psiquismo infantil." (Bleichmar, 1993, P. 136)

Lacan concibió al Inconsciente en tanto estructurado como un lenguaje, sometido por tanto a las leyes del significante, oponiéndose a la definición del mismo como territorio oscuro y caótico. Previamente, Lacan ya lo había definido por el aforismo: el inconsciente es el discurso del Otro, estableciendo con esto una alteridad radical que nos antecede, que nos nombra, nos habla, organiza nuestra erótica y regula nuestros lazos sociales. El parletre, el hablaser es aquel transformado por el hecho de hablar. Collete Soler por ello opina en su libro acerca de las incidencias políticas en el psicoanálisis, que el principal aforismo de Lacan no es el brindado en la Instancia de la letra en tanto "estructurado como un lenguaje", sino el efecto-sujeto, en tanto "el inconsciente es efecto de lenguaje". El inconsciente, aquel saber no sabido que se sabe, saber sin sujeto, emergencia de un saber suspendido en un decir; constituido por enjambres de S1 que pugnan al decir, susceptibles de anudarse a nuevos S2. El encuentro con el lenguaje, instala una carencia necesaria de goce, lo cual determina las elecciones del partenaire, las modalidades de goce y los vínculos sociales.

No hay historización posible, sin duelo

El duelo conduce a historizar, novelando el vínculo con aquello perdido que se ha constituido en parte del pasado. Recordar y elaborar, por ejemplo, lo infantil como pasado requiere asumir la muerte simbólica de los padres de la infancia y del niño maravilloso que de generación en generación renace para encarnar los sueños del narcisismo familiar. Proceso doloroso de revisión pieza por pieza que recaerá sobre cada uno de los objetos y vivencias decisivas del pasado a través de recuerdos que se irán engarzando para facilitar la configuración de una historia. Operatoria necesaria, que no es sin angustia. Es el precio a pagar, lo que ha de perderse en el sujeto para poder advenir como tal en el encuentro con Otro en el que opera la falta. ¿Cómo podría hablarse de historia, si no se dejara atrás, si no se instituyese el pasado en cuanto perdido? Historizar, entonces, requiere un trabajo de duelo por los objetos infantiles perdidos y construir en el presente una narración de cara al futuro, que reformule y enlace con cierta coherencia los recuerdos, mitos y fantasmas del pasado.

Historia y memorias

Podemos decir que el psicoanálisis se configuró a través de la elaboración de un singular concepto de temporalidad en la experiencia subjetiva. El asunto de la eficacia diferida de los sucesos de la infancia en las vivencias posteriores, la modificación de esos efectos mediante su reestructuración, cambiando la historia o resignificándola. "La historia siempre tiene el carácter de puesta en escena.", enunció Lacan en el seminario de La Angustia. (Lacan, 2015, p. 44)

Las analogías con el papel del historiador aparecen a lo largo de su obra. Sin embargo, el modelo que escoge para explicar el carácter atemporal del inconsciente se asemeja al de una investigación arqueológica. Una extensa analogía arqueológica puede hallarse en una conferencia sobre las causas de la histeria dictada en 1896. (Freud, 2008). La psique es entendida como una ruina aun sin desenterrar, en la que coexisten diferentes estratos que corresponden a épocas de diferentes formaciones e incluso diferentes edificios. Una vez que el arqueólogo reconstruye el sitio y descifra las inscripciones, sugiere Freud, las antiguas piedras comienzan a contar su historia. De la misma manera el psicoanalista busca en los detalles de la memoria, clasificando meticulosamente los estratos biográficos. Imágenes de sueños, síntomas histéricos, fobias y aversiones inexplicables deben ser "traducidas" y entendidas con referencia a sus causas, los deseos y traumas reprimidos de la vida de la persona. En 1933, escribió que el psicoanalista tiene una ventaja enorme sobre el arqueólogo: mientras las zonas arqueológicas se desintegran con el tiempo –las inscripciones se desvanecen, convirtiéndose en ilegibles; los artefactos y los elementos arquitectónicos se destruyen merced a los elementos–, las zonas psicológicas permanecen intactas. (Freud, 2007)

¿Es lo mismo hablar de historias o memorias?

El analizado no solo posee sus fondos de memoria, tempranas inscripciones mnémicas susceptibles de transcripciones y retranscripciones, (memorización posible en el psiquismo, a costa de una renuncia original), también es un creador, un narrador. El sujeto, en su enunciación crea, teoriza, construye un relato, una fantasía, marco donde parecen borrarse las fronteras del tiempo, donde en su decir, el pasado, el presente y el futuro se engarzan "como las cuentas de un collar" mediante el hilo del deseo (que aprovecha una ocasión del presente para resucitar algo del pasado y efectivizarlo en el futuro), resaltando eventos pero ocultando otros hasta el punto de llegar a encubrir la verdad con un supuesto recuerdo, deformando el acontecimiento para evitar el displacer, escenificando. Entonces toda memoria, toda historia está no solo enmarcada socialmente, acorde a la subjetividad de la época, sino que está mediatizada por el deseo y las modalidades de goce. Hablar de historias y memorias en la obra freudiana, implica a su vez no olvidar el papel de la fantasía, como modo privilegiado del aparato psíquico para reconstruir de modo subjetivo parcial y selecti-

vamente un tiempo pasado, un vivenciar presente o futuro. El paciente confunde en su enunciación su fantasmática y la asume como una realidad objetiva y dada. Entonces, la memoria, adquiere un papel más allá del mero registro de una historia reciente, y favorece la asunción de una memoria en tanto historia viva que ejerce sus efectos en el decir del hablante.

A Maurice Halbwachs (s.f.), sociólogo de herencia durkheimiana, le resulta inadmisibles hablar empíricamente de una memoria pura e individual. Para este sociólogo, toda memoria individual posee una dimensión colectiva, y esto es resultado de la articulación social. Para dar cuenta de esta compleja articulación, acuñó el concepto de "marcos colectivos de la memoria", entendiéndolos como aquellos instrumentos, o puntos de referencia, que contruidos en instituciones sociales (familia, religión, clase social) permiten fijar los recuerdos, dándoles un sentido, articulándose a sentidos más fijos y estables, (el lenguaje, tiempo y el espacio) así como también procesos de construcción colectiva con un nivel de sedimentación histórica mayor, sobre las cuales se asientan los procesos de memoria, gracias a estos referentes diferenciados, y las modalidades de comprensión del sentido que provienen de la experiencia histórica colectiva. Recordar, no es revivir para este autor, sino reconstruir un pasado con los marcos sociales del presente.

Ricoeur, por su parte, ávido de interrelaciones de conceptos psicoanalíticos y sociológicos, prefiere definir una Meta-historia, rama de la historia que él define como "poder hacer, poder narrar, poder imputarse el origen de las propias acciones" (Ricoeur, 2004). Para este filósofo y antropólogo francés, la posibilidad de narrar la propia historia con cierto grado de verosimilitud subjetiva permite al sujeto definir su identidad. (Ricoeur, 2004). Es la singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente, — la memoria como presente del pasado, en palabras de Ricoeur (Ricoeur, 1999, p. 16)— lo que define la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo. Entonces el tiempo historizado, a su vez, incluye la posibilidad de reelaborar y reescribir aquella historia anticipada por la calidad de los enunciados identificatorios transmitidos por el discurso parental, en un contexto socio-cultural determinado.

La construcción del pasado como un producto del decir

Las categorías de temporalidad, historia y memorias son lo suficientemente bastas, haciendo que un breve trabajo sea insuficiente para interrogar sus categorías con profundidad. Sin embargo, las mismas permiten formular preguntas, siempre vigentes, que nos interpelan y fundamentan la importancia del diálogo con otras disciplinas. La estrategia analítica se orientó en un momento a revivir lo escindido, luego a recordar lo inconciliable, para luego proponer la posibilidad de re-elaboraciones (la noción de trauma también instauró un límite, un borde de lo que un sistema puede tolerar tramitar y representar, ni absolutamente interno ni externo, sino relacional) de religar. ¿Qué ocurre cuando la modalidad histórica, la oferta de enunciados identificatorios señala formas de vacío, ocultamientos, o bien modos predominantemente restrictivos e indiscriminados de transmisión? ¿Qué podría conllevar la transmisión psíquica de lo no dicho o no simbolizado? El campo de las memorias colectivas ¿no precisa una resignificación desde el presente para reelaborar lo traumático? ¿invitar a ello conduciría a una compulsión a la repetición? ¿implica un retorno a concepciones arcaicas de abreacción? Los olvidos sociales, ¿acaso son motivados por su incompatibilidad con el tiempo presente?

El psicoanálisis, práctica con una profunda dimensión ética en tanto rescata al sujeto del inconsciente, efecto de lenguaje, invita al analizante a decir lo que se le ocurra, apuesta a que emerja algo de ese saber no sabido, que el sujeto logre articular en palabras algo del inconsciente, (no es sin angustia) que pueda nombrar algo de aquello que lo conmueve en lo más íntimo, que ligue y religue, que hable de aquello que lo causa, que cuestione sus modalidades de goce, y que, pese a la angustia, algo del propio deseo se ponga en juego. A diferencia de otras terapéuticas, ofrece a que el sujeto hable desde su fantasma, lo desgaste, lo cuestione,

que cuente sus historias, sus memorias individuales (que no están desanudadas de las coordenadas sociales) y elabore una narración, se identifique con su síntoma y elabore, un nuevo producto del decir.

Bibliografía

- Daniel, B. (2010). La interpretación del recuerdo. Construcciones de la memoria según Freud y su función en la narración del pasado. (M. V. Omar Acha, Editores.) Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bleichmar, S. (1993). La fundación de lo Inconsciente. Destinos de pulsión destinos de sujeto (2012 ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Florescano, E. (2013). La función social de la Historia. Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (2007). Construcciones en Análisis. En S. Freud. Buenos Aires: Amorrortu.
- Halbwachs, M. (s.f.). La memoria Colectiva y el Tiempo. Recuperado de <http://www.uned.es/cabergara/ppropias/vhuici/mc.htm>
- Jelin, E. (2017). Las marcas territoriales como nexo entre el pasado y el presente. En La lucha por el pasado: como construimos la memoria social (p. 163). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (2008). ¿Par o Impar? Más allá de la intersubjetividad. En J. Lacan, El yo en la teoría de Freud y la técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós.
- Ricoeur, P. (2004). En Tiempo y narración , Configuración del tiempo en el relato histórico. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Reflexiones sobre la historia de la melancolía en la época clásica

Martín Picabea

Resumen

Actualmente, de acuerdo al Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM V), la melancolía se ubica como un subtipo de los trastornos depresivos, cuya etiología se adjudica, en parte, a factores ambientales y neurobiológicos, como la alteración en la concentración de algunos neurotransmisores. Podemos encontrar antecedentes remotos de estas ideas en la teoría de los humores de Hipócrates, quien pretendía explicar síntomas como el temor, la tristeza, o el insomnio apelando a la variación en la proporción de la mezcla de los humores o fluidos corporales. Sin embargo, no se conceptualiza la misma como una enfermedad, sino que aparece como un "padecimiento".

Palabras clave: Melancolía – temperamento – padecimiento – humor

Para comprender la noción de melancolía en la Antigua Grecia tenemos que remontarnos a la teoría humoral de Hipócrates en la que adquiere su significado. Hipócrates, considerado el padre de la medicina, nació en la isla griega de Cos hacia el año 460 a.C. Fue contemporáneo de Sócrates y aparece mencionado en las obras de Platón y Aristóteles. Bajo su nombre se reúnen un conjunto de tratados denominados corpus Hippocraticum, que contiene 53 artículos sobre medicina, escritos aproximadamente entre el año 420 y 350 a.C. Se cree, debido a la diversidad de posiciones que se observa en los tratados, que solo algunos de ellos fueron escritos por el mismo Hipócrates. El resto pertenecen a las distintas escuelas médicas que existían en la época.

Entre la diversidad de escritos del corpus Hippocraticum, la teoría humoral aparece desarrollada en el tratado: "De la naturaleza del hombre", cuya autoría se atribuye a Polibio, yerno de Hipócrates. En dicha teoría, se explican las enfermedades como un desequilibrio en la mezcla (krasis) entre los cuatro humores fundamentales que componen el cuerpo humano: La sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra. Los humores eran la causa y síntomas de las enfermedades y sufrimientos del cuerpo humano. Los alimentos eran utilizados por el cuerpo para, principalmente, crear huesos, sangre y carne, pero había una parte restante de ellos, un exceso, que se utilizaba para elaborar estos humores. En un principio fueron distinguidos dos tipos de humores, la flema y la bilis amarilla, evidentemente a través de la constatación por parte del médico de estas secreciones en diferentes tipos de enfermedades. Posteriormente la sangre pasaba a considerarse también como uno de los humores fundamentales y se agregó la bilis negra, que en un principio no era más que una variación de la bilis amarilla, para luego adquirir su autonomía como humor con derecho propio. Respecto a este último, se ha especulado sobre el origen del concepto. Algunos autores parecen referir su procedencia a la observación de la coloración negra que pueden tomar los vómitos, las heces y las supuraciones². También se ha mencionado el carácter simbólico de lo negro, relacionado con lo negativo, que puede haber influido en el desarrollo del concepto. De esta manera, tenemos la teoría de los cuatro humores, que tendrá, merced a la labor sistematizadora del pensamiento griego, su correspondencia con la doctrina filosófica de los cuatro elementos: tierra, agua, aire, fuego. Que a su vez podrá relacionarse con otras categorías como las cuatro estaciones, las cuatro cualidades y las cuatro etapas del ciclo vital.

El término "melancolía" es el resultado de una serie de variaciones a lo largo de la historia. En un primer momento, los vocablos *mélaina cholé* (μέλαινα χολή) no significaban otra cosa que bilis negra. Luego, se

introdujo en el latín del siglo I a.C. bajo la forma *melancholia*, el cual se mantuvo durante el periodo medieval y moderno. Ya en el siglo XVI aparece bajo la forma *melancolía*, perdurando hasta la actualidad. Pero, ¿Qué significa este término? Popularmente es utilizado para referir un estado de tristeza permanente, usualmente relacionado con la nostalgia y la añoranza. Sin embargo también forma parte de la literatura médica, siendo ubicado, actualmente, por el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM V) como un tipo especial de depresión, caracterizado por la pérdida de placer, el abatimiento, desesperanza, sentimiento de culpa, despertar por las madrugadas, retraso psicomotriz y falta de apetito. ¿Tiene esta misma significación la *melancolía* para los griegos antiguos? De acuerdo a Klibansky, la *melancolía* ya era un concepto polisémico en la época clásica, donde se entrecruzaban las significaciones populares y literarias con las significaciones médicas. De hecho, ni siquiera existía una delimitación precisa del concepto en la literatura médica, ya que como se mencionó, el mismo corpus hippocraticum estaba compuesto por un conjunto de tratados que rebasaba la autoría del propio Hipócrates. Sin embargo, si tenemos en cuenta estos documentos podemos sacar algunas conclusiones respecto a la *melancolía*. Una de ellas es que, a diferencia de la actualidad, para el médico de Cos, la *melancolía* no era una enfermedad. Entre las 50 alusiones a "*melancolía*", en forma de sustantivos, verbos y adverbios que se pueden encontrar en los tratados hipocráticos, ninguna de ellas hace mención a enfermedad (nosos)⁴. En diferentes escritos del corpus, cuando se hace referencia a enfermedades se menciona explícitamente un curso que sigue el proceso morboso pasando por fases como: comienzo, incremento, sumum y resolución de la enfermedad. No se alude en ningún momento a este devenir cuando se trata de la *melancolía*. Esta última parece estar, más bien, caracterizada como un padecimiento (*nousema*). La acción de padecer.

La *melancolía*, entonces, será ese estado de desequilibrio producido por el exceso de bilis negra que, en este caso, no producirá una enfermedad sino un padecimiento. ¿De qué manera se manifiesta este padecimiento? Pues a través de una alteración del temperamento, es decir, de la manera de reaccionar del individuo ante los estímulos externos. La palabra *temperamento* está relacionada con la palabra *temperare*, que significa mezcla (en este caso mezcla de humores), pero también con la palabra *temperie*, que significa estado de la atmosfera⁴. Porque así como un cambio en las condiciones de frío, calor, humedad y sequedad afectan el estado de la atmosfera, un cambio en las cualidades de los humores afecta el temperamento. Esta manera materialista de pensar el temperamento es la que le permite a Hipócrates relacionarlo literalmente con el estado del clima y las estaciones del año: "los cambios de estación producen padecimientos (*nosematas*) y, dentro de las estaciones las grandes variaciones de frío o de calor, y, así mismo, lo demás, de acuerdo con este principio"⁴. En otro fragmento dirá: "Si el verano transcurre con vientos del Norte y es seco...a ciertos individuos se les produce *melancolía*, porque la parte más húmeda y acuosa de la bilis se seca y agota, pero se queda la parte más densa y agria...". De acuerdo con esto, se pueden establecer ciertos planteamientos generales donde los individuos con exceso de bilis negra tenderán a padecerla especialmente en otoño. Por otro lado también se pueden relacionar los humores con las distintas etapas del ciclo vital, donde los melancólicos tenderán a sufrirla especialmente en la vejez, donde se produce un enfriamiento de la fuerza vital, afectando el temperamento de aquellos que ya disponían de bilis negra en exceso. Con esto puede explicar Hipócrates porqué se da una mayor propensión de suicidios hacia el final de la vida.

Dicho todo esto podemos repetir: la *melancolía* no es una enfermedad (nosos) sino un padecimiento (*nousema*). No es una tipología, una estructura con características definidas, sino una topología⁵. Las cualidades del humor (aumento, enfriamiento, etc) afectan un sitio del cuerpo determinados en lugar de ser un estado general. Todavía no existe en Hipócrates una tipología de los diferentes caracteres, con cualidades psicológi-

cas definidas para cada humor (sanguíneo, flemático, bilioso y melancólico). Ello será desarrollado posteriormente por Galeno.

De esta manera, si no nos es pertinente pensar a la melancolía en la antigüedad como enfermedad, lo será menos aún categorizarla como trastorno psicológico, o enfermedad del alma, a pesar que sus manifestaciones afecten, entre otras, las cualidades mentales. Ya que no hay causalidad psicológica para los antiguos médicos Griegos. Para ello, tenemos que esperar, tal vez, hasta los estoicos, donde no nos afectarán los hechos del mundo, sino la interpretación que hagamos de ellos. De acuerdo a Hipócrates, los síntomas psicopatológicos no serán otra cosa que una alteración a nivel orgánico. Y esto se esclarece si tenemos en cuenta las ideas anatómicas que sostenía. El médico de Cos parece haber observado que en aquellas enfermedades en que se ve afectado el encéfalo, en especial las febriles, aparecen manifestaciones que hoy denominaríamos neuropsiquiátricas: convulsiones, delirios, obnubilación de la conciencia, afasias, insomnio, depresión del humor, cefaleas, entre otras⁶. Es a partir de estas observaciones, evidentemente, que va a surgir la idea de que el cerebro es el órgano del que dependen las manifestaciones psicológicas y psicopatológicas. En su tratado sobre las epilepsias llega a la conclusión que es a través del cerebro que pensamos, sentimos y soñamos. De esta manera, parece consagrarse lo que se denominó la primacía del cerebro. Por lo tanto, siguiendo la teoría de los humores, podemos decir que cuando aumenta la proporción de bilis negra en la krasis, o cuando se ven afectadas las cualidades de la misma (su calidez, frialdad, humedad o sequedad), con su consecuente afectación del cerebro, es que se produce ese padecimiento que denominamos melancolía. Vemos un ejemplo de esto cuando afirma: "cuando el cerebro se vuelve más húmedo; los órganos de la vista y la audición no permanecen en su lugar y ven y observan cosas diversas, y la lengua expresa lo que ha sido visto y escuchado"⁶. De esta manera, el delirio es secundario a una afectación de la visión y la audición, que a su vez tienen como causa una modificación en las cualidades de los humores. De esta manera, nos encontramos con una teoría orgánica cerebral, donde se pretende explicar todo síntoma, tanto físico como psíquico, a partir de una patología orgánica. Los humores harían las veces de los neurotransmisores en las teorías bioquímicas modernas. Es así, que se cierra cualquier posibilidad de una terapéutica del "alma", La melancolía queda explicada a partir de la dinámica de humores y su consecuente terapéutica será una acción sobre los mismos. Puesto que hay un exceso de bilis negra, hay que evacuarla, y para ello se utilizara un remedio como el eléboro. El ingerir esta planta tiene la propiedad de provocar náuseas y vómitos, e incluso, eventualmente, heces negras⁶. Es por esta razón que los médicos prescribirán la ingesta de eléboro como tratamiento específico para purgar el exceso de atrabilis. Este método se extenderá hasta finales del siglo XVIII. Otra terapéutica, utilizada para tratar la melancolía era la ingesta de mandrágora. Escribe Hipócrates: "A las gentes tristes, enfermas, y que se quiere estrangular, hay que darle en una bebida por la mañana, la raíz de mandrágora, a una dosis menor que la que se requiere para causar el delirio" Parece que lo que se buscaba, en estos casos, era un efecto sedativo (la planta fue utilizada como anestésico posteriormente).

Detengámonos, ahora, en la sintomatología y manifestaciones clínicas específicas de la melancolía. ¿Qué era aquello que manifestaban los griegos antiguos aquejados de bilis negra que les hacía acreedores del rótulo "melancólicos"? De acuerdo a uno de los aforismos más conocidos de Hipócrates: "Cuando el miedo y la tristeza persisten largo tiempo se trata de un estado melancólico"⁶. Esta es, tal vez la acepción más característica del concepto difuso de melancolía que trascendió a lo largo de los siglos. En otro fragmento de Epidemias III, aparece el siguiente fragmento: "Constantemente la acompaña obnubilación (a la paciente), falta de apetito, desaliento, insomnio, accesos de ira, malestar, las manifestaciones del ánimo melancólico", donde observamos una sintomatología similar a la que es necesaria encontrar en la actualidad para diagnosticar melancolía. Un fragmento del médico Galeno va en la misma dirección, agregándole los pensamientos delirantes: "los melan-

cólicos son siempre víctimas de temores, pero las imágenes fantasmagóricas no se presentan siempre bajo la misma forma. Así, uno imaginaba estar hecho de conchas y evitaba en consecuencia a todos los pasantes por miedo a ser triturado. Otro temía que Atlas, fatigado del peso del mundo que soportaba, sacudiría su carga y de esta manera se aplastaría, al tiempo que nos haría perecer a todos. Existen diferencias entre los melancólicos. Todos son víctimas de temores, de tristezas, pero no todos desean morir. Existen, por el contrario, otros en quienes la esencia misma de la melancolía es el miedo a la muerte. De la misma manera que las tinieblas exteriores inspiran el temor a casi todos los hombres, el color de la bilis negra al oscurecer, como lo hacen las tinieblas, la sede de la inteligencia, engendra el temor”.

Sin embargo, en la misma antigüedad existe una concepción de la melancolía que se aleja de aquella que le atribuye solo un carácter negativo, como la referida por los autores anteriormente citados. Se trata de un texto originalmente atribuido a Aristóteles, pero que actualmente se piensa perteneció a uno de sus discípulos, Teofrasto. Se trata del problema XXX. Teofrasto comienza el tratado preguntándose porqué todos aquellos que han llegado a ser personas destacadas en política, filosofía, poesía o artes parecenser melancólicos. En este artículo aducirá la genialidad como una de las características de la melancolía. Todos aquellos que poseen un exceso de bilis negra sonextraordinarios. Pero este exceso puede conducirlos hacia el desánimo y el temor o hacia la euforia, de acuerdo a cual sea el estado de temperatura y concentración en que se encuentre la misma. “La bilis negra, que por naturaleza es fría y no destacable, cuando se encuentra en el estado que hemos dicho, si se sobrepasa en el cuerpo, produceparálisis, letargos, desánimos o temores; si se calienta en exceso, optimismo con cánticos, brotes y accesos de úlceras y cosas similares”⁵. Lo interesante de esta concepción es que podemos observar los primeros lineamientos de lo que en la psiquiatría moderna será llamado trastorno maniaco-depresivo, o trastorno bipolar, donde el individuo oscila desde un estado de ánimo depresivo hacia un estado de ánimo eufórico. Lo que en la ciencia actual se adjudica a la variabilidad de los neurotransmisores, Teofrasto lo adjudicaba a la inconsistencia de la bilis negra, con su capacidad de mutar su cualidad de caliente a frío. Y, para este discípulo de Aristóteles, la posibilidad de alcanzar la genialidad parece estar en un punto de equilibrio, donde el individuo puede “ajustar”, cuando sea necesario, este exceso de bilis negra: “Y, dadoque es factible controlar la inconsistencia y de alguna manera encontrarse bien, todos los melancólicos son diestros -no por enfermedad sino por naturaleza- para donde sea necesario lograr una situación más caliente y de nuevo fría o la contraria por tener exceso.”

Bibliografía

- López Férez, J. A. (1986). Hipócrates y los escritos hipocráticos: origen de la medicina científica. *Epos : Revista De filología*, (2), 157. <https://doi.org/10.5944/epos.2.1986.9454>
- García Gual, C. (1984). Del melancólico como atrabiliario. Según las antiguas ideas griegas sobre la enfermedad de la melancolía. *Faventia*, Vol. 6, n.º 1, pp.41-50,
- Klibansky, R. Panofsky, E. Saxl, F. Saturno y la melancolía. Alianza Forma
- Domínguez García, V. J. (1991). Sobre la " melancolía" en Hipócrates. *Psicothema*.
- Escudero, S. G. (1991). La regulación del temperamento según aristoteles. *Psicothema*, 3(1), 245-258.
- Pichot, P. (1979). Hipócrates, Aristóteles, Galeno y la psiquiatría antigua. *SaludMental*, 2(4), 21-27.

Reflexiones sobre el Plan Curricular y sus posibles tensiones desde una Perspectiva Decolonial, de Género y Salud Mental

Mónica Arias, Gabriel Dabrowski, Mauro Fracapane, Bruno Silva

Resumen

Este ensayo tiene como propósito hipotetizar acerca de la existencia de un conjunto de tensiones presentes en el Plan Curricular de la carrera Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNMdP desde una perspectiva crítica (perspectiva decolonial, de género y salud mental). Se realizará una revisión bibliográfica de la currícula de dicha carrera. En el desarrollo se visibilizan estas supuestas tensiones y se presentan propuestas a modo de interrogantes y problematizaciones con el fin de alentar movimientos de transformación en el Plan Curricular. Se considera que las perspectivas decolonial, de género y salud mental se tornarían herramientas deconstructivas de los tres grandes sesgos que consideramos aún persistentes en nuestra formación, como lo son el eurocentrismo, el cuerdismo y la lógica patriarcal.

Palabras clave: Perspectiva crítica – Plan Curricular – Sesgos – Tensiones

Introducción

Este ensayo tiene el propósito de hipotetizar acerca de un conjunto de tensiones que se consideran que se encuentran presentes en el Plan Curricular de la carrera Lic. en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) en el marco del VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán. El tema a tratar es la enseñanza de la psicología y formación de psicólogos desde una perspectiva decolonial con aportes de la perspectiva de género y salud mental. Vale destacar que los miembros del grupo de este trabajo pertenecen al área de Sistemas Psicológicos de la carrera antes mencionada. Por ende, nos convoca a realizar una revisión del Plan Curricular de la misma, habiendo realizado previamente una lectura crítica. En este sentido, hablar de tensiones significa dialogar acerca de supuestas relaciones problemáticas que se pueden inferir en el trasfondo -como sesgos- de la construcción del Plan Curricular de la Carrera de Lic. en Psicología de nuestra Facultad.

Tensión entre mirada eurocentrista y mirada decolonial

En términos de Mignolo (2004), el eurocentrismo es una cosmovisión que considera a Europa (y también se añade América del Norte) y su cultura como centro y motor de la civilización, y a sus valores socioculturales como patrones universales, llegando a identificar la historia de los europeos y sus relaciones con los otros continentes como la historia universal. Es ingenuo considerar que esta tendencia es actual, sino que es un producto histórico, político y social de la fundación de las carreras de psicología en Latinoamérica y también en nuestro país (Klappenbach, 2015). A su vez, la producción local y regional sigue siendo escasa en comparación a la producción de Estados Unidos y países de Europa (García & Heredia, 2014). Por otro lado, la mirada decolonial en Psicología, en términos de Orellano & González (2015), viene a reivindicar la postura crítica ante el pensamiento post colonial y las consecuencias de la colonialidad del poder, del saber y del ser (Mignolo, 2004). La perspectiva decolonial enfatiza lo importante que es la producción local como desarrollo propio, auténtico y lejos de considerarse en una posición inferior a lo que se puede construir en otras latitudes. En este sentido, es relevante agregar los aportes de Biegel (2015) que permiten visualizar esta tensión en un sentido renovado ante una mirada de la dependencia académica que ofrece la autora. Dicha

tensión se aloja entre el internacionalismo (expresada en la estructura del Sistema Académico Mundial como "mainstream") y el nacionalismo (expresión de algunos sectores en la periferia del Sistema) donde lleva a la paradoja de los investigadores locales a publicar para no perecer, siguiendo los criterios de "universalidad" académica y quizá alejándose de los parámetros regionales.

La tensión entre eurocentrismo y mirada decolonial presente en nuestro currículum podría ser vista como conjunción de polaridades encontradas que exigen decantarse en una síntesis conciliadora. Los contenidos de nuestra carrera deberían incluir producción local y regional sin negar la incorporación de los avances de nuestra disciplina en el extranjero. El objetivo central es transmitir al futuro graduado que la producción local y regional vale igual que la producción extranjera, siempre y cuando sea contenido científicamente validado y con relevancia social ajustado a las características de nuestro propio contexto. Tal vez de este modo, se "combate" una praxis naturalizada sobre la producción científica en nuestra región.

Tensión entre mirada cuerdista y una perspectiva de Salud Mental

Según Poole (2012) el sanismo o cuerdisto, es un conjunto de creencias que legitiman la intervención profesional en el sistema de salud mental, situando a las personas "locas" en espacios de silencio, conformidad y de sentirse "inferior", como modos de estereotipos negativos. El mentalismo o cuerdisto describe la opresión y discriminación sobre una característica o condición mental concreta o supuesta de una persona. Al igual que el racismo, el sanismo/cuerdisto puede resultar en una discriminación flagrante, porque implica que hay una característica en la persona que es patológica; así la locura en cualquiera de sus formas es una reacción a lo que la psique considera una agresión. En esta dirección, Chamberlin (1994) considera al cuerdisto como una perspectiva opresiva que constituye un desprecio hacia las mujeres sobrevivientes de la psiquiatría hegemónica que habían luchado por su libertad e independencia, dando cuenta de la profundidad de la opresión hacia las mujeres "locas". En este sentido, el autor señala la emergencia de una terapia feminista donde mujeres profesionales pueden asistir a otras mujeres expresa una desvalorización de los recursos y capacidades de las mujeres "locas" para promover su bienestar colectivo en base a la creación de espacios de apoyo mutuo.

Por un lado, pensando en el impacto de este sesgo en la currícula, de entre los diversos efectos que el cuerdisto internalizado podría tener en la formación, algunos destacables serían la exotización y fetichización con la que se suele abordar casos clínicos "paradigmáticos", fomentando miradas desde el morbo. Por otro lado, al sostener implícitamente los criterios de "normalidad y anormalidad" tomando a los pares "cordura/locura" como criterios de demarcación, se correría el riesgo de sobre-analizar y sobre-abordar problemáticas específicas en las que los síntomas son muy "distintivos" y "poco comunes" y de sub-desarrollar problemáticas de la vida cotidiana que son las que más comúnmente aquejan a las personas (independientemente de su género y de una identificación con la locura) como pueden ser problemáticas ligadas a trastornos de ansiedad y depresión, por ejemplo. En nuestra currícula actual, el porcentaje de contenidos que vemos sobre estas problemáticas que hoy en día constituyen gran parte de los motivos de consulta psicológica, consideramos a priori que son ínfimos o inexistentes en comparación a la presencia de "casos clínicos" relacionados a problemáticas o bien ya no frecuentes, o bien no tan comunes como otras.

Tensión entre una mirada patriarcal y una perspectiva de Género

Otro sesgo aún vigente tendría que ver, a nuestra consideración, con la aparición constante de la lógica patriarcal en nuestra formación. Desde este sistema político-cultural se sostiene la superioridad de los varones respecto de mujeres y personas con identidades no-hegemónicas.

Esto podríamos verlo tanto en los materiales bibliográficos, como en los casos y ejemplos que suelen darse, en los que mayormente quienes son objeto de intervenciones y análisis son mujeres y personas con identidades u orientaciones disidentes. Desde el concepto de envidia al pene y la feminidad como "resignación", hasta los casos de "histeria" más paradigmáticos, pasando por la psicopatologización de las identidades trans, hablando de "transexualismo" y "travestismo". Aquí, en la "feminización" de la locura, encontraríamos una intersección entre cuerdisimo y patriarcado, por lo que las perspectivas de género y salud mental deberían formarse en conjunto y en complementariedad.

Por otro lado, la predominancia de autores varones sería prácticamente absoluta y más allá del género de quien escriba, los contenidos con perspectiva de género representarían un porcentaje poco significativo en la currícula. En ese sentido, siguiendo a Talak (2019) quien retoma planteos de epistemologías feministas, es clave visibilizar los valores extra-epistémicos subyacentes a las teorías, contextualizando variables sociales-políticas-culturales entre otras que se interseccionan, saliendo de la idea de supuesta neutralidad valorativa en ciencia y asumiendo su parte inevitablemente subjetiva e ideológica, permitiendo los cuestionamientos.

Propuestas para modificación de plan de estudio

- **Incorporar mayor contenido sobre producción latinoamericana decolonial.** Esta propuesta tiene el objetivo de disminuir la tendencia exclusivamente eurocentrista en la formación de nuestra carrera. La idea no es excluir la producción extranjera de los contenidos de las diferentes asignaturas de la carrera, ya que sería desconocer el origen de la disciplina y lo que conforma a su propia historia (Klappenbach, 2015). Sin embargo, la propuesta consiste en incorporar mayor producción latinoamericana con perspectiva decolonial. La predominancia de autores europeos se generaliza al resto de las carreras de psicología en nuestro país según Moya et. al (2013). También estos autores afirman que la producción latinoamericana parece no estar casi presente en la formación básica a nivel nacional.

Transversalizar la perspectiva de Salud Mental. Pensando en el cuerdisimo internalizado que arrastra nuestra formación, es fundamental tomar a la ley 26.657 como una herramienta garante de derechos que debemos militar los profesionales de la salud mental. Es fundamental contar con una mirada des-patologizante y des-estigmatizante y des-criminalizante respecto de las problemáticas relacionadas a la salud mental, alejadas del morbo y las miradas objetualizantes, ampliando nuestros criterios por fuera del par normalidad-anormalidad sostenido en la distinción cuerdes/loques, y basándonos en la garantía de los derechos de las personas. Esto nos lleva a pensar acerca de quién ha sido excluido, quién o qué ha sido silenciado o negado por el privilegio de conceptualizaciones médicas de la locura, propias del modelo médico hegemónico en contraposición a lo expresado en la Declaración de Alma Ata (1978) y la Carta de Ottawa (1986).

Transversalizar la perspectiva de Género. Es inminente la efectiva incorporación de la perspectiva de género como contenido transversal, obligatorio y evaluado a lo largo de la carrera. La sensibilización en cuanto a temáticas de género, que posibilite reconocer como históricamente las variables sexo-genericas han operado como atributos diferenciales de poder, es fundamental para no sostener sesgos en la práctica que reproduzcan lógicas opresivas o justificativas frente a los consultantes. Siguiendo a Segato (2009) el hecho de que la categoría "género" siga operando como una dimensión de desigualdad en cuanto a acceso y permanencia tanto a estudios, como a espacios laborales, hace urgente que se ponga en primera plana y no se aborde únicamente desde discursos destartalados o aislados.

Conclusiones

El hipotetizar acerca de las tensiones que consideramos se encontrarían presentes en el Plan Curricular de la carrera Lic. en Psicología de nuestra Facultad nos permite pensar posibles modificaciones, como las mencionadas previamente, enmarcadas dentro desde una perspectiva crítica de la pedagogía.

Entendemos que sigue siendo una deuda pendiente avanzar en un cambio realmente estructural siguiendo la lógica de las propuestas presentadas. Este tipo de contenidos formarían parte de la dimensión nula del currículo, ya que son conocimientos considerados superfluos. Consideramos que estas incorporaciones de contenido que realizan dichas asignaturas son movimientos de respuestas individuales a problemáticas que requieren respuestas conjuntas, estructurales y de gestión y nos parece pertinente sostener algunos interrogantes: ¿Por dónde se abren las brechas que avanzan, hoy, desarticulando la colonialidad del poder, y cómo hablar de ellas? ¿Qué papel tienen las relaciones de género en este proceso? ¿Qué aportes de investigaciones producidas por mujeres, no solamente argentinas, sino de la región Latinoamericana se incorporan y visibilizan? y ¿Cómo identificar los sesgos cuerdistas y desarmarlos desde la Ley de Salud Mental como herramienta en tanto profesionales de la salud?

Por último, entendemos al currículo como proceso de selección y exclusión de formas de conocimiento y prácticas sociales, un currículo que se puede pensar en una lucha constante. Un currículo propio de la carrera que permita desarrollar una verdadera formación destinada a psicólogos que estén a la altura de las necesidades de una sociedad actual diversa, compleja y cambiante.

Bibliografía

- Beigel, F. (2015). David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia. *Pensamiento Universitario*, 15, 15-34.
- Chamberlin, J. (1994). II. A psychiatric survivor speaks out. *Feminism & Psychology*, 4(2), 284-287.
- Eisner, E. W. (1994). *La imaginación educativa*. Tercera Edición. New York. MacMillan.
- García, F. & Heredia, L. (2014). *Panorama actual de la Psicología*. Material de cátedra Sistemas Psicológicos Contemporáneos II. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960.
- Mignolo, W. (2004). Capitalismo y geopolítica del conocimiento (pp. 227-261). En: Dube, S., Ishita, Dube, I. B., Mignolo, W. D. *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África, 2004.
- Moya, L, Visca, J. & Di Doménico, C. (2013). Presencia de Autores Latinoamericanos en la formación básica de los psicólogos en Argentina: el caso de tres universidades públicas nacionales. En N. Zicavo (Comp.), *Construyendo una Psicología comprometida con América Latina* (pp. 2-18). Santiago de Chile: ALFEPSI.
- Orellano, C & González, S. (2015). Acerca de la opción decolonial en el ámbito de la psicología. *Perspectivas en Psicología* 12 (2) pp.
- Poole, J. et al., (2012). Sanism, 'mental health', and social work/education: A review and call to action. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 1(1), 20-36
- Resolución 2447. Incumbencias del Título de Psicólogo y de Licenciado en Psicología. <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/academica/filesacademica/plan2010.pdf>
- Segato, R. (2009). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial (*). En Quijano, Aníbal y Julio Mejía Navarrete (eds.): *La Cuestión Decolonial*. Lima: Universidad Ricardo Palma - Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder, 2010
- Talak, A. (2019). El estatus de la psicología: conocimientos, prácticas y valores: perspectivas histórico-epistemológicas. Módulo 1, Cátedra de Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP.

Un lingüista en el origen de la Psicología Cognitiva. La estada de Noam Chomsky en el *Centro de Estudios Cognitivos*

Gustavo Manzo

Resumen

Durante la segunda mitad del siglo pasado, en los Estados Unidos, surgió la Psicología Cognitiva en el marco de un campo interdisciplinario que caracterizó el desarrollo de las ciencias de la época. Una de las disciplinas que dialogaba directamente con el saber psicológico lo constituyó la Lingüística. En ese sentido, los aportes del joven lingüista Noam Chomsky resultaron cruciales en el nacimiento de la Psicología Cognitiva. Su crítica a la concepción del aprendizaje del lenguaje sostenida por los enfoques conductistas, su postura de que el lenguaje es una facultad de la mente y su hipótesis innatista de la existencia de una gramática universal configuraron un cuerpo conceptual cardinal para la psicología. En este trabajo se analizará la presencia de Chomsky en el *Centro de Estudios Cognitivos* que cofundaron Jerome Bruner y George Miller en Harvard en 1960 como un caso testigo del carácter interdisciplinario que signó a la psicología de la época.

Palabras clave: Psicología – Lingüística – Interdisciplinariedad – Chomsky

Introducción

La Revolución Cognitiva data de la década de 1950. Todas las historias de esta revolución nombran a Noam Chomsky de manera prominente entre los fundadores. Aún más, Boden (2006, pp.282-283) sostiene que "la revolución cognitiva comienza con la psicología (...), en particular, con el trabajo psicológico inspirado por Noam Chomsky." En el presente trabajo se intentará exponer la relevancia de Chomsky, proveniente del campo de la lingüística, en el nacimiento de la psicología cognitiva, constituyendo esto una muestra del carácter interdisciplinario que signó desde los comienzos a las ciencias cognitivas. A la vez se intentará mostrar cómo ese carácter interdisciplinario no puede comprenderse de manera aislado al contexto socio-político que demandaba un nuevo modelo de ciencia amplia y flexible.

La segunda mitad del siglo pasado constituye el momento histórico en que se comienza a definir la emergencia de la psicología cognitiva en los Estados Unidos. Según Carretero (1996), el estudio de los procesos cognitivos se inicia de forma sistemática hacia 1956 aproximadamente. El psicólogo George Miller, en el año 2003, relató desde sus propias vivencias personales un recorrido por los orígenes del giro cognitivo. En él, propuso demarcar su nacimiento en una fecha precisa: el 11 de Septiembre de 1956. Con esta fecha, Miller hacía referencia al Simposio sobre Teoría de la Información realizado en el *Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT)* durante los días 10 al 12 de Septiembre. En dicho encuentro participaron numerosos investigadores provenientes de diversas áreas como la psicología, la lingüística, la antropología, la neurofisiología, la matemática, la lógica y la filosofía.

En este Simposio se pueden identificar las características nucleares de lo que luego se denominó Revolución Cognitiva: la interdisciplinariedad de las investigaciones, la analogía entre cerebro y la computadora, la cognición entendida como procesamiento de información, los supuestos mentalistas para explicar la actividad humana y la crítica del conductismo, es decir, la necesidad de abrir lo que von Neumann denominaba "caja negra". Entre las muchas exposiciones, hay consenso en destacar tres trabajos que resultaron clave para el campo de investigaciones cognitivas:

1. La de los lógico-matemáticos Allen Newell y Herbert Simon, "La máquina de la teoría lógica", en la

que se presentó por primera vez la resolución de un teorema matemático llevado a cabo por una computadora.

2. La del psicólogo George Miller, "El mágico número siete, más o menos dos". Allí presentó resultados de sus investigaciones referidas a los límites de nuestra capacidad para procesar información que encontramos dentro de los rangos de la memoria a corto plazo. Esta idea iba en contradicción con las explicaciones puramente ambientalistas y optimistas del conductismo.
3. La de un joven lingüista llamado Noam Chomsky, quien tituló a su ponencia "Tres modelos de lenguaje". En este Simposio de la MIT, donde aún hoy continúa siendo profesor emérito, Chomsky planteó un esbozo de su propuesta gramatical que, un año después, publicaría como libro. En esta exposición presenta su enfoque molar e innatista en la explicación del lenguaje, en contraposición a las explicaciones moleculares y ambientalistas del Conductismo. Chomsky consideró que el objeto de la lingüística no es el estudio de las lenguas sino el estudio de los conocimientos que los hablantes poseen de ellas, es decir, la "competencia" lingüística de los hablantes. Para dar cuenta de la construcción de esta competencia, propuso que el ser humano viene al mundo dotado con un dispositivo mental para la adquisición del lenguaje, un sistema complejo, de naturaleza innata, que permite a las personas la capacidad de desarrollar su competencia lingüística. Para explicar este aspecto generacional del lenguaje, Chomsky recurre a la hipótesis de un sistema transformacional del lenguaje, en el que los símbolos y las representaciones son generados a partir de un conjunto de reglas de reescritura de símbolos y de representaciones mentales (Rivière, 1991). El aporte más importante en esta exposición de Chomsky fue el retorno al mentalismo desde el campo de la lingüística.

Un año posterior al Simposio, en Febrero de 1957, por recomendación del lingüista más distinguido del momento, Roman Jakobson, una pequeña editorial holandesa acepta publicar la primera edición de *Estructuras Sintácticas*, una monografía de más de cien páginas donde sintetizó una serie de divergencias respecto al modelo de gramática generativa transformacional de su maestro Zellig Harris. Allí mostró la influencia de diversas fuentes intelectuales, incluidos los lógicos y filósofos a quienes Chomsky leyó con avidez desde temprana edad (Barsky, 1997) como Bertrand Russell y Nelson Goodman. Este libro es una de las primeras tentativas serias de construir una teoría comprehensiva del lenguaje que terminó generando "una revolución copernicana" en el campo de la lingüística (Gardner, 1988).

Una idea central de esta obra consiste en que la sintaxis (el estudio de las estructuras de la oración) es independiente de la semántica (el estudio del significado). El ejemplo que utilizó el autor para desarrollar esta idea de que una frase puede ser correcta gramaticalmente, pero carecer de sentido alguno, es una oración que ya ha pasado a la historia: "Las ideas verdes incoloras duermen furiosamente". El único componente exclusivamente humano del lenguaje es la capacidad sintáctica, la que conceptualizó como proceso generativo. En su obra, Chomsky le otorga supremacía e independencia a la sintaxis respecto a los componentes semántico y fonológico del lenguaje. La hipótesis más fuerte en esta obra reside en la existencia de un dispositivo mental abstracto capaz de construir cualquier frase de cualquier idioma mediante la conexión de sonidos y significados. Este dispositivo innato sería el responsable del desarrollo lingüístico en los seres humanos al dispararse de forma automática, involuntaria e inconsciente frente a los estímulos lingüísticos de cada cultura. Chomsky lo denominó "dispositivo de adquisición del lenguaje" (*LAD: language acquisition device*). Dado que este dispositivo es uno de los integrantes de las facultades cognitivas de los seres humanos que se ven involucradas en la resolución de problemas y formación de conceptos, los puentes entre la lingüística y la psicología ya se estaban trazando. La teoría propuesta por Chomsky para explicar el funcionamiento del lenguaje se denomina *Gramática Generativa*. Si bien la teoría sufrió muchas modificaciones a través de los años, se puede decir que postula la existencia de una estructura mental innata que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural, posibilitando además que el

proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poco input lingüístico para su correcto funcionamiento y se desarrolle de manera prácticamente automática.

Desarrollo

La propuesta de Chomsky, resumida anteriormente, rebasaba los límites del campo lingüística, de hecho, el propio autor la había definido como una rama de la psicología cognitiva (Harris, 2010).

Si bien el impacto que tuvo su propuesta sobre la psicología resultó fundamental, no se encuentran menciones explícitas a palabras como psicología, cognición o vida mental en ninguna parte de su obra *Estructuras Sintácticas*. De hecho, solo hay una palabra con un linaje psicológico prominente que tiene una presencia sustancial en el libro, esa palabra es comportamiento. Pero la acepción de comportamiento difiere sustancialmente a la del conductismo. En esta obra, comportamiento porta dos acepciones: como sinónimo de conocimiento o como propiedades de los elementos lingüísticos abstractos.

Luego de recibir su doctorado en lingüística en la Universidad de Pensilvania en el año 1955, Chomsky pasó los próximos cuatro años en la Sociedad Interdisciplinaria de becarios de Harvard, universidad en la que Burrhus Frederic Skinner dominaba el ámbito de la psicología académica. En este contexto, en el año 1959, Chomsky publicó una reseña crítica al libro de Skinner sobre el lenguaje llamado *Conducta Verbal*, publicado en 1957. Esta reseña se llamó "Recensión crítica de *Bernal Behavior* de BF Skinner". Esta crítica tuvo una relevancia histórica tanto por su influencia como por su contenido: consistió en demostrar que hablar de "conducta verbal" prescindiendo de la mente había terminado en un sinsentido. Como plantea Rivière (1991), Chomsky se convertía en paladín de lo que bastantes psicólogos pensaban en voz más baja. La crítica golpeaba al conductismo donde más podía doler el golpe: en su intento fundamental de reducir a un vocabulario puramente operacional todos los productos de la mente, entre los que el lenguaje ocupa un lugar prominente. Esta gran polémica podría sintetizarse entre hipótesis empiristas versus hipótesis innatas, entre explicaciones objetivistas versus explicaciones subjetivistas. En palabras de Bruner (2004, p.19), "el asalto lingüístico contemporáneo a la teoría asociacionista del aprendizaje comenzó con la revisión crítica sin guantes de Noam Chomsky a *Comportamiento Verbal* de Skinner". La crítica de Chomsky al libro de Skinner no puede circunscribirse a una diatriba a su concepción del lenguaje, sino que encarna en sí misma, un intento por erradicar la línea de pensamiento que representaba el conductismo. Crowther-Heyck (1999) señala que, quizás porque Chomsky era en gran parte desconocido en psicología en ese momento, Skinner pensó que Miller había planeado esa reseña. Ciertamente la había visto antes de su publicación y fue muy receptivo a ella. Miller tenía pocos problemas para deshacerse del conductismo con el que se identificó inicialmente: "en 1951, aparentemente todavía esperaba ganar respetabilidad científica jurando lealtad al conductismo. Cinco años después, inspirado por colegas como Noam Chomsky y Jerry Bruner, había dejado de fingir que soy conductista." (Miller 2006, p.80).

En el año 1960, los psicólogos Jerome Bruner y George Miller fundaron el *Centro de Estudios Cognitivos de Harvard (CCS)*, considerado el primer centro de psicología cognitiva de la historia. En relación a los objetivos y modalidad de trabajo, El CCS no tenía técnicas estandarizadas para estudiar la cognición, sino que establecieron como patrón de búsqueda metodológica ecléctica el método estándar de resolución de problemas de investigación. Esto implicaba que el punto de partida no era la defensa de una teoría, sino más bien, la resolución de problemas y para esto se requería el aporte de académicos de distintas áreas del conocimiento con el fin de aprender unos de otros mediante el intercambio de herramientas.

El CCS se definió en absoluta consonancia con la matriz interdisciplinaria de la ciencia cognitiva. En una carta dirigida a la psicóloga educativa Mary Jane Aschner, Bruner comenta la modalidad de trabajo del Centro:

Lo que tenemos que hacer es reunirnos y elaborar no una idea conjunta, sino algún patrón en el que nuestras diversas ideas se representan y se frotan entre sí. Lo importante de una federación o grupo de investigación, o como quiera llamarlo, es que cada persona haga exactamente la investigación que quiera hacer, pero que toda la investigación que se haga se haga lo más relacionada posible con otros trabajos que se estén realizando. (Bruner, 1961, como se citó en Cohen-Cole, 2014).

Este carácter interdisciplinario del CCS debe ser comprendido en el marco de un contexto mucho más amplio que el de los propios cánones científicos de la institución. Forma parte de lo que Cohen-Cole (2014) denominó "the open mind". La mentalidad abierta era un tipo de mente caracterizada por la autonomía, la creatividad, el uso de la razón y la ausencia de prejuicios. Su antítesis, la mente cerrada, era rígida, estrecha, conformista, intolerante, ideológica y prejuiciosa. Según el autor, en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, lo que se ha conocido como el periodo de la Guerra Fría, Estados Unidos buscó mostrarse como una sociedad abierta y democrática en contraposición a la rigidez que encarnaba -al menos desde la óptica occidental- a la Unión Soviética. Así, la ciencia en Estados Unidos pretendía una mayor apertura disciplinar y flexibilidad metodológica.

Esto se tradujo en una serie de iniciativas gubernamentales y privadas que inyectaron fuertes sumas de inversión económica en las universidades y centros de investigación que favorecieran un tipo de ciencia acorde a la mentalidad abierta, creativa y plural.

Como parte de esas iniciativas, el Centro de Estudios Cognitivos obtuvo un financiamiento de la Corporación Carnegie de Nueva York, una fundación que desde 1911 otorgaba fondos para promover el avance y la difusión del conocimiento y que, en los últimos años, había centrado su interés en los estudios interdisciplinarios. Es así que destinó 250.000 dólares durante cinco años, dinero que los directores Bruner y Miller destinaron a la compra de equipos, la invitación a figuras destacadas de la ciencia, y la estimulación a estudiantes y becarios postdoctorales. Allí se formaron la primera generación de psicólogos cognitivos como Donald Norman, George Sperling y Ulric Neisser. Este último fue becario de investigación en psicología de la percepción y publicó en el año 1967 su libro *Psicología Cognitiva*, la obra que le otorgó un nombre al conjunto de investigaciones y teorizaciones que se fueron conformando desde la década anterior.

Además de la planta permanente de docentes e investigadores, el CCS también se constituyó en un punto de interés para todos aquellos académicos e investigadores de todas partes del mundo que mostraran interés en el intercambio y la discusión de sus ideas. Así es como a lo largo de su década de duración, muchos referentes han tenido residencias en el CCS desde unas semanas hasta un año de duración. Entre las figuras que participaron del Centro se encuentran: los psicólogos Roger Brown, Mary Henle, Ulric Neisser, Donald Norman, Bärbel Inhelder, George Sperling, Nancy Waugh, Patricia Greenfield, Susan Carey, Jacques Mehler, Doris Aaronson, Daniel Kahneman, John Carroll, David McNeill, David Olson y Walter Reitman; la lingüística estuvo representada por Noam Chomsky, Roman Jakobson, Jerry Fodor y Jerrold Katz; la biología por Ernst Mayr; las matemáticas por Benoit Mandelbrot y Seymour Papert; la pediatría por T. Berry Brazelton; la historia por H. Stuart Hughes; la psiquiatría y el psicoanálisis por Jacques Lacan y Joseph Jaffe, y la teoría de la decisión y la administración industrial de Herbert Simon. La diversidad de nombres, disciplinas y enfoques da cuenta del espíritu de "mentalidad abierta" en el que se enmarcaba del Centro de Estudios Cognitivos.

La presencia de Chomsky en el Centro de Estudios Cognitivos de Harvard resultó muy importante para trazar los puentes entre la lingüística y la psicología, desarrollando un campo interdisciplinario como la psicolingüística. En esto fue fundamental la relación personal y académica que formaron Noam Chomsky y George Miller. Aunque esta relación se remontaba a algunos años antes de la fundación del Centro. Se habían conocido en Septiembre de 1954, en el marco del Simposio sobre Teoría de la Información llevado a cabo en

Cambridge organizado por el Laboratorio de Investigación de Electrónica (RLE) dentro del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) al que pertenecía Miller. En ese entonces, Chomsky estaba en la Sociedad de Becarios de Harvard. Dos años más tarde, ambos cambiarían de institución: Chomsky ahora en el RLE, trabajando en el proyecto de traducción automática de Victor Yngve, y Miller en el Departamento de Psicología de Harvard, donde luego cofundaría el Centro de Estudios Cognitivos. En ese mismo 1956, se volverían a encontrar en el Simposio de Teoría de la Información en el que ambos compartieron trabajos que terminaron siendo fundacionales de la psicología cognitiva: la investigación sobre memoria de Miller y la propuesta de una teoría gramatical por Chomsky. Pasaron el verano de 1957 juntos en Stanford, ambas familias viviendo juntas en una casa de la fraternidad. Si bien, para los aspectos formales Chomsky era el asistente de enseñanza de Miller en un seminario sobre psicología matemática, en realidad, como plantea Harris (2010) era sobre la propuesta gramatical de Chomsky lo que enseñaron. Miller y Chomsky trabajaron y publicaron juntos extensamente durante los años siguientes.

Ya en el Centro de Estudios Cognitivos, Norman y Levelt (1988), psicólogos que obtuvieron sus estadías de investigación allí, describen a Miller como una persona tranquila, discreta y un tanto reticente. En cambio, presentan a Chomsky como una figura popular de la que todos los residentes hablaban. Estos autores mencionan que, en el Centro, los temas de investigación eran tan variados como el trabajo sobre memoria, percepción, formación de concepto, pensamiento, psicología del desarrollo, teoría de la decisión y especialmente el desarrollo del lenguaje en los niños. Durante la estadía de Chomsky en el CCS, junto a Miller desarrollaron un programa de investigación empírica basado en el libro *Estructuras Sintácticas* y colaboraron en el desarrollo de una teoría de la gramática formal. En esta época de trabajo en el Centro, Chomsky completó su influyente libro del año 1965 *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, en el que desarrolla los cambios sustanciales que ha sufrido la gramática generativa producto de las investigaciones a casi una década de su libro fundacional. Tal como lo expresa Baars (1986, p.193), "George A. Miller descubrió a Chomsky y se convirtió en su abogado entre los psicólogos".

Conclusión

La estadía de Chomsky en el CCS posibilitó el desarrollo de la psicolingüística como un puente interdisciplinario entre la psicología y la lingüística, campos del saber que nutrieron a las ciencias cognitivas desde mediados del siglo pasado.

Los desarrollos de Chomsky han situado a la mente humana en la intersección de la lingüística teórica, la psicolingüística, las ciencias cognitivas, las filosofías del lenguaje y de la mente y la psicología cognitiva. Sus investigaciones se enmarcaron dentro de este nuevo paradigma científico norteamericano que demandaba, producto de la época, intersecciones entre distintos campos del conocimiento. Así se entiende que su propuesta teórica y su estadía en el Centro de Estudios Cognitivos que dirigían dos psicólogos, no fueron hechos aislados sino el resultado una nueva matriz social, económica y cultural que penetraba en el desarrollo de la incipiente psicología cognitiva.

Bibliografía

- Baars, B. (1986). *The cognitive revolution in psychology*. New York: Guilford Press.
- Barsky, R. F. (1997). *Noam Chomsky: A life of dissent*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Birchenall, L. B., & Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Boden, M. A. (2006). *Mind as Machine: A History of Cognitive Science* (Vol. 1). Oxford University Press.

- Bruner, J. (2004). A short history of psychological theories of learning. *Daedalus*, 133(1),13-20.
- Chomsky, N. (1964). Recensión crítica de "Bernal Behavior" de BF Skinner. *Convivium*,(38), 65-105.
- Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cohen-Cole, J. (2014). *The open mind: Cold War politics and the sciences of human nature*. Chicago: University of Chicago Press.
- Crowther-Heyck, H. (1999). George A. Miller, language, and the computer metaphor and mind. *History of Psychology*, 2(1).
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Harris, R. A. (2010). Chomsky's other Revolution. En *Chomskyan (R)evolutions*, Kibbee, D. (Ed), pp.237-264. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hyman, M. D. (2010). Chomsky between revolutions. En *Chomskyan (R)evolutions*, Kibbee, D. (Ed), pp.265-298. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Miller, G. A. (2006). La revolución cognitiva: una perspectiva histórica. *Revista de Psicología*, 25(2), 79-88.
- Norman, D. A., & Levelt, W. J. (1988). Life at the Center. En *The making of cognitive science: Essays in honor of George A. Miller* (pp. 100-109). Cambridge University Press.
- Rivière, À. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*,(51), 129-156.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta Verbal*. México: Trillas.
- Thagard, P. (2005). Being interdisciplinary: Trading zones in cognitive science. *Interdisciplinary collaboration: An emerging cognitive science*, 317-339.

Simpatía por el demonio: ¿influencias lacanianas en la historia de la locura de Michel Foucault?

Mariano Aníbal Paz

Resumen

Objetivos: El presente trabajo es un avance de investigación acerca de la probable colaboración intelectual entre Jacques Lacan y Michel Foucault en la década de 1960. Dicha investigación se propone, en el marco de la historia de los sistemas de pensamiento, reconstruir dicha interlocución. En este avance se abordará la posible "influencia" ejercida por el pensamiento del psicoanalista francés en la investigación de tesis doctoral del filósofo Historia de la locura en la época clásica. **Metodología:** Apoyándose en la escuela francesa de la historia intelectual contemporánea (François Dosse, Élisabeth Roudinesco, Didier Éribon) la tesis Foucault-Lacan: interlocuciones sobre determinismo y libertad (París 8 – UNT), intenta elaborar el objeto conjetural de la colaboración intelectual entre Jacques Lacan y Michel Foucault a partir de la triple articulación estructural de tres dimensiones: la posibilidad biográfica, la confluencia temática y el isomorfismo de la estrategia discursiva. (Método comparativo) **Resultados:** Se confirman incidencias de la lectura realizada por Foucault sobre Lacan en *Historia de la Locura* (1961).

Palabras clave: locura – palabra/lenguaje – experiencia – negación

Dice Badiou en su *Pequeño panteón portátil* en el que homenajea a la plana mayor de la filosofía francesa contemporánea: [...] Lacan (1901-1981) emprendió la guerra contra la consistencia ilusoria del "Yo".[...] planteaba que el sujeto, determinado simbólicamente por el lenguaje, es irreductiblemente un sujeto de deseo y, como tal, inadaptable a la realidad, salvo en el imaginario. [portador de] una visión áspera del psicoanálisis donde lo que está en juego no es el bienestar sino la verdad [...] El papel crucial y nulo de los psicoanalistas es hacer brillar –fulgor subjetivo- el significante de un corte (*coupure*) por donde transita la verdad del deseo, mientras que el psicoanalista debe consentir en no ser más que el residuo de ese trabajo. A partir de los setenta y luego de haber explorado la teoría de la servidumbre (*asservissement*) del sujeto a la ley del significante intentó llevar lo más lejos posible la investigación en relación con lo Simbólico, lo Imaginario y lo Real recurriendo a la invención de una muy exigente topología, fiel manifestación de su realismo innato (p. 17). Su dialéctica del sujeto, finalmente, resulta imprescindible para la reflexión que toque el sujeto político para la renovación del marxismo al que ni un sujeto concebido como conciencia (tesis de Sartre) ni un sujeto concebido como sustancia material (tesis materialistas y positivistas) pueden convenir.

En tanto, al hablar de Foucault (1926 – 1984) resaltando su compromiso, dirá que su riesgo consistió en abordar al mundo "tal cual es", sin gracia y en la asfixia que siempre vuelve a empezar de todo lo que aspira a lo universal, avanzando más allá de la fenomenología y de cualquier teoría de la ciencia cuestionó de cabo a rabo las certezas constituidas alrededor de las ciencias humanas, la historia, la antropología –clínica, locura, moneda, lingüística, botánica, sistema penitenciario, sexualidad- [...] En su racionalismo sin embargo no descuidó nunca la preocupación por saber qué relación legítima puede mantener un sujeto consigo mismo, afiliándose a esa tradición francesa que subordina las disposiciones más finas del conocimiento a las de la ética. Es por ello que los objetos de su exploración pueden entenderse como re-anexados al territorio de la filosofía. Finalmente Badiou celebra que hacia el final de los 70 y en el marco de una investigación acerca de la genealogía grecolatina de la cultura sexual, Foucault haya reintroducido la categoría de sujeto: "Llamé subjetivación al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto".

Ahora bien, Badiou cierra su homenaje afirmando: "el único conformismo que puede observarse en Foucault es de haber intentado evitar (al menos en sus escritos teóricos) a Lacan. [...] Interpreto el enunciado citado como el síntoma de que algún día Foucault, conducido por su propio rigor incesante, se habría desprendido de ese conformismo como de todos los demás, para beneficio general de nuestra filosofía.

La afirmación de Badiou respecto del esfuerzo foucaulteana por evitar el pensamiento de Lacan, aun cuando resulta llamativa (y veremos por qué más adelante) por lo taxativa, puedeservir para ilustrarnos un pensamiento común en un buen sector de la intelectualidad contemporánea: el de la relación conflictiva entre Foucault y el Psicoanálisis de Lacan.

Recientemente, en el marco de un manejo extremadamente controversial de la herencia teórica de Jacques Lacan, la biblioteca personal del maestro parisino salió a subasta en Sotheby's. Entre los valiosos libros, testimonio del prolífico laboratorio de ideas del pensamiento francés contemporáneo, encontramos un ejemplar de *Historia de la Locura en la Época Clásica*, de la edición original de 1961, es decir de la tesis de doctorado impresa en libro en la cual Foucault escribe de puño y letra esta dedicatoria: "A don Jacques Lacan, en testimonio y consideración, esta balbuceante investigación acerca del lenguaje a través del tiempo. Michel Foucault."¹ La casa de subasta adjunta informaciones en la promoción de sumercancia tendientes a una mejor plusvalía. Respecto del ejemplar de *Historia de la locura* los datos significativos es que Foucault ha estudiado en Saint Anne en los años en que Lacan dictaba su seminario allí y que Lacan se ha servido de ese ejemplar para la redacción de *Kantcon Sade* de 1962.

Tufillo a azufre la aparición efímera en Facebook de esta reliquia del diálogo Foucault-Lacan en momentos en que me encuentro justamente abordando las posibles influencias de la teoría psicoanalítica en el pensamiento de Michel Foucault. Deleznable constatación también la presencia de los oscuros dioses del mercado tomando captura de aquella estela, primer registro del intercambio real y efectivo entre nuestros queridos pensadores. Como en una especie de reedición post-moderna de la Carta robada, aletheia de esa joya preciosa del intercambio conjetural entre el joven y entusiasta filósofo de la sinrazón y el maestro del pensamiento más lúcido sobre la locura.

Françoise Dosse (*Historia del estructuralismo I*) señala que si bien la influencia de Jacques Lacan en el pensamiento francés durante la década del 60 va a ser espectacular, hay elementos esenciales a su obra muy anteriores. Mucho antes de forjar su doctrina del significante (grosso modo la enseñanza que realiza desde 1953 hasta los célebres *Escritos* de 1966) Lacan asedia la obra de Freud desde su interés por la psicopatología (recordemos que su especialidad médica es la de neuropsiquiatra). Pero otra gran influencia del joven Lacan va a ser la enseñanza impartida por Alexandre Kojève (entre 1933 y 39) acerca de la fenomenología delespiritu. En la perspectiva del filósofo ruso-francés, la lectura de Hegel se traduce en un acentuado descentramiento del hombre, de la conciencia, una crítica de la metafísica y un predominio del objeto de deseo. De su lectura de la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo tomará Lacan el argumento para sostener que todo deseo humano es "deseo del deseo del otro". Lacan va a ahondar la exploración teórica del modelo de la negatividad operante en la conciencia de los enfermos de psicosis y va muy prontamente a trazar la hipótesis de un "inconsciente como estructura constituyente del Otro, como alteridad radical del sí-mismo." (p.115). Es la lectura sostenida en la tesis *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité* que defiende en 1932 y que será destacada y discutida por Boris Souvarine y Georges Bataille en *La critique sociale*. (p.115) Marcado por la educación hegeliana, considera que la personalidad se constituye por eta-

¹ Fuente: videopost de Facebook de Frank Ancel para la Fondation de la Psychanalyse (Paris, Francia) confecha de 11 de diciembre de 2020.

pas, hasta la realización de lo que llama personalidad cerrada, en lo que se muestra aún muy deudor del genetismo. Similar punto de vista es el sostiene en la apropiación que realiza de la experiencia del espejo descubierta por Henri Wallon. Lacan re teoriza en 1936 *Le stade du miroir* como una experiencia desplazada al plano inconsciente en que el niño descubre la imagen del cuerpo propio a partir del espejo aportado por sus padres y con ello logra superar la fase anterior de cuerpo fragmentado. Se trata de un reconocimiento imaginario que se realiza en tres tiempos² (como en la dialéctica hegeliana) que va a permitir construirse una identidad vía el engaño de una identificación espacial, que tendrá como contrapartida el efecto de una alienación imaginaria. (p116-117)

Michel Foucault se recibe en 1949 de licenciado en psicología en la Sorbona y obtiene el mismo año un diploma de psicología experimental en el Instituto de psicología de Paris donde conseguirá en 1952 un título de psicopatología. Paralelamente rinde el examen de agregación en la ENS en el 51, desaprobándolo y nuevamente en el 52 en el que aprueba. En 1952 trabaja como asistente docente en la universidad de Lille.

Desde sus primeros años en la Ecole Normal Superieure, Michel Foucault empezó a interesarse muy de cerca por la psicología. Tras la licenciatura en filosofía obtenida en 1948 en la Sorbona, iniciará allí mismo clases tendientes a obtener un diploma en psicología en 1949 (Eribon 1992, p71) tomará clases con Merleau Ponty (con su intento de abrir la filosofía a las aportaciones de las ciencias humanas, constituyendo verdaderas ontologías regionales), con Jean Hyppolite (y su lectura y traducción de la fenomenología del espíritu) con y Julian Ajurriaguerra (abordará las conquistas del saber psiquiátrico). Las clases de Jean Beaufret, Jean Wahl y Jean-Touissaint Desanti (quien intenta conciliar marxismo y fenomenología).

Las clases con Daniel Lagache serán especialmente significativas por cuanto también con él seguirá su formación en el instituto de psicopatología de Paris. Lagache es uno de los hombres importantes de la ciencia psicológica de posguerra, orientado a la psicología clínica dará una célebre lección inaugural acerca de la "unidad de la psicología" al asumir su cátedra en la Sorbona que será publicada en 1949. (p.71) En la misma intentará anexar el freudismo al Janetismo a partir de un pretendido principio de unidad de la psicología como ciencia. Se trataba de unificar la rama llamada naturalista de la psicología (que incluía el conductismo y la teoría del aprendizaje, con estadística y experimentación) con la rama llamada humanista, que reunía psicología clínica y psicoanálisis, en sí mismo definido como ultra clínico a partir de intentar afiliarse a ambas ramas como derivadas de la fenomenología de Karl Jaspers. En 1956, en una célebre conferencia pronunciada en el Colegio Filosófico, Georges Canguilhem, aunque amigo de larga data de Lagache, destrozó este programa, tratando a la psicología por él propuesta de "filosofía sin rigor", "ética sin exigencia" y "medicina sin control" y denunciando la presencia de "exigencias del capitalismo" no dilucidadas entre los *a priori* constitutivos de la psicología. (Roudinesco, p.629)³

Paralelamente Foucault, de la mano de Jacqueline Verdaux realizará exploraciones por el psicoanálisis existencial de Binswanger, fuertemente influenciado por Heidegger. En 1954 realiza un gran escrito como introducción a la traducción de *Traum und Existenz*, también realizada por él, en el que destaca una revisión

² En el modelo de 1936, Lacan secuencia el estadio del espejo en tres pasos: El niño percibe en primer lugar la imagen reflejada por el espejo como la de otro que intenta tomar, permanece en el estadio imaginario.

Segundo momento: "el niño subrepticamente descubre que el otro del espejo no es un ser real, sino una imagen". Por último, el niño realiza una identificación primordial en la tercera fase, con la toma de conciencia de que esta imagen reconocida es la suya, pero este paso es prematuro para que el niño realice la experiencia del conocimiento de su propio cuerpo. (P. 116)

³ Finalmente Canguilhem advierte el riesgo para la psicología de convertirse en una ciencia del comportamiento y las reacciones, apoyándose en la biología, haciéndose en ese caso "instrumento de una ambición de tratar al hombre como instrumento", lo que la lleva a ahogarse en el test, el peritaje y los procedimientos de orientación y selección. Pronuncia entonces esta amonestación: "Cuando uno sale de la Sorbona por la rue Saint Jacques puede subir o bajar. Si uno va subiendo se acerca al Panteón, que es el conservatorio de algunos grandes hombres, si uno va bajando, con seguridad se dirige al Departamento de Policía." (Roudinesco, 1992, <http://www.elseminario.com.ar/>)

de la concepción del imaginario y de la teoría del sueño con menciones de Freud, Lacan y Melanie Klein incluidas. Paralelamente escribe *Maladie mentale et personnalité* por encargo de Louis Althusser en el que se perfila ya una inquietud sobre el tema de la alienación presente en las relaciones entre la enfermedad mental y la sociedad. Es de destacar que en dicho escrito Foucault utiliza por primera vez el término "arqueología" en el marco de una reseña del psicoanálisis freudiano y de las investigaciones acerca de las "etapas arcaicas" del individuo: "El psicoanálisis ha creído que podía establecer una psicología del niño haciendo una patología del adulto [...]. Toda etapa libidinal es una estructura patológica virtual. La neurosis es una arqueología espontánea de la libido." (Eribon, 1992, p.105-106)

Es también por 1954 que Foucault frecuenta a Jean Hyppolite con quien discute y reflexiona acerca del tema de la "alienación" situándolo al interior de la problemática de la psicología. El maestro del hegelianismo está sumamente entusiasmado con esta cuestión al punto de asistir a las consultas de Baruk en el asilo de Charenton. Propone situar el estudio de la locura al interior de un estudio más general del Hombre, es decir de una antropología, y ve en el asilo el refugio de aquellos que ya no podemos hacer vivir en nuestro entorno interhumano. Por ello el asilo se muestra como un medio para comprender indirectamente ese entorno y los problemas que incesantemente plantea al hombre normal. (p.106) Con igual fin Hyppolite acude también al seminario de Jacques Lacan, que si bien se inició en 1951, en 1953 acaba de instalarse en Sainte-Anne.

En dos ocasiones, en 1954, una discusión pública se entablara entre Lacan e Hyppolite sobre la filosofía hegeliana y la lingüística ya que será encargado por Lacan de disertar sobre *Die Verneinung* de Freud. El aporte de las nociones hegelianas realizadas por el filósofo permite a Lacan articular sus viejas teorizaciones sobre el estadio del espejo acerca de la génesis alienada del yo con la dimensión real del significante en su causalidad del sujeto. Al afirmar en su comentario que la condición para que una cosa exista para un sujeto es la existencia de una afirmación (*Behajung*) primera sobre la cual debe operar la negación —y no una simple nada inicial sobre la que luego aparece la cosa—, el aporte de Hyppolite confirma por vía auxiliar que la asunción fálica propuesta por Lacan en el año 1936 resulta isomórfica en su lógica al concepto freudiano de la negación. (Paz, p.207)⁴ Volviendo a Hyppolite, para materializar su interés por la psiquiatría y el psicoanálisis como claves para una investigación antropológica, intentará poner en marcha un equipo de reflexión integrado por filósofos y psicólogos y con este motivo convoca a una Reunión en la *Ecole Normale Supérieure* a algunos de ellos entre los que se encuentra Foucault.

En *La recherche du psychologue* (1957) Foucault realiza una fuerte crítica a la psicología positivista que cree haber alcanzado la edad científica porque ha multiplicado los test y los métodos de investigación. Dice que ese refinamiento tecnológico es sólo la señal de que la psicología ha olvidado la negatividad del hombre, es decir el análisis de las contradicciones que, sin embargo, han sido su punto de partida y su patria de origen. Esta ha olvidado que si la patología mental ha sido siempre y sigue siendo una de las fuentes de la experiencia psicológica, no es porque la enfermedad despeje unas estructuras ocultas [...], no es, en otras palabras, porque el hombre reconozca en ellas más fácilmente el rostro de su verdad, sino por el contrario, porque en ella descubre la cara oscura de esta verdad y el elemento absoluto de su contradicción. La enfermedad es la verdad psicológica de la salud, en la misma medida en que es su contradicción humana a esa ciencia psicológica, propensa a olvidar sus orígenes, hay que recordarle su vocación "eternamente infernal". Foucault concluye "La psicología sólo se salvará mediante un regreso a los infiernos"⁵. (p.107-108) Se trata de una referen-

⁴ Nos explayamos más sobre este asunto en el artículo referido.

⁵ Freud extrae la frase del VII libro de la Eneida. Con esta mención poética al río Aqueronte es que Virgilio hace referencia a los dioses del infierno.

En la Odisea hay una descripción del mundo subterráneo de los infiernos en la que aparece el río Aqueronte. Es el río que las almas que van al infierno deben atravesar en la barca de Caronte. Es un río casi estancado, de márgenes fangosas y cubiertas de cañaverales, cuya descripción coincide, según el Diccionario de Mitología griega y romana de P. Grimal, con la del río homónimo que había en el Epiro, en la costa oeste de Grecia. Parece ser que este río recorría un

cia al psicoanálisis, *Flectere si nequeo superos, acheronta movebo*, ("Si en contra de él no puedo mover el Cielo, moveré el Infierno"), esta cita de Virgilio, es la que Freud utiliza como epígrafe de la obra que da cuenta de la fundación del Psicoanálisis: "*Die Traumdeutung*".

Nuestro joven psicólogo y filósofo no podrá integrarse al proyecto de Hyppolite, ya que parte a Suecia como agregado cultural.

Foucault retorna a Paris con su tesis bajo el brazo, cumpliendo su promesa de retorno de la psicología a los infiernos de su nacimiento. Para ello ha devenido arqueólogo y se ha servido de las herramientas que ha tomado del estudio de los mitos y las religiones llevado adelante por Georges Dumézil. Hacer la historia de la locura entonces querrá decir: hacer un estudio estructural del conjunto histórico –nociones, instituciones, medidas jurídicas y policiales, conceptos científicos – [...] Es decir que no se trata en absoluto de una historia del conocimiento sino de los movimientos rudimentarios de una experiencia. Historia, no de la psiquiatría, sino de la locura misma, en su vivacidad, antes de toda captura por el saber.

Pero no nos engañemos, el propósito es demasiado alejado de cualquier celebrado triunfo luminoso de la civilización. Valiéndose de la negación declara: "No he pretendido hacer la historia de aquel lenguaje, sino la arqueología de este silencio." Así es preciso entonces tender la oreja, inclinarse hacia ese murmullo del mundo, intentar percibir tantas imágenes que no han sido jamás poesía, tantos fantasmas que jamás han alcanzado los colores de la vigilia [...] para hacer la historia de este otro giro de locura -ésta por la cual los hombres, en el gesto de razón soberana que encierra a su vecino, comunican y se reconocen a través del lenguaje sin misericordia de la no-locura; reencontrar el momento de esta conjuración, antes de que haya sido definitivamente establecida en el reino de la verdad, antes de que haya sido reanimada por el lirismo de la protesta. Intentar reencontrar en la historia ese grado cero de la historia de la locura, donde es experiencia indiferenciada, experiencia aún no separada por la partición misma. Describir, desde el origen de su curvatura, este "otro giro" que, de parte a parte de su gesto, deja caer, cosas de allí en más exteriores, sordas a todo intercambio, como muertas una para otra, la Razón y la Locura. (Prefacio 1961)

En la reconstitución de esta experiencia de la locura se trata para Foucault de una historia de las condiciones de posibilidad de la psicología se ha escrito como por sí misma. (Prefacio 1961).

¿Hay que creer a Foucault verdaderamente cuando refiere entre sus influencias para *Historia de la locura* a Lacan? Pues arriesgaremos a decir que sí. En 1961 en una entrevista a Le Monde Lacan es presentado como el fundador de una "segunda y prestigiosa existencia" del psicoanálisis en Francia, en ruptura con la ortodoxia freudiana designada peyorativamente como "la psicología misma". Sin duda no se trata de una influencia en términos de determinación, y por ello preferiremos hablar de influencias en términos de simpatía. En *Freud, Nietzsche, Marx* Foucault habla de la simpatía como una de las formas de conocimiento renacentistas: identidad de accidentes en diferentes sustancias.

país salvaje, durante cierto trecho se perdía en una falla profunda, y al reaparecer, cerca de su desembocadura, formaba un pantano insalubre, en un paisaje desolado.

Orfeo es el único que cruzará dos veces el río Aqueronte.

En búsqueda de su amada esposa Eurídice desciende a los infiernos y con los acentos de su lira encanta a los dioses infernales. Hasta las danades dejan de llenar su tonel sin fondo, y por un instante se suspenden las torturas de los condenados.

Finalmente, y ante tales pruebas de amor, Hades y Perséfone consienten en restituir a Eurídice a la vida. Hades agrega la condición de que Orfeo no se voltee a verla antes de haber salido de su reino.

Poco antes de cruzar el límite, Orfeo no soporta la duda: ¿no se habrán burlado de él? Se da vuelta, solo para ver como Eurídice se desvanece y muere por segunda vez.

La oportunidad ya pasó. Y Orfeo ya no podrá volver a ingresar al infierno.

Según Robert Graves Hades era el concepto helénico de la inevitabilidad, lo inevitable de la muerte.

Sostendremos una serie de sugerencias: Hay lógicas desplegadas por Lacan en el retorno a Freud que son útiles al propósito foucaulteano del retorno de la psicología a sus infiernos.

Una de tales lógicas es la del mecanismo de la negación como articulador del estadio del espejo. Tal lógica permite a Foucault sostener el doble proceso de captura de la locura en las redes del saber positivo como reverso de la constitución imaginaria de la identidad del hombre occidental moderno. El trabajo de arqueología desplegado en *La historia de la locura* tiene un modelo análogo (no el único) en la posición de arqueólogo desplegada por Freud en *La interpretación de los sueños*. Es por esta vía que el filósofo de Poitiers despliega su descomposición de la sinrazón en el doble juego de lo visible y lo enunciable. La imagen de la sinrazón será el fantasma que actúe de soporte al objeto locura constituido por el saber moderno. Los tres tiempos contruidos para sostener el modelo explicativo de la historia de la psicología encuentran un análogo en el estadio del espejo: un tiempo de dispersión de la experiencia de la locura en el renacimiento, un tiempo de inscripción de una identidad que se funda en un rechazo, un tiempo de represión de dicha inscripción que consolida el "olvido de la misma".

Si bien entendemos que el modelo de pensamiento foucaulteano en *Historia de la Locura* responde a una conformación compleja en el que el aporte de Dumézil y el Bataille son altamente importantes, sostenemos que el aporte del psicoanálisis lacaneano no es de una importancia menor. Determinar con mayor rigurosidad su alcance es lo que nos proponemos en nuestras próximas investigaciones. Pero nos permitimos el exceso de arriesgar más aún: suponemos que la operatoria de esta simpatía proseguirá hasta *Las palabras y las cosas* en donde la constitución de la figura del hombre moderno resultará de también de una operación compleja en la que los espejos, las negatividades y el lenguaje obraran en el proceso histórico a través de tres tiempos y tres planos topológicos finales que se articulan de manera borromeana.

Bibliografía

- Alain Badiou (2008): *Pequeño panteón portátil*. Argentina, Fondo de Cultura Económica
Didier Eribon (1992): *Michel Foucault*. España, Editorial Anagrama.
- Didier Eribon (1995): *Michel Foucault y sus contemporáneos*. Argentina, Nueva Visión.
Élisabeth Roudinesco (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Argentina, Paidós.
- François Dosse (2004): *Historia del estructuralismo. Tomo 1. El campo del signo 1945-1966*. España, Ediciones Akal.
- María Mercedes Risco (2019): *Lenguaje y conocimiento II*. Argentina, CEM Facultad de Filosofía y Letras UNT.
- Michel Foucault (1961). *Prefacio a la primera edición de las palabras y las cosas*. Argentina, www.elseminario.net.

De las epistemologías críticas a las epistemologías feministas

Milagros Argañaraz

Resumen

El objetivo del presente trabajo es aportar puntuaciones teóricas en torno a las epistemologías feministas. Para ello voy a exponer algunos postulados de las epistemologías feministas como así también explicar de dónde surge la construcción de este paradigma y los modos en que se vincula con las epistemologías críticas. Finalmente mencionaré algunos aportes de Donna Haraway, como una de las referentes de este posicionamiento epistémico. Los estudios de la ciencia desde una perspectiva de género, también conocidos como estudios feministas de la ciencia o crítica feminista de la ciencia, se iniciaron de manera sistemática en los setenta y han producido una gran cantidad y variedad de investigaciones donde participan filósofas y científicas feministas tanto de las áreas naturales y sociales, como de las humanidades (Blazquez Graf, 2010). A su vez, estos estudios no son uniformes ni tampoco responden a un paradigma homogéneo o único, por ello su referencia es en plural, para dar cuenta de los múltiples modelos teóricos y metodológicos que se han generado y aun se siguen generando bajo el constructo epistemologías feministas.

Palabras clave: epistemologías críticas – procesos históricos – epistemologías feministas – ciencia – estudios de género

Desarrollo

Epistemologías feministas, inicios y postulados

Hacia los años 60, con Thomas Kuhn se inaugura la tradición de epistemologías críticas que vienen a cuestionar los estudios de ciencias y tecnologías que sucedieran al margen de los estudios sociales y culturales. Estas epistemologías críticas, sostienen que la ciencia es una práctica cambiante y dinámica que está en relación con el Estado, las leyes, la economía, la política y la sociedad. Esta concepción sobre el modo de construcción del conocimiento pone en cuestión los paradigmas positivistas y empiristas que sostienen un agente científico aislado, autosuficiente y ajeno a los aspectos que lo rodean. A su vez, cuestiona las formas dicotómicas de ver el mundo, en pares opuestos o de forma binaria: objetivo-subjetivo, público-privado, razón-afecto, activo-pasivo, cultura-naturaleza y la jerarquización de los primeros valores sobre los segundos respectivamente. Desde 1910 el positivismo, corriente filosófica inaugurada por Comte, tuvo gran influencia en los desarrollos científicos, y también en la construcción de un modelo de sociedad, su postulado principal es que una ciencia para ser ciencia debía ser observable, medible y cuantificable, al modelo de las ciencias naturales. Hacia los años 30, y como consecuencia de los avatares de las guerras mundiales, estos modelos de conocimiento entraron en crisis, y dejaron de tener primacía, dando lugar a otras formas de hacer ciencia. Bajo estas condiciones de posibilidad, comienzan a ganar terreno las corrientes críticas de las epistemologías.

Fox Keller y Longino (1996) señalan que hasta los '60 el punto de vista dominante de las ciencias era el conocimiento científico como razonamiento lógico aplicado a datos observables y experimentales adquiridos por métodos valorativamente neutros e independientes del contexto. Se creía también que la aplicación de métodos científicos en el desarrollo del conocimiento de la naturaleza resultaría en una explicación simple, unificada, de un mundo objetivo y determinado. En los '60, sin embargo, el trabajo de muchos historiadores de la ciencia y filósofos de la ciencia como Kuhn, Feyerabend y Hanson, cambió decisivamente esa visión. Estas corrientes críticas de la ciencia, plantean que la observación científica no es inocente, sino que está influenciada por variables sociales, culturales, políticas y económicas. Más aún, el desarrollo del conocimiento científico no puede ser concebido como la adición de más detalles o más sofisticación teórica a una

base estable. La estabilidad misma es temporaria, está sujeta a periódicas rupturas en el curso de lo que Kuhn llama 'revoluciones científicas'. Kuhn adopta un enfoque de la historia de la ciencia y de la filosofía de la ciencia centrado en revisar qué tipo de ideas eran concebibles en un determinado momento y no en otro. Desde esta posición, argumenta que la evolución de la teoría científica no proviene de la mera acumulación de hechos, sino de un grupo de circunstancias y posibilidades intelectuales sujetas al cambio. Para este autor, el cambio de paradigma no es una mera revisión o transformación de una teoría aislada, sino que cambia la manera en que se define la terminología, la manera en que los científicos encaran su objeto de estudio, y acaso más importante aún, el tipo de preguntas consideradas válidas, así como las reglas utilizadas para determinar la verdad de una teoría particular. Las nuevas teorías no serían, por tanto, meras extensiones de las antiguas, sino que conformarían visiones del mundo radicalmente diferentes.

Es al interior de estos debates donde los estudios epistemológicos de género y feministas se ubican, pero echando luz a la producción científica de las mujeres y las implicancias de ellas en la construcción del conocimiento mismo. Estos estudios, proponen reivindicar los aspectos de la experiencia, de los afectos y la subjetividad en la producción científica, denunciando también la imposibilidad de producir verdades universales y objetivas.

Así, los estudios de la ciencia desde una perspectiva de género, también conocidos como estudios feministas de la ciencia o crítica feminista de la ciencia, se iniciaron de manera sistemática a fines de los setenta y han producido una gran cantidad y variedad de investigaciones donde participan filósofas y científicas feministas tanto de las áreas naturales y sociales, como de las humanidades (Blazquez Graf, 2010). A su vez, estos estudios no son uniformes ni tampoco responden a un paradigma homogéneo o único, por ello su referencia es en plural, para dar cuenta de los múltiples modelos teóricos y metodológicos que se han generado y aun se siguen generando bajo el constructo epistemologías feministas. No obstante, este pluralismo, hay puntos de acuerdo como ser el reconocimiento del compromiso político por reconstruir la epistemología sobre nuevas bases más autoconscientes; entender el carácter colectivo del sujeto de conocimiento en vez de continuar sosteniéndolo como exclusivamente individual, en tanto son las comunidades científicas quienes lo conservan y transforman; que los métodos para obtener conocimientos no son neutrales y que esto no implica necesariamente distorsión de los objetos de conocimiento (Sued, 2013).

Dentro de los estudios feministas de la ciencia se abordan distintos aspectos sobre la historia de la incorporación y participación de las mujeres, de su situación actual, así como los efectos que su ausencia y presencia han tenido en la ciencia y la tecnología. Una parte medular dentro de estos análisis se realiza desde la epistemología feminista con el fin de fundamentar la discusión alrededor de las siguientes interrogantes: ¿cómo influye el género sobre los métodos, conceptos, teorías y estructuras de organización de la ciencia? y ¿cómo es que la ciencia reproduce los esquemas y prejuicios sociales de género?

Longino (1996) resalta los paralelismos entre los argumentos de las epistemologías feministas y las tendencias crítica de la ciencia. Ambas convergen en la conclusión de que no hay posición de sujeto pura o incondicionada. Longino plantea que tal reconocimiento requiere re-concebir el conocimiento como social, esto es, como el producto de interacciones sociales entre miembros de una comunidad y de interacciones entre ellos y los objetos de conocimiento implicados, antes que una cuestión de interacciones sólo entre un sujeto individual y los objetos a conocer. El científico (o la científica) son sujetos atravesados por determinaciones de las que no es posible desprenderse, que es necesario reconocer, y que se vinculan a un sistema social más amplio. Entre estas determinaciones se encuentra el 'género', es decir, la interpretación que cada grupo social hace de las diferencias sexuales, los roles sociales atribuidos en razón de este género, y las relaciones establecidas culturalmente entre ellos.

Siguiendo esta línea, Maffia (2007) sostiene que, al vincular género y ciencia, también es necesario revisar las estrategias metodológicas que posibiliten una reconstrucción feminista de la ciencia, no sólo del papel de las mujeres como sujetos de producción de conocimientos, sino de los sesgos que el género imprime al producto, a la teoría científica. La autora plantea que la tarea sería "des-ocultar", quitar el velo que esconde el sexo (masculino) de la ciencia. Es decir, explorar el modo en que el género, como así también la raza y la clase, han dado forma a las clasificaciones y descripciones científicas no sólo acerca de humanos sino también de plantas y animales; mostrar cómo los científicos, como miembros privilegiados de la sociedad, construyen imágenes y explicaciones de la naturaleza que refuerzan sus propios lugares y valores culturales (Santa Cruz, 1994). El hecho de que las comunidades científicas han estado integradas tradicional y principalmente por hombres de clases privilegiadas, ha tenido un profundo impacto en cómo se ha desarrollado la práctica y el entendimiento científico de la objetividad. (Blazquez Graf, 2010)

Por otro lado, además de sus vinculaciones teóricas con la epistemología crítica, las epistemologías feministas comenzaron a producirse en el marco de la llamada segunda ola de los feminismos (1960), como impacto de las prácticas políticas de concienciación en la producción de conocimiento. El lema de esta oleada fue "lo personal es político", queda enunciado así, la preocupación por hacer visible la participación de las mujeres en la realidad cultural, histórica y política, cuestión que conllevó la interrogación sobre cómo se produce conocimiento. Si tomamos la clásica metáfora de la visión para pensar el conocer, el giro epistemológico de la década del sesenta interrogó con sentido feminista ¿quién mira?, ¿cómo lo hace y qué ve? (Maffia, 2007). Así, un diálogo con las epistemologías críticas androcéntricas implicó legitimar a las mujeres como objeto de las ciencias y, en segunda instancia, la consideración del carácter sexuado del sujeto de conocimiento; es decir, la autorización de las mujeres y de otros grupos subalternizados, como productoras y productores de conocimiento científico. De este modo, los cuestionamientos a la pretensión científica de neutralidad que venían realizando otras epistemologías críticas, se vieron enriquecidos en clave feminista. Una tarea de las epistemologías feministas ha sido, y es, identificar de qué manera las nociones de género, los roles sociales, los estereotipos y las cristalizaciones simbólicas e imaginarias, han influido en la práctica y el conocimiento científico. De esta forma, el concepto central de la epistemología feminista es que la persona que conoce está situada y por lo tanto el conocimiento es situado (Haraway, 1995).

Diana Maffia (2010) sostiene que la ciencia europea llevaba implícito un sujeto que podemos llamar "androcéntrico", porque concentra la hegemonía de poder de los grupos privilegiados. El ciudadano será varón, adulto, propietario, blanco, y segregará a las mujeres, los pobres, los niños, los indígenas, los afrodescendientes, con argumentos que la propia ciencia proporciona. Una ciencia, claro, que también los excluye. Así se forma un corset de poder que refuerza la hegemonía y la exclusión. El discurso y la cultura androcéntrica producen sentidos en la sociedad, y a su vez, éstos son legitimados por los valores de la cultura social, en una suerte de reproducción a su interior. Entonces se legitiman modos de saber, de hacer, de actuar desde sus propios valores. El discurso social, político y científico ha sido fundamentalmente androcéntrico, ha promovido desde un modo de hacer ciencia que genera cambios a la vez que perpetúa lo androcéntrico. Se entrelaza en un nudo lo que ha promovido y puede seguir promoviendo una cultura sexista, un pensamiento dualista, dicotómico, excluyente. Maffia (2007) refiere que la exclusión de las mujeres en la ciencia impide su participación en las comunidades epistémicas que construyen y legitiman el conocimiento, y contribuye a eliminar las cualidades femeninas de tal construcción y legitimación.

Primeras aproximaciones a los aportes teóricos de Donna Haraway

Tomo a esta autora como una exponente de los postulados desarrollados en torno a las epistemologías feministas. Donna Haraway es Bióloga, primatóloga, es profesora en Historia de la Conciencia en el Univer-

alidad de Colorado. Se graduó en Zoología y Filosofía el año 1966. Sus ideas han generado álgidos debates en áreas tan diversas como en primatología, filosofía y biología del desarrollo.

Su aporte es en torno al conocimiento situado. Viene a reivindicar la objetividad científica, pero desde una perspectiva que pueda explicitar cual es el lugar desde donde se mira. Un conocimiento es objetivo en la medida que puede dar cuenta de las características subjetivas que lo sostienen y motivan.

Uno de sus escritos más reconocidos es *Manifiesto Cyborg* publicado en 1985. El termino responde a organismo cibernético en el marco de la guerra fría y de carrera por el dominio del espacio, el ciborg se enmarca en un contexto científico militar. Esa imaginaria se va planteando en el ámbito biomédico y aspectos culturales en la literatura y cine de ciencia ficción. El Cyborg es una figura que representa de manera irónica la noción de que no hay nada de natural en lo humano, de esta forma, propone una visión crítica sobre la "naturaleza femenina" o la "naturaleza sexuada" no existe tal naturaleza, por eso la figura del ciborg como un punto de partida a partir del cual generar relatos políticos. Le interesa generar rupturas con las ideas de la naturaleza diferenciado de la máquina. Construcciones entre las fronteras de lo humano y lo no humano. Hace hincapié en ciertas figuras de fronteras como los primates (entre lo humano y lo natural) y el ciborg (entre lo humano y la máquina).

En cuanto a las epistemologías críticas, Haraway cuestiona el supuesto de un sujeto del feminismo hegemonizado por la categoría mujer. No toma el concepto mujer como una categoría cerrada u abstracta. Expresa que no se trata de un concepto esencialista, ya que no hay nada de natural en el hecho de ser mujer. Hace una crítica al modo que cierto feminismo se ha construido en torno a entender a la mujer en términos naturales, con esto también pone en cuestión los modos dualistas de concebir la realidad social.

Conclusiones

Para la investigación en ciencias sociales, los postulados desde las epistemologías feministas resultan un marco necesario para repensar los modos de hacer ciencia, revisar los métodos, las fuentes, las herramientas metodológicas, las preguntas de investigación y el desde donde nos posicionamos como científicas sociales. La investigación desde un punto de vista feminista no lo es solo porque incorpora las herramientas analíticas del género, sino porque entiende las diferencias y muchas veces las desigualdades entre los sujetos sociales, a la vez que sitúa la construcción del conocimiento inmerso en estas lógicas, y no por fuera como categorías universales, abstractas, incorpóreas. Reconocer que epistemológicamente interferimos en la realidad que investigamos, en tanto coproducimos datos y no solo los recogemos, sino también porque no somos sujetos desinteresados o puramente racionales (Santa Cruz, 1994).

Bibliografía

- Bachelard, F. (2000) La formación del espíritu científico. Siglo XXI.
- Blázquez Graf, N. y Flores, J. (2010). Investigación feminista Epistemología, metodología y representaciones sociales. Mexico: Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad nacional Autónoma de México (UNAM). Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Sued, G. (2013). Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 8(23), 301-304 [ISSN: 1668-0030]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92427464017>
- Feyerabend, P. (1993) Contra el Método. Barcelona: Planeta De-Agostini S.A.
- Fox Keller, E. & Longino, H. (1996) Feminismo y Ciencia. Oxford, Ed. Oxford University Press.

- Fox Keller, E. (1996). El lenguaje de la genética y su influencia en la investigación. *Quark. Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, 4, 53-63. Disponible en <https://raco.cat/index.php/Quark/article/view/54628>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962. Segunda edición 1970.
- Longino, H. (1997). Feminismo y filosofía de la ciencia. En González García, Marta; López Cerezo, José y Luján, José (ed). *Ciencia, tecnología y sociedad*. (pp.71-83). Barcelona: Ariel
- Maffía, D. (2010). Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia, en N. Blázquez Graf y J. Flores (ed.). *Investigación feminista Epistemología, metodología y representaciones sociales*. pp 623-633. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad nacional Autónoma de México.
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista venezolana de estudios de la mujer* 12(28) 63-98. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005
- Santa Cruz, María Isabel et all. (1994). *Mujeres y Filosofía. Teoría filosófica de género*. Buenos Aires: CEAL.

CAPÍTULO XVI

PSICOLOGÍA E INTERCULTURALIDAD. POBLACIONES VULNERABLES, POBREZA Y SOCIEDAD

“Hacia una participación activa y protagónica” una experiencia de trabajo con adolescentes en la DINAF de Tucumán

Nelson Luciano Castillo

Resumen

Fundamentación y Objetivos: Una gran población de adolescentes, requiere de las intervenciones de la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia (DiNAyF) de Tucumán, respecto de las problemáticas que convocan a dicho Organismo y en el lineamiento que pretende mejorar el efecto de dichas intervenciones, es que se hace necesaria la construcción de espacios, que fomenten la promoción de derechos, en este marco es que se llevó a cabo la propuesta e implementación del taller para adolescentes cuyo objetivo fue promover la Participación Activa y Protagónica (PAP) de los mismos mediante la facilitación de un espacio de escucha, orientación y acompañamiento coordinado por un psicólogo. En esta oportunidad se buscara compartir los resultados de la sistematización llevada a cabo de esta experiencia. **Metodología:** La metodología utilizada será el relato de la sistematización de la experiencia llevada a cabo. **Resultados:** El espacio de Taller contó con la participación de 6 adolescentes con los que venían trabajando los equipos técnicos profesionales en la restitución de derechos vulnerados, con los mismos se pudo trabajar en la promoción de su PAP como sujetos de derechos, en el transcurso de los 6 encuentros propuestos.

Palabras clave: Adolescentes – Promoción – Participación – Derechos

En una lectura sistemática y dinámica, podríamos decir que la participación, es uno de los cuatro derechos básicos, contenidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), junto a los derechos a la no discriminación, a la vida, al desarrollo y a la protección, todos ellos interrelacionados. La CDN, debe ser vista como un documento orgánico, cuyo contenido sea constantemente interpretado y acompañado por la participación, de quienes son los principales protagonistas los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) complementado con otros instrumentos legislativos, más en nuestro país, que por ser federal, cuenta con autonomía territorial y características culturales diversas, que hacen a condiciones de vida diversas, a tener en cuenta por su influencia en las subjetividades.

Según refieren los autores, Souza, R. y otros (2008.); Gómez de la Torre, M. (2018); León, V. (2019) la CDN, implicó un giro fundamental, en la forma en la que se entienden la infancia, la adolescencia y sus derechos. Se produce un cambio de paradigma, donde los niños, niñas y adolescentes, deben ser considerados sujetos plenos de derecho y que son sus derechos, los que merecen una protección especial, pasan así, de ser objeto de cuidados, a ser sujeto de derechos. A su vez, esta perspectiva implica, que deben ser protagonistas de su propia vida y que irán adquiriendo autonomía para la toma de decisiones, de acuerdo a su nivel madurativo y/o evolutivo, a lo cual agregaría: teniendo en cuenta, sus condiciones concretas de existencia, centro de vida y todo aquello que hace a las particularidades/ complejidades, de muchos adolescentes que comparten un territorio.

Luego de la presentación y aprobación de la propuesta de los Talleres, se trabajó junto a la Subdirectora de Promoción y Protección de la Integral de la Familia (SPPIF) de la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia de Tucumán (DiNAyF), en la puesta en marcha de esta primera experiencia, se trabajó en la elaboración de un cronograma, en la gestión del espacio y recursos materiales para los encuentros. Coincidimos con Norberto Lewisky (2005), en que las normas que establecen los derechos de los adolescentes, deberían estar

acompañadas por políticas activas, que entre otros aspectos, reconozcan el valor transformador de esta etapa y otorguen la palabra a quienes transitan por ella y en que el enfoque de derechos, en políticas públicas orientadas a la niñez y adolescencia, no puede limitarse a la simple mención, de los instrumentos normativos nacionales e internacionales, sino que, debe concretizarse en acciones y reformas institucionales concretas, que permitan asumir, los mencionados tratados como herramientas dinámicas, para la construcción de ciudadanía, en este sentido y siguiendo la lectura crítica de la bibliografía disponible UNICEF (2021), podríamos decir que la participación, está relacionada con la ciudadanía, el gobierno y los derechos. El gobierno, se refiere a la toma de decisiones y la ciudadanía, a la participación significativa y plena en la discusión pública y en la toma de decisiones.

De esta manera, el primer ciclo de talleres, se llevó a cabo con seis adolescentes, usuarios de la SPPIF, que tenían ya abordaje técnico. Los participantes de entre 13 y 18 años, contaban con abordajes desde diferentes equipos de la DiNAyF, donde los técnicos intervinientes, trabajaron en la restitución de derechos fundamentales, en el marco de medidas de protección integral y en este espacio pudieron potenciar su autonomía progresiva trabajando en sus proyectos de vida singulares.

La participación, es un derecho fundamental, para el cumplimiento de los otros derechos que a su vez, son garantías fundamentales, para el bienestar de una persona y de la sociedad en su conjunto. Los adolescentes son sujetos de derechos y su participación, es un proceso continuo por el cual se expresan e implican, de manera activa en la toma de decisiones, sobre todas aquellas cuestiones que los afectan. El Estado es el principal garante de los derechos de los NNAJ, pero también son responsables los padres, las ONG, las empresas y los mismos NNAJ. Apostar por los derechos de los NNAJ, significa fomentar su ciudadanía y su bienestar.

La primera experiencia, se llevó a cabo entre el 05 de mayo y el 09 de junio, el proceso consistió en 1 encuentro semanal (miércoles desde las 14 a las 16 horas) del total de encuentros (seis), dos se tuvieron que realizar con modalidad virtual, debido al decreto presidencial, correspondiente a la situación epidemiológica del país. Los mismos, se llevaron adelante por video llamada grupal de WhatsApp, plataforma que sugirieron los mismos adolescentes y a la cual tenía acceso la mayoría de ellos.

El adolescente de nuestro tiempo, nos dice Norberto Liwiski (2005), constituye un actor social capaz de proponer, nuevos términos de negociación mediante el dialogo, le compete al adulto, ser capaz de contener esos nuevos aspectos, para que tenga lugar verdaderamente una negociación, para que el adolescente no avasalle lo instituido, ni el adulto lo sostenga rígidamente. En este dialogo, se abre la posibilidad primera de un lazo, cuando se da el intercambio entre actores fundamentales (en instituciones que van desde la familia hasta el estado) cuando estos actores entienden los lugares que le toca ocupar, el curso del deseo, un proyecto de vida posible se avizora, considerar abrir los lazos en una red, como lo propone Pautassi Laura (2010) formas de interacción social, definida por un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidades. En los primeros encuentros, más allá de establecer el marco de trabajo, donde se pudo explicar los objetivos del taller y organización del mismo, se buscó propiciar experiencia de convivencia y de construcción de un grupo. mediante dinámicas de intercambio lúdicas, artísticas que facilite el desarrollo de subjetividades autónomas, participativas, creativas y protagónicas. Se buscó promover la expresión de los adolescentes, donde cada uno se planteó objetivos personales, con el acompañamiento del coordinador, se pudo poner en palabras y bajar a lo concreto deseos y expectativas. En debates sobre participación UNICEF (2021), se dice que participar sería ese proceso en el que niños, niñas y adolescentes, abordan con otras personas de su entorno temas que afectan a sus condiciones de vida, individuales y colectivas, que los participantes interactúan respetando la dignidad de los demás, con la intención de alcanzar objetivos compartidos. Entorno familiar primero y social más amplio luego diríamos.

Pablo Vommaro (2015) nos dice que los adolescentes son hoy protagonistas de las principales movilizaciones, impulsando organizaciones y formas de agrupamiento, dinamizando el conflicto social y expresando muchos de los elementos, que conforman las agendas públicas de las sociedades contemporáneas. Al respecto agrego, que nos encontramos cada vez más movilizados, en la atención a las problemáticas que se escuchan en nuestras prácticas. La institucionalidad democrática, al sostener modelos económicos de características neoliberales, fue tornando contradictorios, los términos de la relación entre la estructura jurídica, que establece la condición del adolescente sujeto de derecho y las realidades (prácticas sociales de exclusión, pobreza y desigualdad).

Al comienzo, los deseos y objetivos que se proponían los adolescentes, eran numerosos y desordenados, complejos de ser llevados todos a la práctica concreta. Por esta razón se trabajó, para que puedan expresar sus ideas y realizar un proceso de reducción de las mismas, tendiente a que puedan llevarse a cabo en lo concreto. Para ello se pensó con cada uno, para qué querían realizar tal actividad, qué información tienen sobre dicha actividad y se establecieron listas de prioridades o posibilidades, de llevarse a cabo en un futuro cercano. Coincidimos con la reflexión de Laura Pautassi (2010), en que la salida no está en acciones aisladas, que busquen alivios transitorios de daños que son irreparables, sino en políticas estables, un abordaje integral que contemple programas y espacios concretos por ejemplo, que generen las condiciones necesarias para que los adolescentes, no transiten situaciones que los lleven a la marginación y exclusión, vulnerando aún más sus derechos. (...) Estas redes, posibilitadoras de lazos, que propongan un abordaje integral y con enfoque de derechos, deberían funcionar de forma permanente y garantizarse desde el nacimiento de cada ciudadano/a y a lo largo de toda su vida. En la mitad del proceso, se realizó con los adolescentes una salida al Ingenio Cultural institución que pertenece al Ministerio de Desarrollo Social y busca promover actividades culturales para la comunidad, buscando de esta manera superar la fragmentación organizacional, la dispersión de recursos, información y actividades, se llevaron a cabo articulaciones con referentes de dicho organismo de promoción cultural y en el encuentro participaron junto a un Profesor de música, referente encargado de recibirlos, el mismo les mostró las instalaciones y las propuestas que tenía el Ingenio para que participen los mismos. Luego en el estudio de grabación, el profesor les enseñó el uso de los instrumentos y otros aparatos electrónicos, que formaban parte del mismo, permitiéndoles que hagan pruebas de sonido. Esto permitió a los adolescentes, conocer propuestas culturales concretas y apropiarse de nuevos espacios sobre todo, para dos de los adolescentes participantes, para quienes la formación musical, hacía parte importante en sus proyectos de vida. A su vez, permitió al personal del Ingenio Cultural, conocer el trabajo de la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia y abrir sus puertas a los adolescentes usuarios de la misma. La construcción de una nueva identidad, implica necesariamente asumir las prácticas de ciudadanía y es precisamente esta característica la que posiciona al adolescente como sujeto de derecho. Al señalarse la construcción de identidad y ciudadanía sin duda alguna el rol de del adulto, con el que los adolescentes interactúan individual o grupalmente, se convertirá en obturador o facilitador, de este trayecto vital de la maduración.

Dar la palabra a los adolescentes, implica necesariamente un proceso de prácticas democráticas, que requieran a su vez ámbitos favorecedores de la misma y renovadas estrategias pedagógicas, que sitúen al adolescente como sujeto activo de derecho.

En los últimos encuentros, se pudo notar como los adolescentes, pudieron lograr mantener el espacio de encuentro, producción, gestión y acompañamiento mutuo. Pudieron pensar cómo llevar a cabo sus proyectos y comenzar a ejecutarlos. Pudieron buscar información, establecer contactos, buscar presupuestos e iniciar gestiones. Nuestro tiempo, nos indica el complejo desafío, de abrir las fronteras de la visión adulto céntrica, entendiendo por esta, aquella que impide el reconocimiento del adolescente y su cultura, lo exclu-

ye de una reflexión y decisión, de temas que resultan de su directo interés o se propone relacionarlo con las normas, sin considerar su singular estadio, de necesaria confrontación.

El enfoque de derechos, en políticas públicas orientadas a la niñez y adolescencia, no puede limitarse a la simple mención de los instrumentos normativos nacionales e internacionales, sino que debe concretizarse en acciones y reformas institucionales concretas, que permitan asumir los mencionados tratados, como herramientas dinámicas para la construcción de ciudadanía... lo desafiante, coincidiendo con Josefina Doz Costa (representante del Colectivo de Derechos de Infancia y Adolescencia en una exposición ante la ONU) es poder superar la fragmentación, que existe a nivel territorial, la falta de coordinación y articulación, con una lógica institucional e intersectorial a modo de un "rompecabezas", difusas responsabilidades y roles que tienen como resultado la sectorización de NNYA. En el último encuentro, se hizo un cierre, en el cual pudieron expresar lo que sintieron en el proceso, se les explicó que el final de los encuentros era a modo organizativo, pero que el acompañamiento continuaría, quedando como referentes para lo que necesitan. Se articularon con referentes de la Universidad Tecnológica de Tucumán, para llevar a cabo el contacto con uno de los adolescentes participantes, se trabajaron en la gestión de becas para estudio, en programación en la Institución "Rolling". Se articularon con referentes de la Escuela de Oficios General Manuel Belgrano, institución a la que asisten dos de los adolescentes participantes. Se articularon con referentes de la Secretaría de la Mujer, organismo que interviene y acompaña a la hermana de una de las adolescentes participantes. Se articularon con profesionales en Diseño Gráfico, para la elaboración de una Fanpage en Redes Sociales, para la promoción de emprendimiento de una de las adolescentes participantes. En este sentido, es importante considerar que la adolescencia, presenta un valor transformador y original, que se orienta a la revisión de las herencias familiares y sociales. Destaco la reflexión de Elizabeth Jelin (2005), cuando refiere, que se debe tener en cuenta, para pensar y analizar políticas de cuidado, a los actores, ¿quiénes son?, ¿cómo son?, ¿cuál es su realidad?, Josefina Dos Costa hace hincapié en adecuar los sistemas de atención locales, y que es importante la participación de la sociedad civil, escuchar a los adolescentes, para poder intervenir, en esta línea Molina y Licha (2006) nos dicen que la coordinación como proceso, apunta a vincular diversos entes y actores entre sí con el fin de generar acciones articuladas, en espacios intersectoriales e intergubernamentales. Estas articulaciones, son promovidas mediante redes y otros mecanismos. El fin de estas interacciones, es generar resultados, que no pueden alcanzarse, con el trabajo aislado de unidades y actores.

Durante los encuentros, se logró posibilitar la participación activa y protagónica de los adolescentes que asistieron, la promoción de un desarrollo emocional e intelectual integral, el reconocimiento de capacidades propias y el desarrollo de nuevas competencias, la generación de recursos técnicos y simbólicos para la resolución de conflictos, la convivencia en la diversidad y la equidad, la resignificación de los mandatos sociales y familiares.

Carlos Sarvat (2013) plantea que "en sentido general la vida humana necesita de los otros, y los demás dan el sentido al individuo". Es la realización de la vida humana una condición que se da solo en pluralidad; en palabras de Hanna Arendt (2008): "la realización de la condición humana, de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales". Pero dicha acción requiere del discurso y, además, de que el agente se revele en el acto, para que la acción, conserve su carácter, que lo diferencia, le da existencia. Por esto, la acción, la práctica, debe tener un nombre, un "quien". Este "quien", es el encargado de diferenciarse de los otros, será en el ámbito de lo común, donde desarrolla su plenitud, demostrando su existencia por acciones y discursos. Ya que somos individuos y, al reconocernos como tales, necesitamos separar nuestras pertenencias del otro, marcamos territorios físicos; con ello, devienen los territorios de lenguajes, diferencia-

mos e identificamos al vecino al mismo tiempo como otro y como parte de nuestra identidad, un interés específico que nos aún, en nuestra pertenencia social.

"Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos (...)". Paulo Freire (2004).

Bibliografía

- Alcedo, Mónica; Reyes, Gaby; Solari, Gina; Souza, Ricardo (2008) "Promoción de la participación protagónica y significativa de los niños y adolescentes expuestos a la violencia" Save the Children Suecia Studies, Reviews and Research.
- Carlos Servat (2013) Comunidades ocasionales de ocupación subjetiva. COMUNIDADES OCASIONALES DE ALOJAMIENTO SUBJETIVO. Artículo publicado en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42617/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire Paulo (2004) "Pedagogía de la Autonomía" Sao Paulo. Paz e Terra SA. Disponible en PDF <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Gómez de la Torre Vargas Maricruz (2018) "Las implicancias de considerar al niño sujeto de derechos". Universidad de Chile, Chile Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7474-3291> <https://doi.org/10.22235/rd.v18i2.1703> Revista de Derecho (UCUDAL). 2da época. Año 14. N° 18 (dic. 2018). ISSN 1510-3714. ISSN on line 2393-6193.
- De la Rubia, J. A. (2008) "Hanna Arendt, La esfera pública y la privada", El Búho. N.º 8. Disponible en: <http://elbuhoo.aafi.es/buhoo8/DELARUBIA.pdf>
- Jelin Elizabeth (2005) Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales: Hacia una nueva agenda de políticas públicas reunión de expertos "Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales" CO-NICET- Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires.
- León, Virginia (2019) "La educación como bien común y el ejercicio de la ciudadanía" Publicado en: RDF-- 2019-V, 08/10/2019, 139 Cita Online: AR/DOC/2674/2019
- Ley Nacional N° 26657 de Salud Mental, Boletín oficial de la República Argentina, 2 de diciembre de 2010
- Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Boletín oficial de la República Argentina, 26 de octubre de 2005.
- Licha Isabel; Molina Carlos Gerardo (2006) Coordinación de la Política Social: criterios para avanzar DOCUMENTOS DE TRABAJO DEL INDES, Departamento de Integración y Programas Regionales Instituto Interamericano para el Desarrollo Social BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO
- Lutereau Luciano (2019) "Esos Raros Adolescentes Nuevos: Narcisistas, Desafiantes, Hiperconectados" Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Norberto Liwiski (2005) Artículo "El Adolescente Sujeto de Derechos" Servicio ABC Revista Components www.servicio2.gov.ar
- Pautassi Laura (2010) "El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales" Una breve revisión en Taller de expertos "Protección social, pobreza y enfoque de derechos: vínculos y tensiones"
- Salzman, Marina; Magistris, Gabriela; Fernandez Frank, María Marta "Derechos Económicos, Sociales y Culturales para la Infancia y la Adolescencia". Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, Centro de Democratización y Derechos Humanos, Maestría en Derechos Humanos y Políticas Sociales. "Conflicto Social, Orden Jurídico y Protección de Derechos de la Niñez y la Adolescencia"
- UNICEF (2021) "Bases para un Debate sobre la Participación Infantil en el Ámbito Local" www.ciudadesamigasdelainfancia.org Ciudades Amigas de la Infancia.
- UNICEF (2021) "EL NIÑO COMO SUJETO DE DERECHO" <https://www.unicef.org/spanish/crc/>

- Vommaro, Pablo (2015) *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Zelmanovich P. y Minnicelli M. (2012). *Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica*. Revista Propuesta Educativa Número Año XXI, Nº 37
- Zelmanovich, P (2013) "Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las practicas socioeducativas" tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10469/6217>
- Zelmanovich, P. (2011) *Violencia y Desamparo (95-123) Cátedra abierta (ciclo de videoconferencias) Aportes para pensar la violencia en las escuelas*, Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación.

Comportamiento agresivo en tiempos de virtualidad. ¿Cómo ocurre en adolescentes de contextos socialmente vulnerables?

Silvina Valeria Caballero, Evangelina Norma Contini,
Ana Betina Lacunza, Gabriel Lucero, Sergio Marcelo Mejail

Resumen

La pandemia por COVID-19 ha exacerbado las desigualdades sociales existentes en Argentina. Los adolescentes en condiciones más desfavorecidas están sometidos a un doble perjuicio, el proveniente de la pobreza y el de la pandemia. Ésta se ha convertido en el mayor estresor, vinculado a las medidas de aislamiento, el cierre de escuelas y, principalmente a la desaceleración de la economía y su impacto en la familia. Este escenario ha potenciado los comportamientos agresivos. Objetivos de la investigación: comprender el comportamiento agresivo de adolescentes de Tucumán en contextos de privación cultural, explorar el uso que hacen de las redes virtuales e indagar si las manifestaciones agresivas allí expresadas se modificaron en la pandemia. Se utilizó el método de teoría fundamentada a partir de la interpretación del discurso de dos informantes clave obtenido por entrevistas. Se definieron categorías inductivas de análisis: comportamiento agresivo *on line* y *off line*, sexualidad, pobreza. Del análisis efectuado se concluye que la agresividad es relacional; las variables sociales, históricas y culturales atraviesan la manifestación agresiva y no puede ser comprendida solo desde el comportamiento individual. La pobreza estructural se presentó como una de las variables de mayor incidencia en el entramado del comportamiento agresivo *on line* y *off line*.

Palabras clave: virtualidad – comportamiento agresivo – adolescentes – contexto – pobreza

Introducción

La pandemia por COVID-19 está provocando mayor desigualdad social y cultural que la ya existente, tanto en Argentina como en Latinoamérica. Con relación a los adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, se ha sumado al perjuicio de la pobreza, el derivado de la pandemia. Ésta se ha convertido en uno de los principales estresores, vinculado no sólo al cumplimiento de medidas de aislamiento social y al cierre de escuelas, sino a la desaceleración de la actividad económica y su fuerte impacto en la familia. Este escenario ha potenciado los comportamientos agresivos, no solo en los adolescentes, sino en toda la población. Estudios realizados por la CEPAL (2020) demuestran que los derechos de niños y adolescentes se han visto vulnerados. Un ejemplo de ello es que un 50% de chicos menores de 18 años ha sido víctima de agresión en el hogar. A ello se suma el incremento de experiencias de acoso en redes sociales, favorecido por el aislamiento social (UNICEF Argentina, 2020). Por consiguiente, se observa un interjuego de comportamientos agresivos *online* y *offline*.

Cabe destacar que hoy la socialización de los adolescentes ocurre en una interfaz *offline- online*. Así, la rivalidad, estigmatización social, segregación escolar y violencia se entretajan entre el cara a cara y la pantalla. Si bien en Argentina existen políticas públicas en marcha, la agresividad adolescente sigue siendo un problema en alza. Los comportamientos agresivos están presentes en todos los estratos socioeconómicos, pero adquieren mayor visibilidad cuando los protagonistas provienen de sectores de menores recursos sociales, económicos y culturales (Miguez, 2010).

Acerca del comportamiento agresivo

Existe una superposición entre los términos agresividad, violencia, impulsividad, hostilidad que, en ocasiones son usados como sinónimos. El concepto de agresión proviene del latín *agressio*, -*onīs* y significa aco-

meter contra alguien para hacerle daño, especialmente sin justificación (RAE, 1998). La posición de dominio y sometimiento hacia una víctima es lo que la define (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Los comportamientos agresivos han sido analizados desde perspectivas teóricas diversas, que van desde las biológicas a las antropológicas y psicológicas. En este trabajo se hará referencia a una de ellas, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) que otorgue un marco referencial desde donde comprender el comportamiento agresivo en adolescentes.

Bronfenbrenner (1987) afirma que el comportamiento está mediado por cómo el sujeto vive, interpreta y experimenta el contexto ecológico. Este puede ser entendido como una serie de estructuras seriadas, que interactúan y donde cada una es contenida por la siguiente. Las denominó microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El paso de un sistema a otro significa para el sujeto una transición ecológica, es decir, el cambio de rol o de entornos, lo que se asocia a las posiciones que se ocupa en la sociedad. El microsistema familiar, según Bronfenbrenner puede actuar como efectivo para el desarrollo o con un papel disruptor. Allí el adolescente aprende patrones de comportamiento social, al mismo tiempo que otros microsistemas, como la escuela o el grupo de pares posibilitan la adquisición de nuevas modalidades de interacción. El mesosistema implica la interrelación de dos o más microsistemas en los que los sujetos participan activamente. Esto supone analizar, en el caso de los adolescentes, sus interacciones sociales, la coordinación entre padres y docentes, entre otros. Según Bronfenbrenner el potencial de los entornos de un mesosistema se incrementa si los roles, actividades y diadas de un sujeto acrecienta la confianza mutua. Para un adolescente, el grupo de amigos de padres o cuidadores, el lugar de trabajo de estos, el grupo del aula de los hermanos, entre otros, puede incidir en su desarrollo. Estos constituyen el denominado exosistema. Otra dimensión del modelo ecológico es el sistema de creencias, valores, la religión o la organización política, social y económica, que Bronfenbrenner denominó macrosistema; éste va a influir en el desarrollo humano moldeando el microsistema, mesosistema y exosistema.

La agresividad en las redes sociales e internet

El vertiginoso desarrollo de los sistemas de comunicación virtual ha hecho posible la emergencia de nuevos tipos de vínculos con connotaciones agresivas. Uno de los que más se popularizó es el denominado *cyberbullying*. Según Willard (2007) puede definirse como el envío vía Internet o telefonía móvil de contenidos (textos o imágenes) perjudiciales de modo intencionado hacia otro. Mason (2008) agrega que el *cyberbullying* es realizado por un solo individuo o un grupo, en ambos casos de modo deliberado y repetitivo. Se trata de mensajes agresivos, publicaciones que divulgan rumores o la decisión grupal de no dirigir ninguna acción hacia ese perfil. La ubicuidad y capacidad de las TIC para llegar a audiencias significativamente mayores es una característica específica del *cyberbullying* en comparación con otro tipo de acoso. En esta línea, Kowalski, Limber y Agatston (2008) sostienen que el anonimato tiende a facilitararlo, ya que el acosador cuenta con mayores posibilidades de permanecer impune. Linne y Angilletta (2016) encontraron a su vez, que el *escrache* es un recurso que sirve para alertar al grupo de pares sobre ciertas conductas violentas que realiza un usuario. La práctica del *escrache* presenta también una vertiente estética, y ocurre cuando un sujeto toma una fotografía sin autorización del fotografiado. Esta expresión busca deslegitimar o avergonzar a quien está plasmado en dicha fotografía y, al mismo tiempo, se propone aumentar la popularidad del autor de la publicación. Desde su origen, el *escrache* ha cambiado en sus modulaciones: ha pasado de ser una práctica grupal, con un fuerte anclaje sociopolítico de denuncia de crímenes de lesa humanidad, a transformarse en una práctica con componentes identitarios que mediante la plataforma se socializa con suma rapidez.

En suma, el interés por su estudiar el fenómeno de la agresividad en adolescentes de contextos de privación cultural, tiene el objetivo de comprenderlo cabalmente. Más aun considerando que esta problemática ha adquirido el estatuto de un tema de salud pública no resuelto a nivel mundial, según la OMS (2020).

Método

Se trata de un estudio cualitativo teórico (Taylor & Bogdan, 2000) que interpreta el discurso de informantes clave, elegidos por su implicancia en instituciones educativas dentro del contexto abordado. El escenario de referencia es una escuela de nivel medio, ubicada en una zona de elevada vulnerabilidad social, cultural y económica del sur de la ciudad de San Miguel de Tucumán (Argentina). En la clasificación de Glasser & Strauss (1967) esta investigación concuerda con las teorías fundamentadas tanto sustanciales (escuela) como formales (agresividad). Se sometió a análisis el discurso obtenido en tres entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes que, además de aportar información histórica y social de la comunidad en la que se emplaza la escuela, relataron circunstancias, acontecimientos e ideologías que refieren a la construcción social del escenario foco de análisis. Se definieron como categorías inducidas del relato de las informantes: comportamiento agresivo *online* y *offline* en adolescentes, función de la escuela en contextos de privación cultural y pobreza estructural.

Análisis y resultados

Comportamiento agresivo. Sus manifestaciones y proyecciones en la virtualidad.

En el contexto cultural actual el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la comunicación ha hecho posible que, comportamientos que solo ocurrían "cara a cara" ahora se prolonguen y expresen mediante internet y las redes sociales. Un denominador común encontrado en la percepción de las informantes es que la agresión adolescente sería una modalidad de protagonismo ante los otros. Al respecto una docente comentaba: *"Yo considero que la violencia que ellos tienen para llamar la atención. Los chicos cuando están intranquilos es porque algo les pasa. No es porque el chico sea malo"*. Generar interés implica que el adolescente se posicione como un sujeto activo en el microsistema escolar demandando la atención de los adultos de la institución, aunque la modalidad de pedido sea disfuncional. La escuela se presenta como sostén y no solo en función de la socialización, lo cual da cuenta del reconocimiento a esta Institución como un microsistema de apoyo emocional, sobre todo cuando la familia resulta disfuncional. Tal como indican Castorina y Kaplan (2009) las condiciones de vida, las privaciones de toda índole y sobre todo un futuro incierto, pueden otorgar un sinsentido a la vida; la agresividad se presentaría entonces como una respuesta a esa complejidad difícil de aprehender por parte del joven.

Asimismo, se observó que en el microsistema escolar se reproducían modalidades disfuncionales de interacción social propias del microsistema familiar, replicándose así comportamientos agresivos. Tales comportamientos se presentan en dos modalidades. Por un lado, el comportamiento agresivo del adolescente hacia sus pares, con expresiones físicas o verbales; y por otro, las expresiones agresivas de las familias hacia los docentes y a la escuela. Así, las entrevistadas expresan *"El padre le pega de una forma que está dos días en cama. ¿y con quien va a sacar esa agresividad que no sean los compañeritos?"*, *"ya no aguanto la forma en que mi papá me pega a mí, a mi mamá a mis hermanos... le pegó a mi mamá porque no teníamos pan en la casa... la agarró del pelo a mi mamá y la tiró al piso y le pego y luego la agarro a mi hermanita..."*; *"hace unos años atrás hubo mucha violencia de los padres hacia los profesores. Por ejemplo, venía un alumno te tiraba las hojas en la cara y se iba, después venían los padres en grupo a patotearte"*. Se podría pensar que las situaciones recurrentes de violencia en el sistema familiar se reproducen en el contexto escolar al considerar que es

la única modalidad de resolución de conflictos. Asimismo, estos comportamientos se sostienen a nivel del macrosistema, se legitima a la agresión y desvaloriza al docente como una figura de autoridad.

En el discurso de las docentes se destacó la preocupación por comportamientos agresivos en los adolescentes diferenciados según el sexo: *"Lo hemos notado más en las chicas y los desencadenantes de estas conductas agresivas que se han dado en la escuela sobre todo tuvo que ver con los noviazgos de ellas, afectos, peleas por chicos porque les gusta el mismo chico"*. Así, el noviazgo en los jóvenes supone el establecimiento de vínculos íntimos con una conquista emocional que cuando no se concreta puede conllevar comportamientos agresivos. *"Tuvimos una pelea terrible en la plaza anexa de la escuela, el nivel de agresividad de las chicas es terrible... En el caso nuestro sobre todo se han dado muchas más peleas de chicas que de chicos en la calle. Lamentablemente, mayor cantidad de peleas entre las chicas"*.

Una de las manifestaciones agresivas emergentes de las últimas décadas y acrecentadas por las restricciones de circulación de las personas por la pandemia, es la expresada en línea; este fenómeno, denominado ciberracoso, se considera una extensión del *bullying*. Más allá de las diferencias que algunos autores destacan acerca de estos dos conceptos, pueden ser interpretados como expresiones diferentes de un mismo conflicto que se retroalimentan (Smith et al, 2008; Mason, 2008). En el discurso de las informantes se destacó: *"con respecto a las redes sociales, la violencia si se ha incrementado muchísimo. Mientras sigamos usando las redes sociales, va a continuar la violencia entre ellos... de otra manera, pero va a perdurar"*, *"las chicas se filman... y es muy vistoso porque tienen el pelo largo, se agarran del cabello, se tiran al piso y la pelea es más prolongada en el tiempo, más vistosa; no hay golpes que puedan inmovilizar al otro, pero demoran más"*.

La escuela como institución social relevante

En la narrativa de las entrevistadas existe consenso con relación al cambio de función de la escuela. Se ha pasado progresivamente de la transmisión de saberes a una organización que provee sostén emocional al adolescente, asegura vínculos interpersonales e inclusive contribuye, en circunstancias críticas como la actual de pandemia, a la subsistencia. Así, una de las docentes entrevistadas expresa: *"la gente sigue creyendo en la escuela, y junto con salud, con seguridad, es la que realmente está sosteniendo a los niños, a los jóvenes, a la familia"*.

La escuela es un ámbito en el cual comenzaron a presentarse comportamientos que no van a contribuir al aprendizaje, como actuar bajo efectos del consumo de sustancias. En ese sentido una de las entrevistadas expresa: *"He tenido chicos con las drogas encima, con alucinaciones, esos chicos que se cohiben se ponen en un rinconcito y están, me tocó que sean buenitos. Pero otros se ponen violentos, saltan. No te golpean nunca, pero se suben al asiento"*. *"Es un barrio donde la drogadicción es moneda corriente"*. Las entrevistadas analizan que el consumo de drogas es habitual y puede constituirse en una forma de trabajo como falsa opción para abandonar la pobreza. No obstante, la escuela sigue siendo un centro de referencia. Siguiendo a Kaplan (2005) se puede afirmar que aquella juega un rol central como mediadora entre la estructura social y las expectativas de los adolescentes. En términos de Bronfenbrenner (1987), el microsistema escuela –en la cual está inserto el adolescente- como parte del exosistema instituciones del Estado -proveedoras de legislación, derechos, oportunidades de educación y de trabajo- debiera permitir al joven la construcción de un proyecto de vida. A pesar de las críticas a la escuela, Mutchinick (2009) argumenta -en base a diversas investigaciones- que gran parte de los alumnos tiene una valoración positiva de aquella, como un lugar de desarrollo personal. Se podría profundizar aún más el análisis del cambio de función de la escuela en este nuevo contexto, cuando otra entrevistada expresa: *"para los que son corridos de la casa la escuela es un hogar. La escuela es un hogar donde reciben la contención"*. *"La escuela X tiene la particularidad de contener y es por la directora"*. Aquí se puede visualizar la relación entre dos microsistemas –en ámbito del mesosistema- (Bronfen-

brenner, 1987) que, ante la crisis del microsistema familiar por motivos económicos y culturales severos, que le impide cumplir la función de protección psicosocial de sus miembros, requieren que la escuela asuma esa función. En otra línea de análisis, ese sostenimiento (*holding*) que Winnicott (1979, 1983) definiera como amparo y contención en un periodo de absoluta dependencia de una figura adulta; se vería desplazado a la escuela. El adulto, en los sólidos análisis de Winnicott, se encuentra al servicio del crecimiento del niño y de su constitución como un sujeto independiente. Por la dificultad de las figuras parentales de privación cultural, intensificado por las condiciones sanitarias de la pandemia de COVID 19 precedentemente analizadas, la escuela ha cobrado particular relevancia; contribuye a que el adolescente pueda afrontar un medio hostil, que no brinda señales de reaseguro.

La pobreza como problemática social crítica

En relación a la magnitud de esta problemática, una de las entrevistadas alude a las necesidades que padecen estos alumnos: *"Hablando de violencia y situaciones que viven los chicos, es el abandono; no únicamente el abandono de los padres sino un abandono social, económico y de contención"*, refiriendo así a necesidades básicas insatisfechas. Es posible hacer enlaces entre el abandono que experimenta el adolescente y la pobreza estructural de su microsistema. En función de estas carencias aparece en el discurso de las entrevistadas, dos temas como solución falsa al flagelo de la pobreza: las adicciones y la prostitución: *"ellos tienen mucha oferta. Ellos te hablan de la droga, del nudo... todo el proceso de la droga como si fuese que estuvieran en un almacén; y para ellos es como una salida. Comienzan ellos probando, después comienzan a vender porque es una salida,"* *"también tuvimos casos ahí de madres que entregan a las niñas a la prostitución por la necesidad económica"*.

Así es como se puede afirmar que la pobreza es el eje que permite pensar y comprender la situación relatada por las informantes. El perfil de los alumnos, los temas de la vida cotidiana, modos de vincularse, agresividad, abandono parental, acceso a las drogas, prostitución, maternidad temprana y aborto encontrarían su causa más profunda en la pobreza e indigencia. Tomando a Sen (1981, 2000), los adolescentes presentan necesidades primarias sin resolver, como alimento y salud, y otras más complejas como la dignidad personal y la integración plena en la comunidad. Han perdido la libertad para hacer uso de sus capacidades para actuar y decidir llevar la vida que ellos consideran tener.

Conclusiones

El interés por estudiar el fenómeno de la agresividad y violencia adolescente tiene el objetivo de comprenderlo más cabalmente, considerándose que la violencia ha adquirido el estatuto de problema de salud pública no resuelto a nivel mundial (OMS, 2020).

Este trabajo supuso una aproximación a la comprensión del comportamiento agresivo de adolescentes de Tucumán en contextos de privación cultural, considerando el uso de las redes virtuales y la incidencia de la pandemia en dicho empleo. Del análisis efectuado se concluyó que la agresividad es relacional; las variables sociales, históricas y culturales atraviesan la manifestación agresiva y no puede ser comprendida solo desde el comportamiento individual. La pobreza estructural se presentó como una de las variables de mayor incidencia en el entramado del comportamiento agresivo *on line* y *off line*.

La evidencia muestra la necesidad de generar conocimientos útiles que permitan programar intervenciones desde la transdisciplinariedad, para contribuir al cambio del comportamiento agresivo por habilidades sociales saludables, vinculadas a una vida de mayor calidad.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. & Kaplan, C. (2009). Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En: C. Kaplan (director), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 29–54.). Buenos Aires: Miño Dávila.
- Comisión Económica para América latina y el Caribe, CEPAL. (noviembre de 2020). Informe COVID-19: Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19. CEPAL/UNICEF. [Recuperado el 12-3-2021] en https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46485/S2000611_es.pdf
- Fondo de Naciones Unidas para la infancia, UNICEF (mayo 2020). La pobreza y la desigualdad de niñas, niños y adolescentes en la Argentina. Efectos del COVID-19. [Recuperado el 25/9/2020] de <https://www.unicef.org/argentina/informes/pobreza-desigualdad-infantil-covid19>
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid. Pirámide.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Kaplan, C. (2005). Subjetividad y educación ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy? En: Krichesky (Comp) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. UNICE/OEI/SES, Buenos Aires: Noveduc
- Kowalski, R., Limber, S. & Agatston, P. (2008) *Cyber Bullying: Bullying in the digital age*. London: Blackwell Publishing.
- Linne, J. & Angilletta, M. (2016) Violencia en la red social; una indagación de expresiones *online* en adolescentes de sectores populares marginados del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Salud Colectiva* 12(2). Disponible en <https://www.scielosp.org/article/scol/2016.v12n2/279-294/es/>
- Mason, K (2008) Cyberbullying: A preliminary assessment for schools personnel. *Psychology in the School*. 45(4):323-348
- Miguez, D. (2010). Algunas precisiones sobre la relación entre pobreza, juventud y violencia: exploraciones etnográficas y estadísticas comparadas, en F. Saintout, *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Bs.As.: Prometeo libros, 51-68
- Mutchinick, A. (2009). La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar. En C. Kaplan (Comp), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 137-174). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre COVID-19* (11 de marzo 2020). New York: OMS. Disponible en: <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020> [Consultado 2020 26 de Nov].
- Real Academia Española, RAE (1998). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe. Tomo 1
- Sen, A. (1981). *Poverty and Famines: An Essay on Entitlements and Deprivation*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Taylor & Bogdan (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós. Willard, N (2007) *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression, threats and distress*. Illinois: Champaign.
- Winnicott, D. (1983). La familia y el desarrollo del individuo. Buenos Aires: Hormé. Winnicott; D. (1979). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia.

HIPPY - Aprendiendo en Casa: Estrategia de fortalecimiento de las funciones parentales en Tucumán durante la pandemia de COVID-19

Corina Lang, Daniel Bestué, Federico Diaz, Laura Guardia Mayer

Resumen

"HIPPY: Aprendiendo en Casa" es parte de una red internacional de 15 países, que comparten una estrategia de acompañamiento a población en situación de pobreza y vulnerabilidad para promover el rol de las familias en la educación de sus hijas/os. Este modelo, creado en 1969 por la Universidad Hebrea de Jerusalén, contempla un diseño curricular adecuado al nivel de desarrollo de cada niño/a, con técnicas de role-playing (dramatización) como método de enseñanza, visitas domiciliarias intercaladas con encuentros grupales, que realizan tutores de la propia comunidad, con capacitación continua y seguimiento de un coordinador profesional. HIPPY brinda a madres/padres herramientas para poder jugar, compartir cuentos y momentos significativos con sus niñas/os de 2 a 5 años, promoviendo el hogar como ambiente de aprendizaje y fortaleciendo su rol como primeros educadores. Desde 2009, AMIA desarrolla esta iniciativa en Argentina y en Tucumán, junto a la Fundación León, desde 2019, donde participan 150 familias. En 2020, la metodología tuvo que adaptarse al contexto de pandemia, pasando primero a una modalidad virtual y luego híbrida. Entre los resultados alcanzados cabe mencionar el fortalecimiento de vínculos filio-parentales, el alto compromiso de las familias y su involucramiento en el desarrollo cognitivo de niñas/os; los aprendizajes alcanzados; su preparación para la adaptación al jardín y el ingreso a la escuela primaria.

Palabras clave: Aprendizaje – Vulnerabilidad – Educación no Formal – Hogar

Introducción

El Programa "HIPPY: Aprendiendo en Casa" tiene como objetivos fundamentales, por un lado, fortalecer el rol de los padres¹ como primeros educadores de sus hijos y por otro lado, contribuir en el desarrollo y aprendizaje de los niños/as entre 2 y 5 años de modo que puedan tener mejores condiciones de ingreso y permanencia en la escuela primaria.

Invertir en la primera infancia es clave para garantizar el desarrollo de los niños/as y posibilitar que alcancen su potencial a lo largo de su vida adulta. Es por ello que este programa focaliza sus acciones en la intervención y consolidación tanto del vínculo familiar como del desarrollo de capacidades cognitivas y socioemocionales durante esta etapa fundamental en la vida de los niños/as. La estimulación y la educación durante la primera infancia, además de constituir un derecho inalienable², resulta una contribución fundamental para mejorar las condiciones de vida de los niños/as y para asegurar un mejor proceso de aprendizaje en la escolaridad. Para los niños/as en situación de pobreza y vulnerabilidad social, la asistencia a un jardín es sumamente importante y, complementada con apoyo directo a las familias, mejora significativamente sus oportunidades y garantiza una mayor equidad.

¹ Denominaremos padres a todas las personas que ejerzan funciones parentales: madres, padres, abuelos/as, tíos, entre otros. Cristina Sallés y Sandra Ger (2011), al revisar el concepto de parentalidad, sostienen que "hace referencia a las actividades desarrolladas por los padres y madres para cuidar y educar a sus hijos, al tiempo que promover su socialización" (p. 27 y 28). A su vez, adhieren a la distinción de Barudy (2005, 2010) entre dos tipos de parentalidad: "la parentalidad biológica, que tiene que ver con la procreación, y la parentalidad social, que tiene que ver con la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos" (citado en Sallés y Ger, 2011, p.28). En tal sentido, la parentalidad social puede ser ejercida sin que esté presente un vínculo biológico entre el niño/a y la persona que desempeña esta función.

² La Constitución Nacional establece en su artículo 14 que todos los habitantes gozan del derecho a enseñar y aprender. A su vez, la Ley N° 23.849 aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989). La reforma constitucional de 1994, y la consiguiente incorporación de los Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos, reconoce el derecho a la educación como derecho humano fundamental. Además, desde 2005, el país cuenta con una Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061).

De acuerdo a la Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida de la Niñez y la Adolescencia (ECOVNA), realizada entre 2011 y 2012 por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, en colaboración con UNICEF, solo el 32% del total de niños/as de 0 a 4 años residentes en localidades urbanas del país asistía a algún centro de desarrollo infantil. A su vez, existen importantes disparidades regionales, siendo el NOA la región que presenta los menores niveles de asistencia (19%).

Otro aspecto a tener en cuenta es la disponibilidad de libros para niñas/os presentes en el hogar. De acuerdo con la ECOVNA, el porcentaje de niñas/os que viven en hogares que no disponen de ningún libro es de casi el 30% a nivel nacional. En NOA, el 40% de las niñas/os de 0 a 4 años viven en hogares en los cuales no se dispone de ningún libro para ellas/os³.

Estudios recientes, indican que estas desigualdades se han exacerbado en el contexto de la pandemia de COVID-19. El último informe anual de la Deuda Social de la Infancia elaborado por el Observatorio de la Deuda Social Argentina señala que "Un indicador que experimentó un cambio muy relevante y con tendencia negativa es la estimulación a través de la palabra. (...) En efecto, este indicador experimentó un incremento significativo en el déficit pasando de 40,9% a 50,3% entre los 0 y 12 años en el último año (un incremento de 9,4 p.p.)" (Ilanina Tuñón et al, 2021, p. 77 y 78). En relación con esto, el mismo informe señala que el déficit de libros infantiles en los hogares alcanza al 42% de los niños/as menores de 13 años y que un hogar en el estrato trabajador marginal tiene casi 10 veces más chances de no tener libros en su casa que un par en el estrato medio profesional (Ilanina Tuñón et al, 2021, p. 78).

Esto pone en evidencia que las situaciones de pobreza y vulnerabilidad social de las familias constituyen no solo un impedimento para el acceso al sistema educativo sino también para que las niñas/os reciban un estímulo adecuado que les permita alcanzar un desarrollo pleno durante la primera infancia. Teniendo en cuenta que la asistencia o participación en entornos educativos influye positivamente en el desempeño escolar posterior, esta situación refuerza los mecanismos de exclusión y, consecuentemente, dificulta las posibilidades de cortar con los circuitos de reproducción de la pobreza.

Diferentes estudios han demostrado que los programas de estimulación del desarrollo infantil, que operan a partir del protagonismo de los padres, apoyados por profesionales, obtienen mejores resultados que los programas llamados convencionales (Miriam Westheimer, 2003). A partir del empoderamiento y construcción del rol de los adultos como educadores se logra generar una matriz de aprendizaje basada en la curiosidad, el deseo y las ganas de aprender.

En las familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad, es frecuente identificar padres que creen no tener el tiempo suficiente para compartir espacios de enseñanza- aprendizaje con sus hijos/as, que no saben cómo enseñarles ni encuentran el modo y a qué jugar con ellos/as. Estas situaciones van en directo perjuicio de la construcción del vínculo filio-parental, dificultando el proceso de socialización primaria y, por ende, el desarrollo integral temprano de los niños y niñas. Por estas razones, "HIPPI: Aprendiendo en Casa" propone realizar un trabajo significativo con las familias, donde ellas puedan encontrar herramientas para acompañar y sostener el crecimiento de los niños/as, fortaleciendo su rol en los procesos de educación de sus hijos/as y sembrando las bases para generar trayectorias escolares más equitativas y exitosas. Para arribar a estos objetivos, se brinda a las familias las herramientas, las capacidades y la confianza que necesitan a fin de potenciar las habilidades cognitivas de los niños/as, la alfabetización temprana y su desarrollo físico y socioemocional.

³ Ministerio de Desarrollo Social y Unicef (2013): Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida de la Niñez y la Adolescencia.

Antecedentes

El programa fue creado en Israel en 1969 por el Instituto de Investigación para la Innovación en Educación de la Universidad Hebrea de Jerusalén, como respuesta comunitaria a las necesidades de alfabetización de los niños y niñas pertenecientes a hogares en situación de vulnerabilidad social. Desde entonces, ha desarrollado un modelo pionero con excelentes resultados, que ha sido replicado en varios países. Entre los resultados alcanzados cabe mencionar: el alto compromiso de las familias participantes, lo que se traduce en un bajo nivel de deserción del programa; el fortalecimiento de los vínculos entre padres e hijos/as; el mayor compromiso de los padres en los procesos de aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños/as; la contribución en la adaptación de los niños/as al jardín y los aprendizajes concretos alcanzados por ellos, por ejemplo en lo que respecta a aprendizaje de palabras, letras, colores, entre otros.

En Argentina, la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA) introduce "HIPPY: Aprendiendo en Casa" en 2009, acompañando inicialmente familias atendidas por su Servicio Social. En 2011, el programa se extiende a partir de un convenio con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) a familias residentes en villas de emergencia. En 2016, en el marco del Plan Nacional de Primera Infancia, se firma un convenio con la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) para implementar el programa en seis provincias del Norte de Argentina (Corrientes, Misiones, Chaco, Jujuy, Salta y Santiago del Estero), alcanzando en 2019 a más de 2.500 familias.

En el mismo año, a partir de una alianza entre AMIA y Fundación León se inaugura el primer dispositivo en la provincia de Tucumán. A partir de esta alianza entre dos organizaciones de la sociedad civil se logra el financiamiento de empresas privadas para poder ampliar estos dispositivos en comunidades vulnerables del Gran San Miguel de Tucumán.

Objetivos y metodología

Este programa tiene como objetivos:

- Promover un mejor desarrollo evolutivo y educativo de niños/as de 2 a 5 años en situación de vulnerabilidad;
- Concientizar a las familias de sus fortalezas y potencialidades como educadores;
- Mejorar el rendimiento escolar de los niños y niñas;
- Afianzar y estimular lazos afectivos entre padres e hijos/as;
- Fomentar la participación de las familias contribuyendo al desarrollo de comunidades fuertes y activas.

Los programas pertenecientes a la Red Internacional HIPPY siguen en todo el mundo el mismo modelo: un diseño curricular adecuado al nivel de desarrollo de cada niño/a, con técnicas de dramatización (role playing) como método de enseñanza, que es puesto en práctica por tutores capacitados de la propia comunidad, bajo la supervisión de un coordinador profesional, según un esquema de visitas domiciliarias semanales/quincenales intercaladas con reuniones grupales⁴.

Se resalta así la importancia que tienen las familias en el desarrollo temprano de los niños/as, promoviendo el hogar como ambiente educativo y el rol de los padres como sus primeros maestros. En este marco, se propone un trabajo a ser realizado entre padres e hijos/as durante 30 semanas por año para cada año cu-

⁴ Goldring, E. y Guardia Mayer, L (2018) dan cuenta con mayor detalle la metodología y el diseño curricular del programa en Argentina.

ricular. A través de las visitas de tutores o Encargados de Acompañamiento (EAs), se brinda a las familias diversas herramientas y recursos (cuadernillos de actividades, libros de cuentos, artículos de librería, etc.) para jugar y compartir los primeros momentos de enseñanza y aprendizaje de los niños/as. El o la Encargado/a de Acompañamiento es el miembro del equipo de Fundación León que guía a los responsables adultos durante el desarrollo del programa, a través de los encuentros regulares semanales donde comparten los cuadernillos de actividades y los libros de cuentos, brindándoles los materiales necesarios para el desarrollo del programa y promoviendo la realización de sus actividades. Los y las EAs son técnicos capacitados y coordinados por psicólogos y trabajadores sociales. A partir de esta coordinación pueden implementar diversas estrategias que el programa indica para acompañar a las familias participantes.

Implementación en Tucumán

El primer dispositivo HIPPY se inició en la comunidad de La Cartujana, en septiembre de 2019, acompañando a 30 familias de niños/as entre 2 y 4 años. Con esta comunidad se desarrolló la prueba piloto de este programa en Tucumán. La implementación operativa se llevó a cabo por el equipo programático de Fundación León con la transferencia metodológica y monitoreo de AMIA. De esta forma, se busca garantizar de forma colaborativa la replicabilidad de este modelo internacional en distintos territorios, adaptándose a las particularidades e idiosincrasias culturales de cada país y localidad donde se lleva adelante, para asegurar el éxito del programa tal cual se lo diseñó.

Desde marzo de 2020, y con el comienzo del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) decretado por el gobierno nacional debido a la pandemia de COVID-19, la modalidad en la implementación del programa y el plan estratégico de expansión en la provincia de Tucumán se vio modificado.

El desafío estuvo en poder migrar el acompañamiento metodológico del programa a un acompañamiento virtual. Esto llevó a modificar y transformar el material físico en virtual, así como a la realización de material audiovisual. Pero el principal obstáculo fue mantener la periodicidad semanal del vínculo a pesar de la baja conectividad de los hogares. El acompañamiento debió migrar a un contacto virtual, pero asegurando la entrega de los cuadernillos de actividades y libros de cuentos a las familias para continuar el proceso de aprendizaje en sus hogares. Fueron tiempos de mucha incertidumbre en torno al futuro y la situación actual, pero el programa indica una seguridad y objetivo claro: "Aprender en casa". Inclusive durante el 2020, y a medida que las disposiciones sanitarias fueron reduciéndose, se comenzaron a implementar nuevos dispositivos en otras localidades ya con una modalidad híbrida. En esta estrategia se buscaron nuevas formas de comunicación para que las y los EAs del programa pudieran mantenerse en contacto con las familias, acompañándolas en un momento tan difícil, a la vez que se les brindaban recursos y herramientas para que puedan fortalecer el vínculo con sus hijos/as, generando espacios de juego y encuentros significativos. De esta manera se dio inicio a cuatro nuevos dispositivos de "HIPPY: Aprendiendo en Casa" en las comunidades de Horco Molle, Los Vázquez, San Miguel y San José. La característica principal de estas localidades es que son todos barrios peri-urbanos de la ciudad de Tucumán, con altos índices de población en situación de pobreza.

Diversos estudios dan cuenta del impacto de la pandemia, especialmente en hogares con ingresos informales en situación de pobreza. Las comunidades donde se implementó el programa no sólo no fueron ajenas a esta situación, sino que sufrieron consecuencias devastadoras a nivel económico y social. Atendiendo a esta situación, se procuró complementar el acompañamiento del programa con otros recursos, realizando operativos de entrega de cajas de alimentos y productos de limpieza, junto con los kits de materiales didácticos que las familias recibían mensualmente. Estos recursos complementaron el acompañamiento y contribuyeron a establecer un vínculo más profundo junto a los hogares.

Sin duda, luego de un año y medio desde el inicio del ASPO, es posible afirmar que el programa logró migrar con éxito, adaptando su metodología de acompañamiento a las familias de acuerdo al contexto epidemiológico y las posibilidades de cada comunidad, llegando a 155 hogares en la provincia de Tucumán. Todas ellas recibieron su "Kit HIPPY", compuesto por todos los insumos que los niños/as requieren para su proceso durante todo el programa. Esto incluye, los materiales de librería, libros de cuentos y cuadernillos de trabajo para la realización semanal de las actividades.

Para la entrega de los Kits, dadas las condiciones especiales durante el año 2020, fue fundamental la articulación con los distintos organismos (escuelas, espacios de primera infancia, comedores comunitarios) con los que el equipo de la Fundación León hace alianza para el desarrollo del programa, quienes fueron responsables de realizar las entregas.

El principal obstáculo durante este período fue no haber podido realizar los encuentros presencialmente, en primer término, dado que esto facilita una mayor cercanía y la construcción de confianza en un programa nuevo, y así generar vínculos más cercanos entre el Encargado de Acompañamiento y el adulto responsable. Por otra parte, la dificultad de los medios de conexión virtuales, en relación a la conectividad, así como la disponibilidad de un solo dispositivo electrónico compartido por todos los miembros de la familia en muchos de los casos.

Primeras evidencias

A partir de un análisis de los testimonios de las familias participantes, que se releva al finalizar cada año curricular, se presentan a continuación los primeros resultados alcanzados por el programa en Tucumán.

Al ser consultadas por los materiales recibidos, las familias expresan su conformidad con los libros de cuentos y cuadernillos de actividades:

- *"Todos los libros fueron muy lindos, ya que eran de muy fácil comprensión para mi hija"*
- *"Maravillosos porque me permitieron encontrarme con mi hijo y entenderme y ser paciente"*

Además, se preguntó a los adultos sobre si consideran que las actividades de HIPPY implicaron mejoras en el desarrollo del niño/a, y la respuesta también fue unánime, destacando testimonios como:

- *"Siento que HIPPY fue muy provechoso para el desarrollo de mi hijo. Por la estimulación brindada, el esfuerzo de él para hacerse entender, expresarse"*
- *"Considero que las actividades de HIPPY implicaron mejora en mi niña, tiene mejor comprensión de texto cuando alguien le lee algo"*
- *"Sí mejoró mucho mi hijo, despertó la curiosidad de aprender"*
- *"Aprendió a ser más responsable, a cuidar sus juguetes"*

Con respecto al programa durante el período de la pandemia, una mamá de una niña de 3 años en La Cartujana comentó que *"a pesar de no poder juntarme, me siento acompañada, sin el acompañamiento no podría llevar a cabo las actividades (...) para mí todo acompañamiento suma, y esperamos con ansias que termine la pandemia y pueda ser totalmente presencial"*.

Otra mamá de un niño de 4 años afirmó que *"me ayudan mucho; siento que estoy acompañada y ante cualquier duda que tenga la puedo consultar con ustedes"*. Además, destacó el *"gran apoyo, ya que con el*

aislamiento relacionarnos con otras personas es muy necesario, fue un gran acompañamiento, en especial en lo personal para mí, ya que me sacó de muchas dudas, conocí nuevas cosas y mi hijo estuvo muy contento con los juegos, libros, dibujos y elementos que el programa le brinda". "En lo personal, cuento con un asistente social que hoy me está ayudando en asuntos familiares", agregó en referencia al acompañamiento que se realiza también desde el Centro Integral de Acompañamiento Familiar de Fundación León.

Por su parte, otra mamá, destacó la metodología mixta presencial-virtual que: *"hace que estemos un poco más comunicados que antes, cuando el encuentro era presencial en la casa una vez a la semana", y señaló que está siendo "una experiencia muy buena", ya que le "enseña cómo hacer que mi hijo aprenda diferentes cosas, por ejemplo, las vocales, el abecedario, etc."*

Debido a la importancia que supone el encuentro regular entre el referente adulto y el niño/a en el hogar a lo largo del periodo de desarrollo del programa para la realización de las actividades propuestas, se consultó sobre la rutina adquirida para llevarla a cabo regularmente.

Como se observa en el siguiente gráfico, el 70 % de las familias afirmaron que les resultó fácil encontrar un momento al día en el que realizar las actividades. El compromiso de las familias estaba garantizado, pero afirman la dificultad de este período al tener a todos los

hijos en el hogar, con tareas escolares y tener que acompañar a todos ellos durante todo el día. A pesar de ello, es muy considerable su compromiso para llevar a cabo el encuentro con su hijo/a y la realización de las actividades.



Conclusiones

A partir de estos testimonios y datos obtenidos de la Encuesta Final HIPPY, la cual se implementa anualmente a todos los hogares que finalizan el programa (en este caso a los 155 hogares que participaron del programa durante el 2020), podemos inferir diversas cuestiones en relación al mismo, así como al acompañamiento brindado por el equipo de EAs y el coordinador, en el contexto de la pandemia:

- Una valoración positiva sobre los materiales entregados por el programa.
- Evidencias sobre el desarrollo del niño/a: Curiosidad, responsabilidad, mejora en la comprensión de texto y motricidad.

- A pesar del contacto virtual en pandemia, se destaca el lugar primordial del acompañamiento y la presencia de la organización en el hogar.
- Una aceptable disponibilidad de los padres para realizar las actividades propuestas en los cuadernillos.

El rol del encargado de acompañamiento logro cumplir con el nexo entre el hogar y el programa. Sin duda fue un año que nos interpeló acerca de los modos de vincularnos, nos convocó a ser más creativos e innovadores porque la realidad nos exigía continuar en las comunidades a pesar de las restricciones.

El programa fue un lugar de escucha, aprendizaje, pero sobre todo ocupó ese lugar de OTRO en la familia, siendo un nexo-posibilitador que los habilitaba a conocer y aprender de otros recursos y realidades que luego podían replicar con sus hijos/as.

Esto fue posible solo a través de las alianzas entre el sector privado, la sociedad civil y el Estado. Como se mencionó anteriormente, los datos actuales de la realidad son demasiado complejos para encontrar una única solución. Creemos que cada uno tiene un aporte significativo en esta búsqueda colectiva y que entre todos los sectores de la sociedad se podrá ir construyendo soluciones posibles ante un escenario tan complejo. Sin dudas "HIPPY: Aprendiendo en Casa" es uno de los caminos posibles hacia una realidad más equitativa y conoportunidades para los sectores más vulnerables.

Referencias bibliográficas

- Goldring, E. y Guardia Mayer, L (2017): Aprendiendo en casa – HIPPY: una estrategia de fortalecimiento de las funciones parentales, Memoria Precongreso "Vulnerabilidad e Inclusión: Hacia la resignificación de los derechos de la niñez", diciembre 2017, Universidad Austral.
- Ministerio de Desarrollo Social y Unicef (2013): Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida de la Niñez y la Adolescencia.
- Sallés, C. y Ger, S. (2011): Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. Educación Social, Nº 49, p25-47.
- Tuñón, I. con la colaboración de Sánchez, M. E., García Balus, N. y Bauso, N. (2021). Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia COVID-19. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025) - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2021.
- Westheimer, M. (2003): Parents Making a Difference. International Research on the Home Instruction Program for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY). The Hebrew University, Magnes Press, Jerusalem.

La escuela como dispositivo de socialización en contextos rurales: Ser estudiante "originario"

María Cristina Gijón, María Josefina Morello, Beatriz Berta Vega

Not everything that counts can be counted, and not everything that can be counted counts. (Sign hanging in Einstein's office at Princeton University)

El presente trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación del C.I.U.N.Sa. denominado "Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del chaco salteño" durante los años 2019 y 2020. En el mismo, se indagó la relación entre la escuela secundaria, las trayectorias escolares y las políticas institucionales desde un posicionamiento complejo y problematizador para comprender las tensiones y desafíos que presentan las experiencias educativas en un contexto de vulnerabilidad social.

La investigación comprendió un estudio de caso: el Colegio Secundario Rural ubicado en la localidad de Misión San Patricio, Municipio de Rivadavia Banda Norte, Departamento Rivadavia de la Provincia de Salta. Esta unidad educativa, posee sedes anexas en los siguientes parajes: Pozo El Algarrobo, Fortín Belgrano y La Salvación. Todos separados entre sí por una distancia promedio de 60 km.

La institución, al momento de la investigación contaba con una matrícula total de 86 estudiantes (edades entre 13 y 25 años), siendo San Patricio el único paraje con estudiantes "indígenas" (wichí) y "criollos". Se utilizaron como instrumentos de recolección de información, análisis de las normativas vigentes, entrevistas en profundidad a docentes, estudiantes y se realizaron grupos focales con el objetivo de triangular la información recogida.

El propósito inicial del proyecto de investigación, permitió desandar algunas conceptualizaciones que problematizan lo escolar, entendido como campo, "...como territorio para pensar lo educativo, como potencia y como límite a la vez..." (Baquero, Diker; 2007: 7).

En esta oportunidad, se acercan algunas reflexiones acerca de las experiencias educativas de los jóvenes que asisten a una escuela rural del Chaco salteño. La "biografía anticipada y la trama autorizada" son las dos categorías que nos permitirán interpretar los dispositivos pedagógicos y los mecanismos discursivos que reproducen las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes de pueblos originarios

Modalidad rural en la provincia de Salta

La promulgación de la Ley de Educación 26.206 en el año 2006, estableció nuevos parámetros para la Educación Secundaria. Entre los más destacados son la obligatoriedad de este nivel y su consecuente extensión de la oferta a todo el territorio provincial. Históricamente, la Educación Secundaria se encontraba centralizada en áreas urbanas exclusivamente y la población demandante, debía producir movimientos de desplazamiento para transitar dicho trayecto educativo. Hasta el año 2011, en la provincia de Salta, de un total de 122 instituciones del nivel medio, solo existían tres colegios rurales, y éstos sólo reproducían el modelo imperante urbano.

Para el territorio de la provincia, con una múltiple y dispersa geografía, era un desafío desde la política educativa ministerial presentar una oferta consistente en términos de cobertura, presencia territorial docente, calidad e innovación, en zonas rurales.

La concepción del sistema educativo en nivel secundario desarrollado y pensado para concentración de población y no para una demanda dispersa, a priori establece un desafío de encontrar formatos de oferta secundaria que puedan atender a alumnos que residen en áreas rurales dispersas, previendo una baja o muy baja matrícula, dificultades de transitabilidad y acceso para docentes. Requisitos que la escuela secundaria tradicional no consideraba, tanto desde lo organizativo-pedagógico como de los procesos administrativos necesarios.

Los documentos del Consejo Federal de Educación del año 2008 (en adelante CFE) establecieron las bases de Educación Secundaria Obligatoria (Res. 84/09) y posteriormente la organización de la Educación Rural (Res. 128/10). En la Jurisdicción, desde la Dirección General de Educación Secundaria se analizaron posibles formatos para oferta de Educación Secundaria en vistas de extender la misma al ámbito rural donde no existía, implementando tres modelos:

- Colegios con pluricurso sin Itinerancia: unidades educativas aisladas con baja matrícula, organizadas con pluricurso de 1° y 2° de Ciclo Básico; otro de 3 y 4° de Ciclo Orientado y el 5° año independiente.
- Colegios itinerantes con pluricurso: unidades educativas que geográficamente dispersas en una zona constituyen un único colegio, contando con grupos de docentes itinerantes que rotan entre los diferentes parajes (aulas) en ciclos acordados de entre 15 y 30 días en cada uno: También tiene pluricurso al igual que el modelo anterior; siempre están insertos en comunidades de baja población.
- Un tercer modelo propone la mediación pedagógica a través de las tecnologías. Una sede central en Salta capital y sedes rurales donde se imparte educación

Cabe aclarar, que el estudio de caso de la presente investigación, se remite al segundo modelo.

El ámbito rural y el urbano se consideraron históricamente como una división geográfica diferente, con sus particularidades propias y con muy pocos elementos que los unieran. Sin embargo, considerarlos a ambos como entes separados es un reduccionismo epistemológico y científico, puesto que tienen elementos en común que lo atraviesan y lo significan como un todo con sentido científico. En este sentido, se hace necesario construir categorías propias de conocimiento que atiendan las particularidades de la ruralidad y considerar las redes de poder que atraviesan dicha cosmovisión binaria campo- ciudad.

Las comunidades que habitan los contextos rurales han vivenciado procesos históricos de exclusión, lo cual se refleja en las siguientes situaciones de vulnerabilidad: necesidades básicas insatisfechas, aislamiento geográfico, falta de acceso a servicios de salud, entre otras cosas.

De acuerdo a las características precedentes y sumado a la escasa conectividad y la inexistencia de una adecuada atención a la salud pública, determinan una forma de organización, económica, cultural y social de las ruralidades: pequeñas unidades de autosuficiencia. Las mujeres se dedican a las tareas del hogar, y al cuidado de la hacienda menor (cabra) y los hombres a las tareas relacionadas con la hacienda mayor (vacas), caza de animales, recolección de frutos silvestres, miel, y a toda actividad que se deba realizar fuera de los límites simbólicos del hogar. En este sentido se reproducen los formatos de patriarcado de las sociedades urbanas la mujer se encuentra en el ámbito privado y al cuidado del hogar y el hombre en el público o de protección del exterior.

Estos procesos de exclusión también se han visto reflejados en las características de la oferta y las oportunidades educativas.

Juventudes y ruralidades

El concepto "Juventudes" se construye a partir del contexto social, económico, político, educativo y cultural en el que los jóvenes se desenvuelven. Es decir, es un concepto sujeto a particularidades contextuales.

Con respecto a esto, podemos ver diferentes posturas teóricas acerca de las juventudes, es por eso que cabe aclarar que tomaremos como referencia la "teoría de la juventud como transición" (TJT) dado que propone el estudio y la interpretación de dos rupturas o eventos claves en la vida de las personas: el proceso de pasaje entre la educación y el mundo del trabajo y la constitución (fundación) de un hogar propio que supone así mismo la formación de una familia (Miranda, A. 2015:86) lo que supone que las personas pasan de una condición de dependencia hacia otra de independencia.

Estas dos transiciones de acuerdo a Casal Joaquín, "están constreñidas por el contexto social, por las elecciones del sujeto, por las probabilidades de resolución, por la acumulación de experiencias vitales significativas, por la proximidad de políticas sociales de transición y por el origen social de la familia es por eso que la construcción de los itinerarios de los y las jóvenes ha resultado clave para el estudio de las modalidades de transición."

También este autor nos explica que se pueden considerar a la transición como **movimiento** de la infancia a la vida adulta o como **proceso**, tomando la configuración y percepciones de los y las jóvenes desde la propia individualidad y subjetividad del sujeto, y las relaciones que se establecen entre aquéllas y los contextos a nivel de las estructuras sociales en las cuales se desarrollan aquellas subjetividades (Dávila y Ghiardo, 2008a; Redondo, 2000; Martín, 1998). Otra característica es que este tránsito hacia la adultez es impredecible, vulnerable e incierto, debido a la pluralidad de juventudes y condiciones juveniles, lo que lleva a concebir trayectorias diferenciadas de acuerdo a las condiciones juveniles de origen.

Se puede agregar a lo anterior que toda transición es un *proceso*, si hay algo que defina la juventud es la ocurrencia de cambios inscritos en el *cuero* de un sujeto (de orden biológico y los de condición) que configuren diferentes formas de «hacerse adulto», diferentes *estructuras de transición*.

Cuando nos referimos a la transición de los jóvenes en ámbitos rurales, la teoría de las transiciones provee un marco teórico que permite entender las distintas relaciones de los individuos y grupos sociales con dicho ámbito (Transición Multifuncional Rural)

En este marco, resulta útil entender que la provincia de Salta, se caracteriza por la gran extensión de zonas rurales y comunidades originarias. A nivel provincial se reconocen oficialmente 9 pueblos originarios: Chané, Chorote, Diaguaita-Calchaquí, Guaraní, Kolla, Nivaclé (Chulupi), Tapiete, Q'om y Wichí. Existen otros cuatro pueblos que aún tramitan su reconocimiento: Lules, Tastiles, Logys y Weenhayek. Por ello hoy se habla de 13 pueblos originarios de entre los cuales los más numerosos son los Wichí, los Kolla, los Guaraní y los Ava Guaraní (Secretaría de Cultura, 2018:82)

Estas comunidades a lo largo de la historia se fueron nombrando de forma particular y cada denominación denota un posicionamiento ideológico particular. Consideramos las tres más significativas:

- Aborigen: etimológicamente proviene de los vocablos latinos 'abo' y 'origene'. Este término tiene doble significado uno, es 'desde el origen'. y el otro, "ab" como sin, es decir "los sin origen", denotando una significación peyorativa.
- Indígena: Al igual que los otros dos términos, provienen del latín, y está compuesta por el prefijo la-

tino 'inde', "de allí mismo" y su raíz 'genos', que significa "nacido, parido o generado", por lo cual se puede interpretar que un indígena es todo aquel que es natural de un país, provincia o lugar.

- Pueblo Originario: Hace referencia a todos los pueblos que habitaron diferentes lugares del mundo antes de la Conquista, no se refiere exclusivamente a los pueblos americanos.

En el año 1989 el concepto "indígenas" fue aceptado por la Organización Internacional del Trabajo, esto permitió constituir como sujeto de derecho a un colectivo amplio antes relegado, simultáneamente en esa década, las organizaciones de diversos pueblos latinoamericanos comenzaron a utilizar el concepto de aborigen sin embargo, el mismo por su doble interpretación terminó siendo considerado una categoría despectiva.

"El concepto de pueblo originario surge en los Estados Unidos con el objeto de restar la palabra "indígena" su carga contestataria y reivindicativa, sin embargo, en Latinoamérica ha generado, paradójicamente, el efecto contrario. Si bien estos tres términos son producto de la colonización y la occidentalización, los pueblos originarios han logrado reconfigurar el lenguaje, deconstruyéndolo y resignificándolo para reivindicar las identidades políticas indígenas en las ciudades y en los territorios (Secretaría de Cultura, 2018:50)."

Juventudes y trayectorias educativas

Los planteos conceptuales anteriores nos permiten echar luz a lo que sucede con las trayectorias educativas de las juventudes, entendiendo que la educación es un proceso que además conforma uno de los tipos de capitales referido por Bourdieu.

Uno de los primeros aspectos que podemos marcar es que a pesar de la universalización del nivel medio, las trayectorias educativas de los y las jóvenes son diferentes y estas diferencias están dadas por las biografías sociales, es decir que el punto de inicio desde donde parten lo y las jóvenes determina el lugar y la fuerza con la que se van a trazar las trayectorias, la posición de origen es una "condición condicionada y condicionante a la vez, en palabras de Bourdieu "un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes —es el campo de los posibles objetivamente ofrecidos a un agente determinado— "(1988:108)

Se puede aportar a lo expresado hasta aquí, que las experiencias educativas contribuyen a las trayectorias de los y las jóvenes generando con más fuerza en la actualidad posiciones sociales.

Si se tiene en cuenta que la escuela es el espacio institucionalizado para la transmisión de un determinado tipo de cultura, e "interpretación de la realidad" dispuestos por la clase dominante, este es un factor que incide como un factor de tensión en el campo educativo. Si a esto, le sumamos biografías y las trayectorias de los y las jóvenes podemos empezar a entender por qué la educación atraviesa por procesos de segmentación, reconociendo circuitos diferenciados y diferenciadores.

Por otro lado, podemos decir que en la escuela circulan discursos que toman cuerpo mediante la vigilancia continua y personalizada, mecanismos de control de castigo y recompensa y la corrección, como forma de modificación de acuerdo a las normas prefijadas. La escuela, mediante todo un dispositivo pedagógico participó desde su etapa fundacional como una institución central de producción social de los cuerpos, normalizando ciertas prácticas, es decir regula lo que debe suceder y lo que no dentro de determinados parámetros "normalizadores.

La escuela produce sujetos iguales pero diferentes a través de la acción homogeneizante mediante el dispositivo pedagógico que construye colabora a conformar sujetos con determinadas características y diferenciar los roles de ambos o representaciones estereotipadas (entre criollos e indígenas).

Primeros avances

Desde los primeros avances de los relatos de experiencias, subyacen representaciones estereotipadas por parte del equipo de gestión respecto a los estudiantes pertenecientes a poblaciones criollas e indígenas.

Si bien se ha desarrollado un significativo esfuerzo desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología para acercar la oferta de Educación Secundaria al contexto rural, aún hoy el objetivo de la oferta de educación completa para todos los niveles no es una realidad para algunos de estos contextos rurales.

En el año 2018, se relevaron un total de 534 unidades educativas rurales de nivel primario y 138 unidades educativas rurales de nivel secundario, que ofrecían ambos ciclos (básico y orientado) en la provincia. Este dato indica una brecha significativa entre el acceso al nivel primario y al nivel secundario dentro de las comunidades rurales. Sin duda, resulta prioritario atender a estas poblaciones, garantizando condiciones básicas de vida y, particularmente, una oferta educativa que permita cumplimentar el derecho a la educación.

Resulta interesante abordar la cuestión de la juventud y la educación en contextos rurales debido a lo siguiente: 1) la obligatoriedad del nivel secundario es relativamente reciente si tenemos en cuenta que la obligatoriedad de la primaria es de fines del siglo XIX. 2) Porque la obligatoriedad de la escuela secundaria fue acompañada por políticas públicas además de un marco normativo.

Bibliografía

- Baquero, Diker y Frigerio (comps).2007. Las formas de lo escolar. Del estante, editorial. Buenos Aires.
- Casimiro Córdoba, Ana. 2019. Patrimonio lingüístico y cultural de los Pueblos Originarios de Salta Manual Digital - Manual Digital
- Casal, Joaquín; García, Maribel; Merino, Rafael; Quesada, Miguel (2006): Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. En: Papers, 2006, núm. 79, p. 21-48.
- Duschatzky, Silvia; Farran, Gabriela; Aguirre, Elina (2010) Escuelas en escenas. Una experiencia de pensamiento colectivo. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Dussel, Inés (2015) Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo, en Tedesco, J. (comp.) (2015) La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI
- Miranda A. (2015): [Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo](#). En Miranda A. (edit): Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea. Editorial Teseo. Buenos Aires.

CAPÍTULO XVII

INTERVENCIONES TEMPRANAS: PSICOLOGÍA PERINATAL.
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.
PSICOLOGÍA Y DISCAPACIDAD

Discapacidad y enseñanza virtual en la actual situación de pandemia, según docentes de nivel primario en instituciones públicas de San Miguel de Tucumán

*Nora Irene Abate, Julieta Combes, Jorge Mariano Barboza Dantur,
Mirta Silvia Gallardo, María Agustina Salvatierra*

Resumen

Fundamentación: la educación ha sido una de las actividades más afectadas por los cambios debido a la pandemia por COVID-19. La educación a distancia, con soporte digital, vino a ofrecer soluciones de emergencia a dicha crisis, lo que visibilizó aspectos específicos del trabajo con alumnos en proceso de inclusión. **Objetivo:** analizar aspectos relativos a la enseñanza virtual en general y, en particular, al trabajo con alumnos en proceso de inclusión, según la percepción de docentes de nivel primario en instituciones públicas de San Miguel de Tucumán. **Metodología:** encuesta realizada a través de Formularios de Google, durante el segundo cuatrimestre del año lectivo 2020, a 51 docentes en instituciones públicas de San Miguel de Tucumán. **Resultados:** un 75% de los docentes encuestados admitió no poseer formación previa para la modalidad virtual de trabajo. Entre las dificultades que se presentaron, destacan: carencia o insuficiencia de dispositivos y de conectividad, falta de compromiso familiar para apoyar a los alumnos y pocas devoluciones de las actividades solicitadas. Además, un 60% de los encuestados dijo trabajar con alumnos en proceso de inclusión: en estos casos, se modificó el contenido, las propuestas de evaluación y la manera en que participó el equipo externo de apoyo a la inclusión.

Palabras clave: Discapacidad – Enseñanza virtual – Instituciones públicas

Introducción

El presente trabajo es un avance de los resultados obtenidos en el desarrollo de la primera etapa del Proyecto de Investigación *Diversidad, inclusión y aprendizaje: modalidades de las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas de nivel primario de San Miguel de Tucumán* (Abate y otros), aprobado y financiado por el CIUNT. Su pertinencia radica en abordar el tema de la educación en la diversidad, surgido en las últimas décadas del siglo XX, con la intención de superar la mirada homogeneizadora prevalente hasta entonces, así como proponer enfoques y estrategias más inclusivas.

En la actual situación, las instituciones educativas contemporáneas y sus proyectos de inclusión nos advierten de las dificultades que viven dentro de sus paredes. Como es sabido, la pandemia por el COVID-19 marcó un antes y un después en la vida de los seres humanos: la sociedad mundial se vio conmocionada y sacudida en lo más profundo de sus raíces. Los cimientos económicos, políticos, sanitarios y educativos se resquebrajaron, y el orden mundial se vio sometido a un impasse, lo que obligó a reconfigurar los espacios que antes eran seguros. De hecho, la incertidumbre movilizó a pensar y repensar nuevas configuraciones y estructuras en la educación y en las aulas.

La sociedad de hoy, con aspiraciones de ser equitativa y abierta a todos, requiere una educación inclusiva y de calidad en los nuevos contextos (Booth y Ainscow, 2015). Se nos desafía a replantear las categorías existentes, así como comprender los procesos de enseñanza, sus transformaciones, las subjetividades que los habitan. En estos contextos, se enfatiza un saber que no está construido: se propone dar lugar a la imaginación y la creatividad frente a la realidad agobiante, a través de la construcción de un pensar colectivo inclusivo.

La pandemia puso en jaque a las instituciones; entre ellas, a las educativas. De este modo, surgen interrogantes sobre los saberes y las prácticas educativas inclusivas ¿Qué efectos produce la actual situación de pandemia en los sistemas educativos, las instituciones escolares y la vida de docentes y alumnos? ¿Cómo se configura el proceso de inclusión para los alumnos con discapacidad? ¿Qué vínculos se mantiene con las viejas y nuevas desigualdades en los procesos de inclusión? ¿De qué modo se reconfigura la transmisión en la escuela inclusiva en esta coyuntura? ¿Cómo reconsiderar el papel de las tecnologías en el proceso inclusivo de enseñanza y aprendizaje? Los tiempos actuales subrayan la necesidad de una escuela singular y plural, colectiva e inclusiva, donde acompañar y sostener las trayectorias educativas inclusivas sea un imperativo.

Desarrollo

La pandemia por COVID-19 generó importantes modificaciones en el ámbito educativo, en sus metodologías habituales de enseñanza y en las formas de evaluación. Previamente, la enseñanza utilizaba la tecnología como recurso complementario, pero la pandemia y el consiguiente aislamiento social nos enfrentaron a la necesidad de que los nuevos desarrollos pedagógicos en los entornos virtuales "se acompañen con nuevas formas de planificar, interpretar y comprender el rol docente y la clase misma" (Martin, 2020, p. 4).

El abrupto y desestructurado paso de la enseñanza presencial a la enseñanza en confinamiento ha provocado profundos desequilibrios en el sistema educativo: desde la falta de acceso a ordenadores y conexión a internet hasta la ausencia de conocimientos y competencias por docentes y estudiantes para adaptarse adecuadamente a la enseñanza virtual. En relación a esto, Gómez (2020) plantea el concepto de *brecha digital*, definida como un conjunto de obstáculos que existen para el acceso y el uso igualitario de las TIC. Estos obstáculos hacen referencia a la disponibilidad de recursos tecnológicos, a la accesibilidad a los servicios tecnológicos y la calidad de estos (por ejemplo, la calidad de la conectividad) y a las habilidades y conocimientos necesarios para el uso adecuado de las TIC. Estos obstáculos generan desigualdades que abren brechas, lo que afecta al proyecto pedagógico, así como las trayectorias escolares de los alumnos.

La educación en tiempos de pandemia enfrenta, por lo tanto, grandes desafíos, y más si hablamos de las prácticas de inclusión educativa en instituciones educativas públicas. Esta nueva realidad mostró situaciones de inequidad y desigualdades que estaban presentes desde antes de la pandemia, pero que ahora se hacen visibles y se profundizan aún más (Echeita Sarrionandía, 2020).

El Proyecto de Investigación *Diversidad, inclusión y aprendizaje: modalidades de las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas de nivel primario de San Miguel de Tucumán* se propuso como objetivo principal analizar las prácticas educativas implementadas por los docentes en el contexto de la diversidad en el aula, desde los distintos aspectos implicados: cultural, social y político. Los objetivos específicos planteados fueron:

1. Describir las instituciones educativas en las que se realizan los procesos de inclusión.
2. Caracterizar cómo se organiza el contexto del aula, en donde se pone en marcha el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Analizar las modalidades de las prácticas inclusivas en las instituciones seleccionadas.
4. Analizar los procesos de aprendizaje que tienen lugar por efecto de las prácticas inclusivas.

Frente al contexto de la pandemia por COVID-19 que atraviesa el mundo desde marzo de 2020 y la medida del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en el país, dispuesta por decreto presidencial, que determinó la no presencialidad en las instituciones educativas, los objetivos iniciales fueron replanteados. En consecuencia, se redirigió el eje de la investigación a indagar las prácticas inclusivas de los docentes en

los tiempos de pandemia. La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005). Es más, la educación inclusiva es la que garantiza el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas en la vida escolar: constituye, por lo tanto, un derecho de todas las personas y no se reduce ni limita a los alumnos con discapacidad; da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos (Echeita Sarrionandia, 2008).

En el contexto actual, se redefine el rol del docente y del alumno con respecto a las nuevas condiciones locales. Quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales son algunos de los interrogantes que se debe tener en cuenta en un proceso inclusivo, y hoy se agrega la posibilidad de acceso a los recursos tecnológicos para asegurar la continuidad pedagógica.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo, de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 51 docentes de instituciones educativas públicas de nivel primario de San Miguel de Tucumán.

El instrumento de recolección de datos utilizado fue una encuesta de 25 preguntas cerradas (opción múltiple) y abiertas. La estructura general incluyó datos sociodemográficos, un bloque de preguntas relacionadas con la enseñanza en el contexto de virtualidad y un bloque de preguntas relativas a las prácticas de inclusión educativa en este contexto.

El instrumento se diseñó utilizando Formularios de Google. Se determinó su carácter voluntario y anónimo, y fue aplicado a los mencionados docentes durante el segundo cuatrimestre del año lectivo 2020.

Resultados

Los docentes encuestados se encontraron en un rango de edad entre 27 y 56 años, siendo el 82% de género femenino. Respecto al nivel sociocultural de los alumnos con los que trabajan, los docentes refirieron que el 49% pertenece a un nivel sociocultural medio bajo; el 29%, a un nivel bajo, y el 22 %, a un nivel medio.

Sobre la enseñanza en la virtualidad, el 65% de los docentes afirmó dedicar de 4 a 8 horas diarias a la actividad docente en esta modalidad. El 86% de ellos utilizó WhatsApp como medio principal para contactar con sus alumnos, mientras que solo un 2% empleó plataformas como Zoom o Google Meet por sobre la mencionada aplicación de mensajería.

Más de la mitad de los docentes encuestados (63%) destacó no haber recibido capacitación para dictar clases virtuales. De hecho, el 76% de ellos refirió tener poco o nulo conocimiento acerca del uso de TIC para dictar clases virtuales. También destacaron no contar con todos los elementos informáticos (53%) y de conectividad (61%) para poder responder a los requerimientos de la virtualidad.

En cuanto a la disponibilidad de dispositivos y conectividad de sus alumnos, el 86% de los docentes señaló que los estudiantes cuentan al menos con algunos de los recursos para acceder a las clases virtuales, aunque el 96% de los entrevistados señala que no todos sus estudiantes logran conectarse. En cuanto a las prácticas de inclusión educativa, el 75% de los docentes afirmó haber realizado capacitaciones al respecto. Sumado a esto, el 61% de los docentes destacó tener alumnos en proceso de inclusión educativa. De las prácticas empleadas con los alumnos en inclusión, un 45% afirmó que son diferentes a las utilizadas con el resto de los alumnos, destacando entre estas una mayor simplificación en el planteo de consignas (o recorte en las mismas) y mayor énfasis en lo visual que en lo escrito para solicitar actividades. Respecto al seguimiento de

los alumnos en proceso de inclusión educativa, los docentes refirieron que se lleva a cabo a través de medios virtuales. Resaltaron que consiste, esencialmente, en que cada docente o equipo interdisciplinario externo de apoyo a la inclusión solicitara devolución de actividades a través de WhatsApp, por medio de fotos o videos que dieran cuenta de la tarea.

Conclusiones

Las condiciones de la pandemia reabren el debate y la preocupación por la inclusión y la diversidad. De hecho, aún no se instala en los sistemas educativos un debate formal y profundo acerca de la equidad y la justicia (Blanco, 2006), ineludibles para definir políticas educativas.

Abrir las puertas de la institución educativa a un proyecto de inclusión, hoy más que nunca, supone hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y al reconocimiento de la subjetividad de cada persona con discapacidad. Los resultados parciales presentados en este trabajo nos muestran que ni escuelas ni profesores en soledad pueden construir un orden social nuevo: se requiere contemplar las características de estos momentos que transitamos. La pandemia sorprendió al mundo entero y a la educación, y expuso al conjunto de las instituciones educativas y a los sujetos de la educación la necesidad de mejorar los espacios en pos de una verdadera inclusión.

Se trata, en todo caso, de ver cómo generar políticas educativas en los nuevos contextos educativos inclusivos. Son los docentes, con sus voces, quienes pueden colaborar con el resto de los sectores y clases sociales para construir un nuevo orden. El concepto de *trayectoria educativa* es el punto de partida para pensar cualquier situación educativa que se presente como conflictiva: "Reconocer que todos no aprendemos lo mismo en el mismo tiempo. [...] Para lograr aprendizajes equivalentes, los recorridos no tienen que ser necesariamente los mismos para todos" (Terigi, 2009, p. 56).

Las prácticas educativas que asumen los actores en las escuelas determinan el curso de estos procesos de inclusión. ¿Qué pasa *pedagógicamente* entre nosotros? Porque esa es la clave de la transformación política y educativa (Skliar, 2012). Este es uno de los aportes que podemos dar como primer paso que nos ayude a buscar nuevos cimientos donde construir una educación más inclusiva.

Referencias

- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, pp. 19-27.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 9-18.
- Echeita Sarrionandia, G. (2020). La pandemia del COVID-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), pp. 7-16.
- Gómez, P. A. (2020). *Módulo 3: Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes-docentes. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Martin, M. M. (2020). *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Skliar, C. (2008) *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/img/revistas/orisoc/v8/html/v8a02.htm#3>

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Centro Nacional de Información Documental Educativa.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

El rol del educador en la atención temprana del desarrollo. Aportes desde la intervención basada en la comunidad y el diseño universal para el aprendizaje

María Inés Herrera

Resumen

Diversos modelos teóricos fundamentan la Atención Temprana (AT) - o Atención Temprana del Desarrollo - como intervención destinada a dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades que presentan los niños con desafíos del neurodesarrollo. La falta de acuerdo respecto de un modelo integrador que sustente la práctica ha derivado en eclecticismo profesional y dificultades al investigar sobre su efectividad. A su vez, se ha desvirtuado el espíritu original de la AT hacia un ejercicio rehabilitador centrado en el niño. Los expertos reclaman la necesidad de volver a enfocarse en los entornos naturales de desarrollo, es decir, la familia y la escuela como agentes educadores. En esta línea, la presente revisión rescatará elementos comunes entre los distintos modelos teóricos de AT y propondrá repensar la práctica desde el rol del educador. Se discutirán nuevos horizontes desde los aportes de la Intervención Basada en la Comunidad (IBC) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). De esta manera, se buscará contribuir al establecimiento de prácticas efectivas para el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños desde sus primeros tiempos de vida.

Palabras clave: educador – Atención Temprana del Desarrollo – Intervención Basada en la Comunidad – Diseño Universal para el Aprendizaje

Introducción

La Atención Temprana (AT) - conocida comúnmente como Atención Temprana del Desarrollo – fue definida en los inicios del nuevo milenio como el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos (Grupo de Atención Temprana – GAT, 2000). Varios modelos sobre el desarrollo y el aprendizaje son mencionados en la literatura científica como fundamento de la AT (Perera et al., 2011). Sin embargo, la falta de acuerdo en relación a un modelo teórico obstaculiza la investigación sobre su efectividad así como la práctica en sí misma (Artigas-Pallarés, 2007; Cuervo Martínez & Ávila Matamoros, 2010; García-Sánchez, 2002; Prats-Viñas, 2007), dando lugar a un eclecticismo a medida de cada profesional (Candel, 2003). A su vez, los expertos vienen advirtiendo que el espíritu original promulgado por el Libro Blanco de la AT (GAT, 2000) parecería haberse desvirtuado hacia una mirada rehabilitadora sobre el niño en desarrollo. Si bien la definición misma de AT señala al entorno cercano como objetivo de la intervención, aún se observa en varios contextos una asimetría entre la atención que brindan al niño los profesionales de la salud y el rol que ocupan la familia y la escuela (Giné et al., 2009). Por lo tanto, el presente trabajo revisará los distintos modelos teóricos de AT, sus elementos comunes y los avances sobre principios generales para una práctica efectiva (Perera et al., 2011). A partir de allí, se repensará la AT desde el rol de los educadores del niño, considerando los contextos naturales del desarrollo desde la Intervención Basada en la Comunidad (IBC) (Giné et al., 2009). Además, en línea con el abordaje educativo de la AT, se rescatarán posibles contribuciones del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) por ser una estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje de los niños con desafíos del neurodesarrollo (Herrera, 2020). Así, se intentará contribuir al re-

planteo de la AT como práctica que favorezca efectivamente el desarrollo de todos los aprendices, teniendo en cuenta la neurodiversidad desde la infancia temprana.

Modelos teóricos de AT: un abanico de enfoques que sustentan la práctica

En la práctica de la AT coexisten modelos de intervención de diversa orientación teórica entre distintos centros e incluso dentro de los mismos (Giné et al., 2006). Uno de los modelos más utilizados como sustento teórico de la AT es el ecológico (Giné et al., 2006; Perera et al., 2011). El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) enfatiza cómo los cambios en una unidad social afectan, directa o indirectamente, los miembros de otras unidades. Desde esta línea, se intenta explicar cómo los acontecimientos en diversos marcos ecológicos influyen en la conducta de una persona. En el caso del niño en desarrollo, se subrayan las interacciones con su medio ambiente animado e inanimado (Perera et al., 2011; Sánchez-Caravaca & Candel-Gil, 2012). El modelo ecológico resalta la complejidad del desarrollo debido al amplio espectro de influencias ambientales sobre el niño (Sánchez-Caravaca & Candel-Gil, 2012), y sustenta la intervención desde los distintos entornos de desarrollo en los que el niño está inmerso (Muñoz Tinoco et al., 2014). Dichos entornos de desarrollo se diferencian en niveles: microsistema (entorno inmediato, por ejemplo: familia, escuela, pares); mesosistema (relaciones entre microsistemas, por ejemplo relaciones familia-escuela); exosistema (entornos donde el niño no tiene un papel activo, por ejemplo: situación laboral materna), macrosistema (cultura), cronosistema (dimensión temporal de los cambios, que influye en cómo se vivencian) (Muñoz Tinoco et al., 2014). El modelo transaccional de Sameroff y Chandler (1975) también destaca la naturaleza interactiva del intercambio entre el niño y el medio (Perera et al., 2011; Sánchez-Caravaca & Candel-Gil, 2012). Según Sameroff & Fiese (2000), lo innovador de este modelo residiría en el idéntico énfasis entre los efectos a uno y otro lado de la transacción, de tal manera que las experiencias provenientes del ambiente no son consideradas independientes del niño. En la misma línea, el modelo transaccional de AT se focaliza en la díada padres-niño, centrándose justamente en esa interacción o transacción (Perera et al., 2011).

Desde el modelo de la modificabilidad cognitiva estructural de Feuerstein (1980) se subraya que la intervención sistemática y consistente puede generar cambios estructurales en el curso y la dirección del desarrollo cognitivo (Perera et al., 2011). Dicho desarrollo se comprende como la combinación de procesos madurativos y de aprendizaje mediado, siendo esta mediación cultural la que trasciende el límite marcado por las carencias individuales. En otras palabras, los procesos madurativos en tanto factores distales no causarían daños irreversibles, ya que estarían sujetos a la interacción con factores proximales, es decir, las condiciones y contextos de los aprendizajes (Feuerstein et al., 1991). Desde este enfoque, el entorno modificador en AT debería originar desequilibrios o confrontaciones planificadas, promoviendo desafíos frente a lo nuevo e inesperado en el contexto de una mediación individualizada (Perera et al., 2011). De manera similar, Lipina (2016), psicólogo e investigador argentino, defiende la idea de que la carencia en determinadas adquisiciones del desarrollo no siempre resulta irreversible y puede compensarse a partir de intervenciones sistematizadas. De allí su referencia al mito de los primeros tres años de vida (Bruer, 2000), y a la importancia de la investigación científica para la distinción entre períodos críticos y sensibles. Ambas ventanas de oportunidad refieren a momentos del desarrollo donde el cerebro es más plástico y requiere de determinada estimulación por parte del ambiente para la adquisición de ciertos hitos y capacidades. Sin embargo, el concepto de período crítico se asocia a funciones psicológicas inferiores, mayor definición en cuanto a su momento de apertura y cierre, y por ende menor reversibilidad. Dichas funciones inferiores constituyen la base sobre la que se desarrollarán las funciones psicológicas superiores, es decir, de mayor complejidad cognitiva, cuyos períodos de neuroplasticidad presentan menor definición en su apertura y cierre, y continúan hacia la

adolescencia con mayor grado de reversibilidad. Por ese motivo, se los llama períodos sensibles en vez de períodos críticos (Lipina, 2016; Lipina & Segretin, 2015).

El modelo de Guralnick (1998) sobre desarrollo temprano y factores de riesgo también distingue factores proximales y distales en el desarrollo, pero los conceptualiza de manera distinta que Feuerstein et al. (1991). Los factores proximales serían los patrones familiares, que influyen directamente en el desarrollo del niño. Incluyen tres elementos: la calidad de intercambios padre-niño, las experiencias del niño organizadas por la familia, y las medidas ambientales que mejoran la salud y la seguridad del niño. Estos factores proximales estarían afectados a su vez por los factores distales, es decir, las características familiares y los factores estresantes potenciales debidos a la alteración del niño. Estos últimos pueden afectar la dinámica familiar y constan de cuatro categorías: necesidad de información, angustia, necesidad de recursos, y pérdida de confianza en la propia capacidad para criar al niño. Las características familiares incluyen a su vez dos amplios factores contextuales: las características personales de los padres y las características del niño que no están relacionadas con su alteración (Perera et al. 2011). Desde esta perspectiva, Guralnick (1998) propone una AT que incluya información y servicios, apoyos subsidiarios, sociales y de recursos, entendiendo el desarrollo en sentido amplio, no meramente cognitivo como Feuerstein et al. (1991).

Finalmente, Perera et al. (2011) menciona la aproximación basada en la actividad (Bricker y Cripe, 1992) como posible modelo teórico de la AT. Dicha aproximación se fundamenta en las teorías constructivistas del desarrollo y el aprendizaje de Lev Vygotsky (2009) y Jean Piaget (1990), y se basa en tres elementos: la influencia del ambiente sociocultural, la necesaria implicación activa del aprendiz, y la mejora del aprendizaje, ocupando a los niños en actividades funcionales y significativas. En otras palabras, las condiciones de aprendizaje deben ser auténticas, reflejando la realidad y demandas diarias para poder adaptarse al ambiente físico y social (Perera et al., 2011).

Elementos comunes de los modelos de AT y principios para su efectividad

Los diversos modelos teóricos mencionados presentan elementos comunes, que constituyen la base de gran parte de los programas actuales de AT. Entre estos principios, cabe destacar la importancia de los intercambios entre el niño y el ambiente, el rol de los padres y docentes como agentes principales de intervención, la consideración del niño como aprendiz activo, la focalización en contextos naturales de desarrollo y aprendizaje, y el establecimiento de objetivos de acuerdo a actividades funcionales y significativas para el niño (Perera et al., 2011). Los autores coinciden en la naturaleza interactiva del desarrollo humano y la participación activa del niño, a partir de sus competencias y de la ayuda de personas más experimentadas (Giné et al., 2006).

Más allá de la identificación de elementos comunes a los distintos modelos teóricos de AT, se ha avanzado hacia el establecimiento de principios generales para su efectividad como práctica. Los principios de oportunidad, intensidad y direccionalidad señalan que son mejores los resultados cuanto más tempranas, frecuentes y directas/específicas sean las intervenciones, respectivamente. El principio de envergadura y flexibilidad agrega que son más eficaces aquellas intervenciones que actúan desde diferentes vías para favorecer el desarrollo de los niños, ofreciendo una amplia gama de servicios. Adicionalmente, el principio de mantenimiento de las acciones y comportamientos positivos señala que los efectos iniciales tienden a disminuir si no se provee de un soporte ambiental posterior que involucre a la familia, la escuela y los pares (Lipina, 2016), o en términos de Bronfenbrenner, los microsistemas o entornos inmediatos del niño. Otros autores sostienen que la eficacia de la AT dependerá de diversos factores: personal calificado y remunerado apropiadamente, grupos pequeños de niños por cada adulto a cargo, ambientes lingüísticos enriquecidos,

currículos apropiados para cada etapa del desarrollo, espacios físicos seguros, e interacciones adulto-niño cálidas y receptivas (Rolla, Hinton & Shonkoff, 2012).

Teniendo en cuenta los elementos comunes a los modelos teóricos y los principios generales identificados para la efectividad de la AT, los expertos defienden la idea de "repensar la AT" hacia un modelo de intervención mayormente centrado en la familia y la escuela como contextos naturales del desarrollo y el aprendizaje. Como todo cambio de paradigma, requiere tiempo y la adaptación de las nuevas propuestas a la formación profesional y la realidad social, económica, política y cultural (Giné et al., 2006). El nuevo paradigma incluye las siguientes propuestas: adopción de una perspectiva social y ecológica del desarrollo, y de un concepto de intervención centrado en la familia y la escuela por su rol educador; elaboración de un modelo basado en la colaboración educadores-profesionales de la salud; promoción de la participación del niño; interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y competencia entre los profesionales; desarrollo de una organización eficiente; y actualización en función de la Intervención Basada en la Comunidad (IBC). La primera propuesta refiere a una perspectiva teórica que recopile aportes de los modelos mencionados de Bronfenbrenner y Guralnick, y de teorías cognitivas de orientación constructivista como las de Vygotsky, Bruner, Tomasello, Rogoff y Wertsch, que conciben el desarrollo desde la interacción niño- adulto (Giné et al., 2009). De estos modelos teóricos derivan las demás propuestas, así como del espíritu original de la AT (GAT, 2000) que se busca recuperar.

Abordaje educativo o psicopedagógico de la AT: el rol de la familia y la escuela

La tendencia a identificar la AT con los centros especializados de tratamiento desde una orientación rehabilitadora proviene de los primeros tiempos de implementación de estos programas, donde el sector Salud era el proveedor (Sánchez-Caravaca & Candel-Gil, 2012), y se hablaba de una *Estimulación Temprana* o *Estimulación Precoz* (Halleret et al., 2011; Nikodem, 2009). Luego, comenzó a hablarse de *Atención Temprana (del Desarrollo)* o *Intervención Temprana* (por el término anglosajón de uso común *Early Intervention* o *Early Developmental Intervention*), al ocurrir un viraje hacia una prestación centrada en la familia y los entornos naturales (Redruello, 2004), lo cual según Giné et al., (2006) no se habría logrado del todo. El abordaje educativo psicopedagógico en AT es el que más ha aportado a esta mirada renovada con el comienzo del segundo milenio, orientando la práctica hacia una prevención para todos, que apunta a favorecer contextos adecuados de interacción, más que a una rehabilitación para algunos (Nikodem, 2009; Sánchez-Caravaca & Candel-Gil, 2012). Desde esta óptica, se habla de *Atención Temprana en Educación Infantil* (Redruello, 2008), considerando que los cambios evolutivos no son ajenos a la intervención educativa, siendo impensable concebir el desarrollo humano como una construcción independiente de la acción de otras personas que canalicen su curso (Martí, 2005). El curso del desarrollo es un producto directo, tanto de interacciones sociales espontáneas como fabricadas, entre el niño que se desarrolla y los miembros más maduros de su comunidad (Wood, 2009). Esas ayudas intencionales garantizan determinados aprendizajes básicos para la adaptación del niño a su grupo de referencia (Martí, 2005).

En la misma línea, el psicólogo argentino experto en espectro autista, Valdez (2009), habla de "ayudas para aprender". Señala que todos necesitamos esas ayudas, ya sean personas que nos guíen en el aprendizaje, estrategias didácticas, o andamiajes para favorecer la autonomía y los procesos de autorregulación. Estas ayudas para aprender deberían aplicarse de modo oportuno según refiere la definición original de AT (GAT, 2000), debido a la existencia de períodos críticos y sensibles en el neurodesarrollo (Lipina, 2016; National Scientific Council on the Developing Child, 2007). De hecho, el artículo 26 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad promulga que los servicios de habilitación en el desarrollo comiencen en la etapa más temprana posible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006).

Aportes de la IBC para una AT desde los contextos naturales de desarrollo

No sólo debería ser temprana sino una Intervención Basada en la Comunidad (IBC). Constituye una estrategia dentro del desarrollo general de la comunidad, orientada a la habilitación, igualdad de oportunidades e inclusión social de todos los niños y adultos con discapacidad. Se aplica a través de los esfuerzos combinados de las personas con discapacidad, sus familias y comunidades, y la intersectorialidad entre Salud y Educación. Esta estrategia de desarrollo comunitario comenzó a aplicarse en países en vías de desarrollo (Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, 1990). Avalada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), apunta al aprovechamiento de los recursos locales materiales y humanos, la transferencia de conocimientos, aptitudes y capacidades a los implicados, y especialmente la sostenibilidad del programa, ya que el objetivo final es que la comunidad dependa lo menos posible de ayudas externas (Díaz-Aristizabal et al., 2012).

A diferencia del modelo de rehabilitación tradicional, donde la persona con discapacidad acude a un centro especializado para recibir todos los tratamientos necesarios, la IBC consiste en la atención integral de las personas con discapacidad de una comunidad determinada, involucrando a sus familias y a los distintos sectores implicados de la comunidad. No se considera un modelo en sí mismo, ya que no existe una única manera de desarrollar el programa, sino que se realiza en función de las condiciones específicas de la comunidad con la que se trabaja (Díaz-Aristizabal et al., 2012). En esta línea, tendría sentido aplicarlo al ámbito específico de la AT, e incluso demostrado utilidad en este campo (Giné et al. 2006), donde las redes de apoyo que se tejen en la comunidad reducen el estrés y aislamiento que suelen padecer las familias y las escuelas frente a las dificultades que evidencian los niños con discapacidad en determinados procesos de aprendizaje necesarios para su desarrollo (Guralnick, 1998).

Aportes del DUA para la AT: pautas de acción basadas en la neurodiversidad

Si hablamos de procesos de aprendizaje necesarios para el desarrollo, sería interesante sumar aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la práctica de la AT. El DUA surgió de la creciente extensión de la noción arquitectónica de Diseño Universal (DU) en diversos sectores, en este caso, en Educación. En 1984 se creó el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (Center for Applied Special Technology - CAST) con el objetivo de utilizar las tecnologías para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes con discapacidad (Alba Pastor, 2012). Luego de años de investigación, se identificó una estrategia basada en la utilización flexible de métodos y materiales que denominaron DUA (*Universal Design for Learning*), al descubrir que los apoyos brindados a aprendices con discapacidad favorecían a todos. Se trata de tres principios, brindar múltiples formas de representación de la información, acción y expresión, y motivación; cada uno con pautas específicas (Alba Pastor, 2012).

Los tres principios del DUA responden a las diferencias individuales en el procesamiento de las tres redes neuronales que sustentan el aprendizaje: red de reconocimiento (el "qué" del aprendizaje), red estratégica (el "cómo" del aprendizaje), y red afectiva (el "porqué" del aprendizaje), respectivamente. En otras palabras, se sustentan en la neurodiversidad (Armstrong, 2012), en la diversidad funcional para el procesamiento de información o en la amplia gama de "desafíos del neurodesarrollo" (Herrera, 2020). A su vez, el DUA se fundamenta en las referidas teorías de Piaget, Bruner, Vygotsky, y en los avances en materia de tecnología educativa (Alba Pastor, 2012). La flexibilidad y versatilidad de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (Lozano, 2011) favorece el uso de Lenguaje Visual y Sencillo como apoyo a la Accesibilidad Cognitiva o inteligibilidad de los entornos de aprendizaje (Belinchón et al., 2014). La próxima meta residiría en definir y sistematizar pautas específicas para aplicar los tres principios del DUA en el marco propio de la AT.

¿Si hablamos de Inclusión Temprana?

El término *Inclusión Temprana* o *Inclusión en la Infancia Temprana*, referido por el Banco Interamericano de Desarrollo (2016) pretende contribuir a potenciar las expectativas de desarrollo para todos los bebés, niños y niñas, reconfigurando los servicios de Salud y las prácticas educativas que apoyan la inclusión. Hablar de Inclusión Temprana tal vez nos permita dejar de escindir la AT ejercida desde el sector Salud de la inclusión que se promueve desde Educación recurriendo al DUA. Tal como se sostiene desde la IBC, la intersectorialidad Salud-Educación es la clave. De allí la importancia de la familia y la escuela como agentes educadores, y por qué no, agentes de salud, entendiendo a esta última como un estado de completo bienestar (OMS, 1948).

Referencias

- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En: Navarro, J, Fernández, M.T., Soto, F.J., & Tortosa F. (Coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Artigas-Pallarés, J. (2007). Atención precoz de los trastornos del neurodesarrollo. A favor de la intervención precoz de los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de neurología*, 44(3), 31-34.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2016). *Inclusión Temprana*. Uruguay Crece Contigo.
- Belinchón, M., Casas, S., Díez, C., & Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en los centros educativos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.
- Bricker, D., & Cripe, J. J. W. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Paul H. Brookes Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Bruner, J. T. (2000). *El mito de los tres primeros años de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Candel, I. (2003) *Propuestas de organización del servicio de atención temprana*. En: I
- Candel (Ed.), *Atención Temprana. Niños con Síndrome de Down y otros Problemas del Desarrollo*, (pp. 19-27). Madrid: FEISD.
- Cuervo Martínez, Á., & Ávila Matamoros, A. M. (2010). Neuropsicología infantil del desarrollo: Detección e intervención de trastornos en la infancia. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 3(2), 59-68.
- Díaz-Aristizabal, U., Sanz-Victoria, S., Sahonero-Daza, M., Ledesma-Ocampo, S., Cachimuel-Vinueza, M., & Torrico, M. (2012). Reflexiones sobre la estrategia de rehabilitación basada en la comunidad (RBC): la experiencia de un programa de RBC en Bolivia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 167-177.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitivemodifiability*. Univ Park Pr.
- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. FreundPublishing House Ltd..
- García-Sánchez, F. A. (2002). Investigación en atención temprana. *RevistaNeurología*, 34(1), 151-155.
- Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R., & García-Díe, M. T. (2006). Repensar la atención temprana: propuestas para un desarrollo futuro. *Infancia y aprendizaje*, 29(3), 297-313.
- Giné, C. G., Gràcia, M., Vilaseca, R. M., & Balcells-Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (65), 95-116.
- Grupo de Atención Temprana, G. A. T. (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Guralnick, M. J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), 319-345.
- Haller, L., Gallastegui, M., Barrionuevo, M., Grinson, D. (2011). *Neuropsicología. Evaluación y Tratamiento*. Escala Rocca. Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Herrera, M. I. (2020). Comprender a los niños con desafíos del neurodesarrollo. Herramientas para los docentes de Nivel Inicial y Primario. En: CONGRESO - MEMORIAS 2020. ISSN 2618-2238 | Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-007/799>
- Lipina, S. J. (2016). *Pobre cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Lipina, S. J., & Segretin, M. S. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21(2), 107-116.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, (1), 45-47.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Amorrortu Editores.
- Muñoz Tinoco, V., López, I., Jiménez, I., Ríos, M., Morgado, B., Román, M., ... & Vallejo, R. (2014). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Ediciones Pirámide.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper #5. <http://www.developingchild.net>
- Nikodem, M. R. (2009). Niños de Alto riesgo: intervenciones tempranas en el desarrollo y la salud infantil. Buenos Aires: Paidós.
- OMS, O. (1948). Constitución OMS. Glosario de Promoción de la Salud.
- Perera, J. (2011). Atención temprana: Definición, objetivos, modelos de intervención y retos planteados. *Revista síndrome de down*, 28, 140-152.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (No. 080 L6 v. 15). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- Prats-Viñas, J. M. (2007). A favor de la detección precoz e intervencionismo moderado: ¿Hasta qué punto es efectiva la estimulación temprana. *Rev Neurol*, 44(Supl 3), S35-S37.
- Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (1990). Alternativas institucionales en rehabilitación. Documentos y Experiencias. Cap. IV, La Rehabilitación basada en la Comunidad (pp. 193-279). Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Doc. 23/90.
- Redruello, R. A. (2004). La organización de la atención temprana en la educación infantil. *Tendencias pedagógicas*, (9), 217-246.
- Redruello, M. A. (2008). *Atención Temprana en Educación Infantil*. Madrid: W K Educación.
- Rolla, A. H. C. S. J., Hinton, C., & Shonkof, J. (2012). *Hacia un modelo interdisciplinario: Biología, interacción social y desarrollo infantil temprano*. Buenos Aires: Libros Del Zorzal.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. *Review of child development research*, 4, 187-244.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 135- 159.
- Sánchez-Caravaca, J., & Candel Gil, I. (2012). Aplicación de programas de atención temprana siguiendo un modelo educativo. *Educar em Revista*, (43).
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wood, D. (2009). *Cómo piensan y aprenden los niños: contextos sociales del desarrollo cognoscitivo*. Siglo XXI.

Salud mental infantil en contexto de pandemia. Sintomatología observada en niños y niñas de 3 a 5 años de Tucumán

*Claudia Paola Coronel, María Natalia Gronda,
María Fernanda Del Huerto Argañaraz, Melina Elizabeth Ponce*

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto PIUNT K605 "Prevalencia de trastornos mentales graves en la infancia y su relación con factores de vulnerabilidad psicosocial. Un estudio en niños de 3 a 5 años de nivel socioeconómico bajo de Tucumán" y se propone abordar el impacto de la pandemia por COVID-19 en la infancia. Para ello se analizaron los motivos de consultas y la sintomatología prevalente en 109 niños y niñas de 3 a 5 años pertenecientes a población vulnerable de la Banda del Río Salí, provincia de Tucumán durante el contexto de pandemia. Se detectó la presencia de síntomas en el 36% de la muestra, observándose en primer lugar problemas de lenguaje (13%) y problemáticas de tipo externalizante (13%), seguidos por problemáticas internalizantes (6%), con un 3% comorbilidad. El 23% de las familias refieren que estas problemáticas surgen en el contexto de la pandemia y el 33% señaló sentir preocupación en relación a la sintomatología de sus niños. Los hallazgos del presente estudio ponen de relieve la importancia de atender las problemáticas en la infancia dentro de este entorno sanitario especial, para fortalecer las relaciones intrafamiliares y potenciar la resiliencia.

Palabras clave: Infancia – contexto de pandemia – sintomatología prevalente

Introducción

En marzo de 2020, a partir de que la OMS declarase la condición pandémica del COVID 19, el mundo ya no volvió a ser el mismo. La consecuente crisis sanitaria se reprodujo en todos los ámbitos posibles: económico, social, educativo, etc.

En nuestro país las medidas preventivas vigentes desde inicios de 2019 a la fecha transformaron la vida cotidiana de cada familia generando cambios abruptos sobretudo para la población infantil.

Los años de infancia tienen peso determinante para nuestra constitución como sujetos y este proceso se construye atravesado por las condiciones ambientales circundantes, desde los vínculos primarios más cercanos hasta el sistema de valores, los ideales sociales y las políticas públicas propias de cada época.

Unicef Argentina (2021) en el marco de una investigación específica sobre los efectos en la salud mental en niñas, niños y adolescentes por COVID-19, advierte que la pandemia "expuso los determinantes del proceso salud/enfermedad/atención/cuidado visibilizando la aparición de malestares, afectaciones y preocupaciones que tienen efectos sobre las condiciones de vida de las familias y, consecuentemente, en la salud mental de la población." (pág. 6)

El presente estudio, se propuso como objetivos a) Identificar los principales síntomas o problemas detectados en niñas y niños de 3 a 5 años durante el período del aislamiento social obligatorio, b) Determinar si el síntoma surgió en el contexto de la pandemia, c) Identificar las principales preocupaciones de las familias en relación a sus niñas y niños. A fin de generar conocimiento específico y local acerca de la salud mental infantil de niñas y niños en vulnerabilidad psicosocial durante la pandemia. Los resultados recolectados fueron analizados a partir de los modelos teóricos de Achenbach (2001), para comprender el desarrollo infantil y de Bronfenbrenner (1987), a fin de construir la mirada epidemiológica desde su modelo ecológico.

Metodología

Se trabajó con una muestra no probabilística total de 109 sujetos, de 3 a 5 años de edad, de nivel socio-económico bajo. El muestreo de tipo intencional se realizó mediante profesionales de salud y educación de la Ciudad de la Banda del Río Salí, quienes realizaron el contacto con familias pertinentes a la población objetivo del proyecto. La evaluación se realizó pasados 60 días del inicio del aislamiento social preventivo y obligatorio.

El instrumento de evaluación empleado se realizó ad hoc, con formato de encuesta autoadministrable de Google Form. Se seleccionaron 13 reactivos en total, 9 preguntas abiertas y 4 cerradas para conocer características socioeconómicas de la muestra, problemáticas detectadas en los niños, situación de surgimiento de las mismas, la búsqueda y accesibilidad a la consulta médica profesional y preocupaciones prevalentes en la familia.

Resultados y discusión

Prevalencia de problemáticas detectadas

La muestra quedó constituida por 54% varones y 46% mujeres, con una edad promedio de 5 años (87%). En el 100% de los casos quien respondió el cuestionario/instrumento fue la persona que está a cargo del niño y el análisis de perfil indica que en un 49,5% es la madre exclusivamente, en un 48.6% ambos progenitores; y en un 0.9% el padre u otra persona. El rango total de edad de las personas a cargo del cuidado infantil va de los 19 a los 47 años, aunque el 74% de los casos se encontraba entre los 22 y 35 años. Cabe destacar que el 30% de los cuidadores no completaron la educación obligatoria mínima en Argentina y la cifra de quienes no cuentan con trabajo al momento de la evaluación, asciende al 47%.

El 36% de las familias en estudio respondió que durante el período de aislamiento social obligatorio percibieron diversas problemáticas en sus hijos pequeños. Ello va en consonancia con lo planteado por Hernández Rodríguez (2020), quien ya ubica a los niños entre los grupos sociales más vulnerables ante nuevas problemáticas en salud mental durante la pandemia COVID-19, ello desde luego potencia la vulnerabilidad intrínseca de la niñez derivada de su extrema dependencia de cuidado externo.

De los resultados obtenidos se destacan los problemas de tipo externalizante, que alcanzaron al 13%, mismo porcentaje que se observó para las dificultades de lenguaje. Del total de problemáticas de tipo internalizante, prevalecieron las quejas somáticas con prevalencia del 57%, seguida de aquellas asociadas a mayor ansiedad/depresión (29%) y por último las de tipo emocionalmente reactivo (14%).

Por otro lado, las problemáticas de tipo internalizantes se presentaron en el 6% del total de la muestra. También se encontraron problemas que son objeto de atención médica (5%), un caso de enuresis (1%) y un caso de autismo (1%) ya diagnosticado previamente.

Resulta de particular interés que dentro del universo de manifestaciones de tipo externalizante el 54% correspondieran a comportamiento agresivo, seguidas por dificultades de atención (29%) y la hiperactividad (14%).

En el contexto temporal de estudio, los resultados obtenidos en cuanto prevalencia de comportamiento agresivo son altamente consistentes con investigaciones internacionales. La conducta agresiva es definida como una forma intensa o violenta de conducta física, que produce daño en el propio sujeto o hacia terceros, así como respuestas verbales, con efectos similares, debido a su contenido o intensidad. Este comportamiento puede manifestarse en los niveles físico, emocional, cognitivo o social (Carrasco Ortiz & González Calderón, 2006).

La sintomatología que presentan los niños pequeños -sean de vertiente emocional (llamados problemas internalizantes) o bien conductuales (problemas externalizantes)- afectan el bienestar no solo de ellos sino el de sus familias (Rescorla et al., 2014). Además, si estos perduran en el tiempo y los niños no reciben asistencia especializada, probablemente se agraven dificultando su futuro. De allí la importancia de la identificación temprana para lograr intervenciones preventivas oportunas.

Es necesario evitar análisis reduccionistas que coloquen exclusivamente en el niño la problemática emergente. En este sentido el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1987) recuerda la intrínseca relación entre cada niño con su ambiente. Su principal aporte para comprender el desarrollo humano es el estudio del contexto y de la interacción entre los diversos sistemas que influyen directa e indirectamente en las personas.

El *microsistema* es el ambiente inmediato del niño (físico, social y psicológico). En este sistema se ubica la familia. Es sabido que una adecuada salud mental tiene sus cimientos en la primera infancia, comenzando con el vínculo que el niño establece con sus padres o cuidadores (Bowlby, 1980; Moya, Sierra, del Valle y Carrasco, 2015). En este sentido, en contexto de aislamiento, expertos refieren al incremento del riesgo de maltrato, descuido, violencia, explotación, y estrés psicosocial (Arraya, 2020).

Incidencia de problemáticas durante la pandemia

Fue de interés para el estudio conocer si las dificultades detectadas surgieron en el contexto de pandemia, y los hallazgos indican que así sucedió en más del 23% de los casos bajo estudio.

Es sabido que el impacto en la salud mental de una epidemia suele ser más intenso en aquellos grupos sociales vulnerables que viven en condiciones precarias, poseen escasos recursos y tienen limitado acceso a los servicios sociales y de salud. Tal como lo señalan Ribot Reyes, Chang Paredes y González Castillo (2020) la situación creada por una epidemia afecta todos los aspectos del desarrollo de la niñez (físico, psíquico y social) lo que implica la urgencia de atender especialmente el surgimiento de problemáticas en los niños dentro de este entorno sanitario especial para fortalecer las relaciones intrafamiliares, potenciar la resiliencia y el crecimiento personal.

Acceso a consultas profesionales

Cada niño está en relación con un *mesosistema*, el cual "comprende las relaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente" (Bronfenbrenner, 1987, p. 44). Allí se producen interacciones sociales entre miembros de distintos microsistemas del niño, por ejemplo, familia-escuela-sistema de salud. Aquí juega un rol preponderante el acceso a los servicios de apoyo social que acompañan al niño, los cuales fueron suspendidos en su totalidad durante el período de aislamiento social.

La investigación realizada indagó acerca de los profesionales que fueron consultados durante el tiempo de aislamiento social. Las familias encuestadas refirieron realizar consultas médicas en un 38%, seguidas por consultas fonoaudiológicas 23% y psicológicas 13%. El 26% no realizó consultas profesionales sobre el período de interés. La revisión de estudios sobre salud infantil en pandemia (Paricio del Castillo y

Pando Velasco, 2020) muestran consenso internacional en advertir sobre los riesgos del confinamiento prolongado en niños. Hay directa afectación en los hábitos cotidianos saludables, mayor sedentarismo, alteraciones en patrones de sueño y alimentación, manejo inadecuado del estrés, el aumento de uso de dispositivos electrónicos es directamente proporcional al aumento de malestares físicos y la mala calidad del descanso, entre otros.

El 26% de casos que refieren no haber realizado consultas profesionales sobre la salud de sus niños también plantea el ineludible tema de la accesibilidad a los servicios de salud durante el aislamiento obligatorio. Los

sistemas de salud del mundo vieron resentida severamente su capacidad de contención de problemáticas emergentes, y esta tendencia afectó particularmente a la población infantil que, al no pertenecer a los grupos de riegos priorizados, sufrieron mayores dificultades en el acceso a espacios de atención.

En Tucumán, la modificación abrupta en las modalidades de atención sanitaria pública y privada tuvo un alto impacto, dado que en un primer momento la atención quedó restringida casi exclusivamente a la detección y asistencia de casos de COVID-19 positivos y ello limitó directamente la cobertura de niños que ya se encontraban bajo distintos dispositivos de tratamiento. Así mismo se interrumpió abruptamente la asistencia a instituciones escolares, centros comunitarios, comedores, merenderos, clubes, etc.

Este relegamiento de las infancias durante los momentos más difíciles de la pandemia se manifiesta también cuando las familias son consultadas sobre sus preocupaciones relativas a los niños. La mayoría de las familias (53%) informó no sentirse preocupada por algo en particular; mientras que el 33% señaló sentir preocupación en relación con la problemática que presentaban sus niños. El 9% informó preocupación en torno al futuro y sólo el 5% en lo que respecta a la educación en el contexto de pandemia.

Es previsible que estos últimos datos hayan sufrido modificaciones recientes, particularmente en lo referido a educación, ya que al cierre de este artículo el debate acerca de la necesidad de clases presenciales se encuentra en su punto más álgido, con fuerte presencia de grupos de padres solicitando presencialidad.

Se reconoce que son múltiples y variados los temas de preocupación para las familias con niños pequeños y estos de modo directo o indirecto atraviesan la constitución subjetiva del niño. Bronfenbrenner (1987) advierte sobre aquellos entornos que, pese a no incluir directamente al niño, producen hechos que afectan su desarrollo. En este sentido, aspectos como el estrés sociolaboral, las dificultades económicas, los índices de desocupación, la incertidumbre, incluso fenómenos emergentes como la infodemia, conforman un entorno que afecta a los niños y niñas aunque no participen directamente ni puedan percatarse de ello.

Conclusión

Los hallazgos de la investigación son consistentes con otros muchos estudios realizados alrededor del mundo. Es ya indiscutible la necesidad de acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria que atiendan en particular a niñas y niños de sectores con mayor vulnerabilidad psicosocial. En este sentido apelar a la resiliencia y capacidad de afrontamiento ante situaciones adversas, será clave para las familias.

Rutter, Tizard, Yule, Graham y Whitmore (1976) identificaron los factores de riesgo a considerar en el desarrollo de psicopatología: bajo nivel social, familias disfuncionales, problemas conyugales, familias con más de 4 hijos, criminalidad paterna, presencia de problemas psiquiátricos en algunos de los padres. Además, estos investigadores advirtieron que la co-presencia de dos o más factores de riesgo aumenta cuatro veces la probabilidad del desarrollo de psicopatología. Tras más de un año de pandemia resulta evidente que estos factores de riesgo se multiplicaron exponencialmente y las consecuencias de su desatención pueden resultar nefastas para la niñez y la sociedad toda.

Organismos gubernamentales y no gubernamentales deben aunar esfuerzos en sensibilizar a la población acerca de la importancia del cuidado de la salud mental durante la niñez y proponer acciones tendientes al fortalecimiento de las familias, en tanto primera mediadora entre los niños y la sociedad.

Bibliografía

Achenbach, T.M. (2001). Challenges and benefits of assessment, diagnosis, and taxonomy for clinical practice and research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 263-271.

- Arraya, M. [Escuela de Salud Pública]. (6 de mayo de 2020). Conversatorio 8: Salud Mental de niños y adolescentes durante Covid-19 [Video]. Youtube. [https:// www.youtube.com/watch?v=LE4W09hEsFY&t=2435s](https://www.youtube.com/watch?v=LE4W09hEsFY&t=2435s)
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós. Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco Ortiz, M. & González Calderón, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 27-38.
- Hernandez Rodriguez, J. 2020. Impacto de la pandemia COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica [online]*, vol.24, n.3, pp.578-594. Epub 01-Jul-2020. ISSN 1029-3043
- Moya, J., Sierra, P., del Valle, C. & Carrasco, M. (2015). Efectos del apego seguro y el riesgo psicosocial en los problemas infantiles interiorizados y exteriorizados. *Tendencias pedagógicas*, 26, 163-178.
- Paricio del Castillo, R., & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista De Psiquiatría Infanto- Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a>
- Rescorla, L., Bochicchio, L., Achenbach, T., Ivanova, M., Almqvist, F., Begovac, I., Verhulst, F. (2014). Parent-Teacher Agreement on Children's problems in 21 societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 43, 627-642. doi: [10.1080/15374416.2014.900719](https://doi.org/10.1080/15374416.2014.900719)
- Ribot Reyes V., Chang Paredes N., González Castillo A. (2020) Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. *Revista Habanera de Ciencias Médicas [Internet]*. 19(Supl.): e3307. Disponible en: <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3307>.
- Rutter M, Tizard J, Yule W, Graham P, Whitmore K. (1976). Isle of Wight Studies, 1964-1974. *Psychol Med*. 6:313-32, <http://dx.doi.org/10.1017/S003329170001388X.9>.
- UNICEF (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Buenos Aires, Argentina.

Habilidades neuropsicologías en niños prematuros del consultorio de seguimiento de recién nacidos de alto riesgo del Hospital del Niño Jesús

Melina Ponce, Paola Coronel, Emilia Caram

Resumen

El presente trabajo es un recorte del proyecto de investigación "Salud mental y riesgo socio-ambiental. Un estudio acerca del desarrollo neuropsicológico y de los problemas emocionales en niños prematuros", financiado por la SCAIT, bajo la dirección de la Dra. Paola Coronel, en el marco del Doctorado en Humanidades. El objetivo de este estudio es analizar las habilidades neuropsicológicas de 10 niños que nacieron prematuros con menos de 32 semanas de edad gestacional, que al momento de la evaluación tenían entre 2 años, 6 meses a 5 años, 11 meses y sin patología severa, que asisten al Programa de Seguimiento de Recién Nacidos de Alto Riesgo del Hospital del Niño Jesús (CSHNJ). Se utilizó la Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria-IV (WPPSI-IV) teniendo como marco de referencia teórico la Evaluación Psicológica Infantil aplicada y el modelo de la psicopatología infantil. Los resultados permiten conocer las habilidades neuropsicológicas de niños en edad preescolar, nacidos bajo condiciones de vulnerabilidad, identificando tempranamente factores de riesgo para implementar estrategias de intervenciones eficaces y oportunas.

Palabras clave: Niños prematuros – habilidades neuropsicológicas – intervención precoz

Introducción

La Organización Mundial de la salud (2012) considera prematuro un bebé nacido antes de las 37 semanas de gestación. A nivel mundial la incidencia de parto prematuro es 10% del total de nacimientos. En Argentina el parto prematuro alcanza el 8% por cada 100 nacimientos, pero éstos contribuyen al 74% de la mortalidad neonatal y 64% de la mortalidad infantil ya que sólo sobreviven entre el 60% al 85% al año. El 75% de las muertes perinatales son atribuibles a prematuridad siendo el riesgo de muerte de un prematuro 20 veces mayor que el de un recién nacido a término. De la totalidad de esta población son prematuros tardíos aproximadamente el 84 % y la mayoría sobreviven gracias a la atención especializada recibida posterior al nacimiento (Dirección Maternidad e Infancia, 2015).

El término prematuro comprende un grupo de niños muy heterogéneo, con edad gestacional, peso de nacimiento, estado nutricional, riesgos y morbi-mortalidad diferentes, por lo que ha sido necesario clasificarlos en subgrupos. Aproximadamente el 40%-50% de los nacimientos prematuros son idiopáticos o espontáneos, el 30% se relacionan con rotura precoz de membranas y un 25%-30% son atribuibles a problemas de causa materna o fetal. Según el peso al nacer, los recién nacidos se pueden clasificar en: a) Recién nacidos de muy bajo peso de nacimiento: menor a 1.500 g. b) Recién nacidos de extremo bajo peso de nacimiento o prematuros extremos: menor a 1.000 g o menores de 28 semanas. c) Recién nacidos micronatos o neonatos fetales: peso entre 500 g y 750 g.

Los recién nacidos prematuros de muy bajo peso (menos de 1500 gramos) son los pacientes que más tiempo permanecen internados, que más infecciones intrahospitalarias padecen en relación a la invasión que sufren (vías endovenosas múltiples, canalizaciones centrales, cirugías menores, etc.), así como a la pobre inmunidad que poseen.

En función de la edad gestacional se clasifican en: prematuros extremos, aquellos que nacieron antes de las 28 semanas; muy prematuros, entre 28 y 32 semanas y prematuros moderados a tardíos, entre 32 y 37

semanas. Existe una íntima relación entre la edad gestacional y el peso al nacer, por lo que la morbilidad neonatal depende en gran medida del peso de nacimiento. Es indudable que la prematuridad guarda estrecha relación con el peso del recién nacido, teniendo éstos mayor probabilidad de morir en etapa perinatal cuando menor es la edad gestacional y el peso (Culli-Joyllo, 2012).

Comparado con los recién nacidos a término, los niños prematuros presentan mayores índices de morbilidad y reinternaciones a lo largo del primer año de vida. Pueden padecer complicaciones inmediatas a su nacimiento, en sus primeros meses de vida o a largo plazo.

Investigaciones llevadas a cabo en Tucumán, durante el año 2010, arrojaron interesantes datos acerca de tasas de prevalencia específicas en esta problemática. De esta manera, sobre 1.500.000 habitantes, alrededor de 30.400 niños nacidos, de los cuáles 417 pesaron menos de 1.500g al nacer. En esta provincia, desde el año 2008, el control de niños prematuros menores de 1500g se incluyó en un Programa de Seguimiento que abarcó toda la jurisdicción conformando una red. Se organizó la creación de un servicio de atención pública para el control de estos niños con un equipo interdisciplinario que funciona en el hospital pediátrico de la provincia (Sims, Miceli, Caram, Pastorino, y Rodríguez, 2015). La mayor sobrevivencia de niños prematuros con peso menor a 1500g al nacer, en la provincia, produjo un gran impacto en la reducción de la mortalidad infantil a expensas del componente neonatal. En general estos niños permanecen internados por largos períodos en las unidades de terapia intensiva neonatal y pueden padecer morbilidades cuyas consecuencias son evidenciables durante la edad pediátrica. Esto produce un incremento del número de niños con necesidades especiales de atención, lo que constituye un desafío como problema emergente de salud pública (Martinini, Caram, Pérez, Djivelekian, Santana, y Miceli, 2016).

Las funciones motoras y cognitivas están intensamente interrelacionadas una con la otra en los primeros años de vida, así como los factores biológicos: peso de nacimiento, edad gestacional, evolución del perímetro cefálico, interurrencias neonatales, que ejercen gran influencia en el desarrollo hasta los dos años, cuando empieza a surgir la mayor influencia de los factores ambientales como la edad materna y el nivel socioeconómico (Koller, 1997). Alrededor de los 2 años de vida, se pueden observar ya las secuelas más importantes tales como trastornos motores gruesos, retardo mental severo y enfermedades crónicas. Los trastornos más leves tanto del aprendizaje como de la conducta se van detectando a medida que transcurre la infancia y aún la adolescencia (de Kleine, M., den Ouden, A., Kollée, L. et al 2003).

Metodología

La muestra estuvo constituida por 10 niños que nacieron prematuros con menos de 32 semanas de edad gestacional, que al momento de la evaluación tenían entre 2 años, 6 meses a 5 años, 11 meses y sin patología severa, que asisten al Programa de Seguimiento de Recién Nacidos de Alto Riesgo del Hospital del Niño Jesús entre los meses de abril y julio de 2021. Se solicitó consentimiento para la inclusión. Los datos perinatales se obtuvieron de las Historias clínicas del hospital.

Se utilizó la Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria-IV (WPPSI-IV) que mide diversas habilidades y capacidades implicadas en el funcionamiento cognitivo general y en dominios específicos: comprensión verbal, visoespacial, memoria de trabajo, razonamiento fluido y velocidad de procesamiento a fin de conocer las habilidades neuropsicológicas de los niños incluidos en este estudio.

Resultados y discusión

La muestra estuvo constituida por un 50 % de niños y un 50 % de niñas, asistidos en el CSHNJ durante el periodo referido. La media de Edad Gestacional (EG) fue de 28.2 semanas y la media de Peso al nacer

(PN) de 1118 kgr. Por otro lado, del total de la muestra un 70% corresponde a niños mayores de 4 años mientras el 30% refiere a niños menores de esa edad.

Respecto a los aspectos cognitivos, el CI se utiliza como síntesis del rendimiento del niño en los distintos dominios de aptitud cognitiva. En este estudio, el 60% del total de los niños evaluados presentó una capacidad intelectual global (CIT) no interpretable de manera unificada debido a la dispersión de los puntajes obtenidos en su desempeño en las distintas habilidades evaluadas y referidas a Comprensión Verbal (CV), Visoespacial (VE), Razonamiento fluido (RF), Memoria de Trabajo (MT) y Velocidad de Procesamiento (VP). Cabe destacar que la totalidad de este porcentaje corresponde a niños de mayores de 4 años de edad. Finalmente, el 30 % presentó un CIT ubicado en un nivel límite y sólo el 10% presentó un CIT promedio.

Respecto a la Comprensión Verbal, el 40 % de los niños evaluados presentó una capacidad promedio para realizar tareas que implican razonar con información previamente aprendida (inteligencia cristalizada) con un adecuado lenguaje receptivo y desarrollo de su vocabulario. Asimismo, conservan su capacidad para adquirir, almacenar y recuperar conocimientos referidos a hechos generales y del entorno. Sin embargo, el 40 % presentó dificultades en esta capacidad llegando a un nivel medio bajo límite, según las clasificaciones correspondiente. El restante 20 % presentó dispersiones significativas.

En cuanto a la capacidad visoespacial, el 80 % de los niños evaluados presentó dificultades en su habilidad para analizar y sintetizar estímulos visuales abstractos así como su habilidad de coordinación visomotora, organización visoperceptiva, integración y síntesis de las relaciones parte-todo y procesamiento visoespacial.

En relación a la memoria de trabajo visual, lo cual incluye el proceso perceptivo, la codificación, almacenamiento y recuperación de información, el 60% de los evaluados presentó esta capacidad conservada. Siendo capaces de mantener información visual, poder utilizarla para resolver una situación y producir un resultado, asimismo presentan una adecuada capacidad de procesamiento de información espacial. Sin embargo, el restante 40 % presenta dificultades en dicha capacidad.

Finalmente, teniendo en cuenta que en la estructura del WPPSI –IV, la cual se divide en dos franjas etarias, entre niños mayores o menores a 4 años, las capacidades de Razonamiento Fluido y la Velocidad de Procesamiento se evalúan a partir de los 4 años de edad dado que se considera que han adquirido el desarrollo tal que así lo permite. Entonces, considerando únicamente los niños mayores de 4 años, el 29% presentó conservada su capacidad de razonamiento fluido que incluye la habilidad para la formación de conceptos y categorías a partir de material visual, el razonamiento inductivo y el pensamiento conceptual y la posibilidad de percibir relaciones entre patrones. Mientras el 42 % restante presentó dificultades en dicha habilidad y el 29 % una dispersión significativa. Respecto a la velocidad de procesamiento, el 85 % de estos niños presenta dificultades en su habilidad de velocidad de rastreo y procesamiento visual así como en la percepción y discriminación visual y la coordinación visomotora.

En relación a lo anterior, numerosos estudios con niños prematuros han mostrado que las principales áreas neuropsicológicas alteradas son la fluidez verbal, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Aarnoudse-Moens, Weisglas-Kuperus, Goudoever & Oosterlaan, 2009). Se ha demostrado que los niños muy prematuros presentan dificultades en los procesamientos viso-espaciales y viso-motores (Geldof, van Wassenaeer, de Kieviet, Kok & Oosterlaan, 2012; Litt, Taylor, Klein & Hack, 2005; Strang-Karlsson, Andersson & Paile-Hyvarinen, 2010).

Un estudio realizado en nuestra provincia acerca del crecimiento y desarrollo de 131 niños prematuros de alto riesgo (2016), mostró que el 31 % tuvo retrasos en el área visomotriz. Mientras que un 47% presentó alteraciones en el lenguaje a los 2 años de edad, siendo en mayor proporción niños de sexo masculino y que

no se habían alimentado con lactancia materna o que habían padecido alguna hemorragia intraventricular (Martinini, B., Caram, M., Pérez, M., Djivelekian, M., Santana, M., Miceli, S., 2016).

Estos déficits tienen un impacto negativo en los procesos de aprendizaje, incluso en niños sin ninguna alteración sensorial o del desarrollo. Aún a los 18 años se mantienen estas dificultades en el aprendizaje y una menor velocidad de respuesta ante nuevas tareas (Flacking, Ewald, Hedberg & Starrin, 2006).

Conclusión

En base a los resultados expuestos y teniendo en cuenta los datos de las investigaciones anteriormente citadas, resulta fundamental ampliar el conocimiento acerca de las habilidades neuropsicológicas de los niños prematuros en una franja etaria preescolar y en población local a fin de identificar los factores de riesgo, implementar estrategias de intervención y garantizar a los niños prematuros una adecuada calidad de atención neonatal e intervenir en forma oportuna.

Bibliografía

- Aarnoudse-Moens, C. S., Weisglas-Kuperus, N., van Goudoever, J. B. y Oosterlaan, J. (2009). Meta-analysis of neurobehavioral outcomes in very preterm and/or very low birth weight children. *Pediatrics*, 124, 717-728. doi: 10.1542/peds.2008-2816.
- Culli-Joyllo, L. (2012). Factores de riesgo asociados a morbimortalidad perinatal precoz en el hospital San Juan de DIOS. *Revista Médic. Panacea*. 2(3):87-90
- De Kleine, M., den Ouden, A., Kollée, L., Nijhuis- van der Sanden, M., Sondaar, M., van Kessel-Feddema, B., Knuijt, S., van Baar, A., Ilsen, A., Breur-Pieterse, R., Briët, J., Brand, R., Verloove-Vanhorick, S. (2003). Development and evaluation of a follow up assessment of preterm infants at 5 years of age. *Archives of Disease in Childhood*; 88:870-875.
- Dirección Nacional de Maternidad e Infancia (2015). Recomendaciones para la prevención, diagnóstico y tratamiento de amenaza de parto pretérmino, atención del parto pretérmino espontáneo y rotura prematura de membranas. 1ra Ed. 2015. Ministerio de Salud. Argentina. Disponible en 000000710cnt-guia-parto-pretermino.pdf (salud.gob.ar).
- Flacking, R., Ewald, U., Hedberg Nyqvist, K. & Starrin, B. (2006). Trustful bonds: a key to "becoming mother" and to reciprocal breastfeeding. Stories of mothers of very preterm infants at neonatal unit. *Social Science & Medicine*, 62, 70-80.
- Geldof, C. J. A., van Wassenaer, A. G., de Kieviet, J. F., Kok, J. H. y Oosterlaan, J. (2012). Visual perception and visual-motor integration in very preterm and/or very low birth weight children: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 727-736. doi: 10.1016/j.ridd.2011.08.025.
- Koller, H., Lawson, K., Rose, S. A., Wallace, I., & McCarton, C. (1997). Patrones de desarrollo cognitivo en niños de muy bajo peso al nacer durante los primeros seis años de vida. *Pediatría*, 99(3), 383-389. <https://doi.org/10.1542/peds.99.3.383>
- Litt, J., Taylor, H. G., Klein, N. y Hack, M. (2005). Learning disabilities in children with very low birthweight: Prevalence, neuropsychological correlates, and educational interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 130-141. doi: 10.1177/00222194050380020301.
- Martinini, M., Caram, M., Pérez, M., Djivelekian, M., Santana, M. y Miceli, S. (2016). Cohorte de prematuros de alto riesgo hasta los 24 meses: crecimiento y desarrollo. *Revista Facultad de Medicina*, vol. 16, no 1 issn online 1669-8606
- Sims, R., Miceli, M., Caram, M., Pastorino, G., y Rodríguez, L. (2015). El voluntariado como experiencia interdisciplinaria en la construcción de una red social para protección de niños nacidos en condiciones de riesgo. *Revista Facultad de Medicina*, VOL. 15, No 1 ISSN online 1669-8606
- Strang-Karlsson, S., Andersson, S. y Paile-Hyvarinen, M. (2010). Slower reaction times and impaired learning in young adults with birth weight < 1500 g. *Pediatrics*, 123, 74-85. doi: 10.1542/peds.2009-1297.

El impacto emocional y la vivencia de la pandemia por COVID-19 en embarazadas y puérperas

Raquel Amores Maldonado y Ángela Pérez Esteban

Resumen

La situación de pandemia ha sido de extrema excepcionalidad. Ha producido cambios en todas las esferas del funcionamiento diario y repercutido en la salud física y mental de las personas. En medio de este escenario, la salud mental perinatal recibe especial importancia. La reducción del apoyo social y el aislamiento, la exposición a eventos traumáticos, la restricción de servicios esenciales o los problemas económicos son solo algunos de los factores de riesgo que se han visto incrementados y que han podido incidir en la vulnerabilidad de esta población. Diferentes profesionales del servicio de Salud Mental del HURH (Valladolid), hemos llevado a cabo una investigación con el fin de analizar los efectos emocionales que ha supuesto la pandemia en mujeres embarazadas y puérperas. Se desarrolló un estudio descriptivo y exploratorio, a través de una metodología de encuesta de estatus con diseño transversal y análisis cualitativo del contenido de las entrevistas. Mediante un muestreo no probabilístico incidental se estudió a una muestra de 63 mujeres, de las cuales 12 embarazadas y 51 puérperas. Los datos obtenidos ofrecen y reflejan la narrativa personal de cada entrevistada. Han permitido obtener información para optimizar la atención sanitaria y mejorar el apoyo emocional de esta población.

Palabras clave: vivencia emocional – pandemia – etapa perinatal – depresión

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo ahondar y profundizar en un tema tan actual y presente en la vida de las personas como es la maternidad. Se analizará y reflexionará acerca del posible impacto que ha podido tener en ella una situación de tan extrema excepcionalidad como ha sido la pandemia por COVID-19.

La salud mental perinatal está ampliamente documentada. En estos últimos años diversos estudios han establecido relación entre ansiedad y/o depresión en el embarazo y el posterior impacto en el desarrollo emocional del niño (Madigan, 2018). Fonagy en 1991, concluyó que "si se dejan sin tratamiento, estos trastornos pueden tener un efecto negativo primero en el feto y el vínculo prenatal y, después, en el bebé, la madre y el vínculo establecido entre ambos, influyendo también en las representaciones maternas". Y aunque no hay que olvidar que, como dice Golse (2015), "no todas las madres deprimidas tienen hijos con psicopatología, ni todos niños con psicopatología han tenido madres deprimidas", resulta un objetivo fundamental la detección de trastornos emocionales durante la etapa perinatal, teniendo en cuenta que un buen número de ellos no son detectados ni tratados (Muñoz, 2019).

La guía NICE revisada en 2017, recomienda la evaluación y el tratamiento de la ansiedad y depresión tanto en el embarazo como el postparto y la American Academy of Pediatrics (2015). Las intervenciones psicológicas específicas durante el embarazo y el postparto han demostrado su eficacia en la disminución y eliminación de sintomatología ansioso-depresiva durante el periodo perinatal (Gomá, 2017; Pellet y Nanzer, 2014; Nanzer, 2020).

Si esto ocurre en condiciones normalizadas, cabe pensar que aún es más complicado en una situación de alarma sanitaria como la que hemos vivido. La reducción del apoyo social y el aislamiento, la exposición a eventos traumáticos, la restricción de servicios esenciales o los problemas económicos son solo algunos de los factores de riesgo que se han visto incrementados (Doyle y Klein, 2020; Kajdy, 2020). Por lo tanto, ha

resultado esencial poner en marcha estrategias adaptadas a la situación y a los recursos disponibles que favorecieran la detección precoz de las dificultades emocionales en la etapa perinatal.

En medio de este escenario, diferentes profesionales del servicio de Salud Mental del Hospital Universitario Río Hortega de Valladolid, hemos llevado a cabo una investigación con el fin de analizar los efectos emocionales que ha supuesto la pandemia en mujeres embarazadas y puérperas (Avellón, 2020). Es un estudio que amplía una línea de investigación previa dirigida por Avellón (2018).

Método

Diseño

El presente estudio ha seguido una metodología de investigación descriptiva y de carácter exploratorio. Al mismo tiempo, ha hecho uso de un diseño transversal basado en una metodología de encuesta de estatus.

Muestra

La muestra se ha obtenido a través de un muestreo no probabilístico incidental. Los sujetos participantes han sido mujeres gestantes y puérperas atendidas en los Centros de Salud de Casa del Barco y de Valladolid Rural II desde el inicio de la pandemia, marzo-abril de 2020, hasta junio del 2021. Se trabajó con una muestra total de 63 mujeres, de las cuales 51 estaban en periodo posparto y 12 en el embarazo.

Instrumentos

Para evaluar las diferentes variables objeto de la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

-*Entrevista semiestructurada*: a través de una entrevista semiestructurada elaborada por el equipo de investigación se ha recogido información acerca de variables sociodemográficas, vivencia subjetiva del embarazo y posparto, apoyo social y familiar percibido, calidad de la asistencia sanitaria recibida, sintomatología depresiva, representaciones maternas y sueños.

-*Escala de Edimburgo de Depresión Postparto (EPDS)*: Se utilizó la versión validada al castellano. Es una escala de autoinforme compuesta por 10 ítems de respuesta tipo Likert que recoge información sobre sintomatología depresiva durante el período perinatal. Los análisis de consistencia interna ofrecen un Alfa de Cronbach de ".81". El punto de corte que se utilizó para el estudio fue de 11. Esta escala se administraba si había sospecha de sintomatología depresiva con el fin de pasar posteriormente a tratamiento psicológico a través de la terapia centrada en la parentalidad (PCP).

Procedimiento

La recogida de datos se realizó desde enero a junio de 2021 con la muestra de mujeres reclutada previamente por las matronas de los centros de salud. En un primer momento, se estableció contacto con las mujeres telefónicamente para exponer la finalidad de la investigación y obtener el consentimiento informado. Si accedían a ello se acordaba una fecha para realizar la entrevista de forma telefónica también.

Posteriormente, profesionales de psicología clínica realizaron las entrevistas en las fechas acordadas con las mujeres. Si en dichas entrevistas se detectaba sintomatología depresiva se administraba la escala EPDS para pasar a una fase posterior de tratamiento a través de la terapia centrada en la parentalidad (PCP).

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos en relación con la vivencia subjetiva del periodo en el que se encuentran las mujeres entrevistadas. Por una parte, se ha obtenido que, de la submuestra de mujeres en periodo de posparto, el 41.17% ha vivenciado subjetivamente el posparto de forma positiva, de las cuales el 28.57% de ellas han verbalizado que lo están viviendo de una forma más positiva de lo que esperaban. Por el contrario, el 39.21% de la muestra ha evaluado este periodo de forma negativa, el 25% de ellas verbaliza una etapa más negativa de la que esperaban. Dentro del porcentaje de estas mujeres, el 50% de ellas asocia las dificultades a problemas causados por la pandemia, el 35% lo vincula a otros motivos y el 15% señala que esa vivencia negativa es debida a factores causados por la pandemia junto con otros motivos. Finalmente, un 19.60% de las mujeres valora el posparto de una forma ambivalente. Por otra parte, de la submuestra de mujeres embarazadas se ha obtenido que el 58.3% de ellas ha vivenciado el embarazo de manera positiva, en contraste a un 24.9% que lo ha vivenciado de una forma más negativa o un 16.6% que lo ha vivido de forma ambivalente.

Tabla 1

Frecuencia de respuesta y porcentaje de la vivencia subjetiva del embarazo y posparto

Posparto				Embarazadas			
Tipo de vivencia	Categoría	N	%	Tipo de vivencia	Categoría	N	%
Positiva		21	41.17	Positiva		7	58.3
Negativa	Pandemia	10	50	Negativa	Pandemia	1	8.3
	Otros	7	35		Otros	2	16.6
	Ambas	3	15		Ambas		
Ambivalente		10	19.6	Ambivalente		2	16.6

A continuación, en la Tabla 2 se exponen los resultados recogidos en relación con el tipo de preocupaciones que presentan las mujeres. En este sentido, no se encuentran diferencias de contenido de las preocupaciones entre la submuestra de gestantes y puérperas.

Tabla 2

Frecuencia de respuesta y porcentaje de preocupaciones

Tipos de preocupaciones	N	%
Limitación de relaciones sociales y familiares	18	28.5
Miedo al contagio	18	28.5
Relacionadas con aspectos de la salud	6	9.52
Incertidumbre del futuro de la pandemia	5	7.93
Otras (laborales, familiares, personales...)	5	7.93
Ausencia de preocupaciones	11	17.46

En adición, en la Tabla 3 se exponen los resultados relacionados con el grado de satisfacción de la asistencia sanitaria recibida durante la época de pandemia. Dentro de este apartado, es destacable que de las mujeres que calificaron la asistencia recibida como "regular" los argumentos que más se han repetido son que les hubiera gustado que se ofreciera mayor tiempo de atención a los pacientes, que hubieran podido ser acompañadas a las pruebas por sus parejas, la falta de clases de preparación al parto o la escasez de citas presenciales. Asimismo, de aquellas que calificaron la asistencia como desfavorable se puede recoger como causa generalizada la falta de comprensión o descuido en las técnicas aplicadas, así como "poca empatía" o "trato impersonal".

Tabla 3

Frecuencia de respuesta y porcentaje del grado de satisfacción con la asistencia sanitaria recibida

Asistencia sanitaria	N	%
Muy buena	21	33
Buena	7	11
Regular	23	36
Mala	8	12
Muy mala	4	6

Por otra parte, en relación con los resultados recogidos sobre el apoyo social percibido, se ha obtenido que un 66% de la muestra afirma que la pandemia les ha impedido tener el apoyo social que hubieran recibido en otras condiciones. Concretando aún más, el 42% de la muestra siente que se han producido menos contactos con el grupo de familiares y amigos por miedo al contagio. El 26,9% afirma que lo que más han echado en falta son las relaciones interpersonales en esta etapa y, en cuanto a quién es la figura más importante para las participantes, se ha recogido que en mayor porcentaje es la pareja, seguido de la madre, y con puntuaciones similares padres y hermanos.

Finalmente, de la información recopilada sobre sintomatología depresiva, se puede apreciar que los síntomas que aparecen con mayor frecuencia entre las participantes por orden descendente son: tristeza, irritabilidad y dificultades de sueño. Un 7.93% de la muestra, es decir, 5 de las participantes cumplieron criterios diagnósticos para un episodio depresivo mayor al superar el punto de corte de la escala EPDS: 2 de las participantes presentaron 5 síntomas (depresión mayor leve), otras 2 presentaron 6 síntomas (depresión mayor leve-moderada) y 1 participante presentó 8 síntomas (depresión mayor moderada-grave).

Discusión

La presente investigación tenía como propósito general analizar la afectación emocional que ha podido causar la pandemia por COVID-19 en mujeres embarazadas y puérperas con el fin posterior de detectar precozmente problemas afectivos en esta población y proceder a su posterior tratamiento. En relación con ello, los resultados obtenidos en la muestra del estudio evidencian que la pandemia no ha supuesto un mayor riesgo general de presentar sintomatología depresiva, tan solo un 7.93 % de las mujeres superaron el punto de corte, en comparación con la prevalencia habitual de depresión perinatal que ronda entre el 10-20% (Ortega, 2001) y con un estudio que se realizó en este servicio de salud mental previo a la pandemia en el que se obtuvo un 13,20% (Avellón, 2018). Se puede observar que esto va en consonancia con recientes estudios que indican que el riesgo de depresión no se ha visto incrementado (Sade, 2020; Zhou, 2020). No obstante, también hay estudios que encuentran hallazgos en la dirección contraria (Davenport, 2020; Durankuş y Aksu, 2020). Estos resultados no son concluyentes e independientemente de hacia dónde se dirijan, es indudable que la vulnerabilidad de las mujeres embarazadas se ha visto agravada durante la pandemia (Chen, 2021)

Al observar más detalladamente las valoraciones que han hecho las participantes, se pueden señalar ciertas conclusiones preliminares con los datos obtenidos. En cuanto a las preocupaciones surgidas durante la vivencia de esta etapa no se encuentran diferencias en relación con el contenido y frecuencia de aparición entre gestantes y puérperas. Por su parte, la calidad de la asistencia sanitaria recibida, la cual ha sufrido un gran cambio durante la época de la pandemia, se ha visto algo desfavorecida en cuanto a su valoración, por ejemplo, en general se ha echado en falta la formación en preparación al parto, el tener consultas presenciales, así como el no haber podido ser acompañadas y tener que enfrentarse a diferentes procesos en soli-

tario. Sin embargo, y apesar de esta sensación de cambio a un formato más distante, indirecto, individual y virtual, la gran mayoría de las mujeres entrevistadas refieren que se han sentido apoyadas tanto por el entorno familiar como social, aspecto rehabilitador en este proceso tan lleno de carencias y falta de medios, promovido por la peligrosidad e incertidumbre que conllevaba la pandemia, que ha podido actuar como sostén emocional en las participantes.

Finalmente, es importante reflejar que los resultados obtenidos en este estudio están sujetos a diferentes limitaciones. En primer lugar, una de las limitaciones estriba en que la muestra evaluada es de tamaño reducido y no ha habido una correcta aleatorización en su reclutamiento, dadas las dificultades que entraña acceder a una población de estas características en época de pandemia. Asimismo, no se establecen grupo de tratamiento y grupo control, ya que tras la detección de sintomatología depresiva en las pacientes no se consideraría ético no implementar un tratamiento psicoterapéutico. A la luz de estos inconvenientes, se considera importante poder aumentar la muestra para futuros estudios, ya que con su aumento se conseguirá una mayor heterogeneidad y dispersión de las respuestas, lo que facilitará sacar conclusiones más fiables. También, es importante destacar el posible efecto que ha podido generar el realizar las entrevistas semiestructuradas con las diferentes participantes, ya que el recoger estas vivencias y preguntar por ellas, así como proporcionarles un espacio de sostén mediante una escucha activa puede haber servido de medio para poder elaborar una narrativa de los sucesos vividos.

Bibliografía

- Avellón, M., Amores, R., Ledo, A., Pérez, A., Pérez, A., Reyes, I., Santana, D., Velasco, J., Vítores, D. (2020). Impacto emocional y vivencia de la pandemia por COVID19 en embarazadas y puérperas. La situación de alarma sanitaria como factor de riesgo para la depresión perinatal. *Intervención online con PCP*.
- Avellón, M., López, M.L., Reyes, I., Santana, D. & Santos, J. (2018). Programa de apoyo a la maternidad en atención primaria: análisis de la eficacia de la detección de la depresión prenatal y su tratamiento psicoterapéutico a través de la PCP.
- Chen, H., Selix, N., & Nosek, M. (2021). Perinatal anxiety and depression during COVID-19. *The Journal for Nurse Practitioners*, 17(1), 26-31
- Davenport, M. H., Meyer, S., Meah, V. L., Strynadka, M. C., & Khurana, R. (2020). Moms are not OK: COVID-19 and maternal mental health. *Frontiers in global women's health*, 1, 1
- Doyle, F. L., & Klein, L. (2020). Postnatal depression risk factors: an overview of reviews to inform COVID-19 research, clinical, and policy priorities. <https://doi.org/10.3389/fgwh.2020.577273>
- Durankuş, F., & Aksu, E. (2020). Effects of the COVID-19 pandemic on anxiety and depressive symptoms in pregnant women: a preliminary study. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, 1-7
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S., & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant mental health journal*, 12(3), 201- 218
- Golse, B. (2015). ¿Qué cuidados para los niños "privados de historia"? La experiencia del Instituto Piklerloczy. *Cuad. psiquiatr. psicoter. niño adolesc*, 9-14.
- Gomà, M., Martínez, M., Blancafort, X., Muniente, G., Antón, S., Lara, S., ... & Nanzer, N. (2020). Detection of depressive-anxiety symptomatology and associated risk factors among pregnant women in a low-income neighborhood. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, 1-7
- Kajdy, A., Feduniw, S., Ajdacka, U., Modzelewski, J., Baranowska, B., Sys, D., ... & Poon, L. C. (2020). Risk factors for anxiety and depression among pregnant women during the COVID-19 pandemic: A web-based cross-sectional survey. *Medicine*, 99(30)

- Madigan, S., Oatley, H., Racine, N., Fearon, R. P., Schumacher, L., Akbari, E., ... & Tarabulsy, G. M. (2018). A meta-analysis of maternal prenatal depression and anxiety on child socioemotional development. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(9), 645-657
- Muñoz, R. F. (2019). Prevent depression in pregnancy to boost all mental health. *Nature* 574, 631-633 (2019) doi: <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03226-8>
- Nanzer, N., Knauer, D., Espasa, F. P., Qayoom-Boulvain, Z., Hentsch, F., Clinton, P., ...& Le Scouëzec, I. (2020). Manual de psicoterapia centrada en la parentalidad. Ediciones Octaedro
- Ortega, L., Lartigue, T., & Figueroa, M. E. (2001). Prevalencia de depresión, a través de la Escala de Depresión Perinatal de Edinburgo (EPDS), en una muestra de mujeres mexicanas embarazadas. *Perinatología y Reproducción Humana*, 15(1), 11-20.
- Sade, S., Sheiner, E., Wainstock, T., Hermon, N., Yaniv Salem, S., Kosef, T., ... & Pariente, G. (2020). Risk for depressive symptoms among hospitalized women in high-risk pregnancy units during the COVID-19 pandemic. *Journal of clinical medicine*, 9(8), 2449
- Zhou, Y., Shi, H., Liu, Z., Peng, S., Wang, R., Qi, L., ... & Zhang, X. (2020). The prevalence of psychiatric symptoms of pregnant and non-pregnant women during the COVID-19 epidemic. *Translational psychiatry*, 10(1), 1-7

CAPÍTULO XVIII

LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA. DIVERSIDADES METODOLÓGICAS

Autoconcepto físico e implicación parental en adolescentes practicantes de remo

María Florencia Pinto

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en analizar si existe asociación entre el autoconcepto físico y la implicación parental en adolescentes que practican remo. A su vez, se evalúa si existen diferencias en el autoconcepto físico en función de la edad, y en la implicación parental en función del género de los participantes. Para ello se realiza un estudio empírico, correlacional, de alcance temporal transversal. La muestra se encuentra conformada por 78 practicantes de remo (31.6% mujeres, 68.4% varones) de entre 12 y 18 años ($M=15.05$). Los instrumentos empleados para la recolección de datos son el Cuestionario de Autoconcepto Físico (Goñi, Ruiz de Azua & Liberal, 2004) y el Cuestionario de Implicación Parental en el Deporte (Pinto & Samaniego, 2016). Utilizando el programa estadístico SPSS (21) se efectúan análisis de estadística descriptiva, de diferenciación de medias (t de student y ANOVA) y de correlación (r de Pearson). A partir de los resultados se observa que los adolescentes de 15 y 16 años son quienes presentan un autoconcepto físico superior. Respecto al género, se observa que los varones puntúan más bajo en todas las subescalas del CIPD. Por último, se encuentra una asociación positiva significativa entre autoconcepto físico e implicación parental.

Palabras clave: Autoconcepto físico – Implicación parental – Remo – Adolescentes

El autoconcepto ha recibido diversas definiciones a lo largo de los años, pero la más comúnmente aceptada es la propuesta por Harter (1990), quien postula que el autoconcepto alude a las percepciones del individuo sobre sí mismo. Shavelson, Hubnery Stanton (1976) sostienen que la naturaleza del autoconcepto es multidimensional y jerárquica. Propusieron un modelo en el que distinguen un autoconcepto general, del que se desprenden el autoconcepto académico y el autoconcepto no-académico. Este a su vez se subdivide en los autoconceptos social, emocional y físico. Los logros alcanzados en las distintas áreas de la vida (académica, social, emocional y física), en cierta medida, serán un reflejo del autoconcepto general que el sujeto tenga. Así, es posible inferir que en lo que refiere a la actividad deportiva, especialmente competitiva, en la que los resultados adquieren mayor relevancia, la evaluación del autoconcepto es fundamental.

Considerando lo anteriormente mencionado, algunos autores advierten que son los/as padres/madres quienes deben percibir y regular si el/la niño/a es competente y se encuentra en condiciones para practicar deporte de forma competitiva (Prieto & Pinto, 2013). Clarificando de este modo, el rol central de los/las padres/madres en la iniciación deportiva infantil. Los estudios de Lee y MacLean (1997) señalan que los sentimientos de estar bajo presión no se deben tanto a la cantidad o intensidad de implicancia parental, sino más bien a la calidad de la misma. Por este motivo sugieren que al momento de considerar la implicancia parental es preciso evaluar cuánto se involucran los padres y cómo es percibido este involucramiento, es decir, si es percibido como excesivo, apropiado o disminuido.

En síntesis, la implicancia parental constituye un factor de suma importancia en el ámbito deportivo ya que contribuye, o no, a la experiencia que tenga el joven con el deporte, siendo que la percepción de una adecuada implicación se asocia con el desarrollo de cualidades positivas del adolescente pudiendo ser, entre ellas, el autoconcepto físico.

Método

Diseño. Se trata de un estudio de tipo correlacional, no experimental, de alcance temporal transversal (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2014).

Participantes. La muestra estuvo compuesta por 78 practicantes de remo (31.6% mujeres, 68.4% varones) de entre 12 y 18 años ($M=15.05$; $DE=1.54$). Todos practican remo en un club privado, situado en el partido de Tigre (Buenos Aires). El 36.9% comenzó a practicar remo entre los 12 y 14 años, el 31.6% entre los 7 y 11 años, y el 31.5% comenzó entre los 4 y 6 años.

Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario de Autoconcepto Físico (Goñi, Ruiz de Azua & Liberal, 2004). Esta escala evalúa diferentes aspectos del autoconcepto físico (atractivo físico, habilidad física, condición física y fuerza). La misma está compuesta por 36 ítems, los cuales se encuentran distribuidos en 4 subescalas específicas del autoconcepto físico (Atractivo Físico, Habilidad Física, Condición Física y Fuerza) y las dos escalas generales (Autoconcepto Físico General y Autoconcepto General.). Presenta opciones de respuesta Lickert de 1 a 5 en función del *desacuerdo o acuerdo*.

Cuestionario de Implicación Parental en el Deporte (Pinto & Samaniego, 2016). Su objetivo es evaluar la implicación parental percibida y deseada de madre y padre. El cuestionario está compuesto por 20 ítems distribuidos en 3 factores: Comportamiento Directivo, Apoyo y Comprensión e Implicación Activa. Cuenta con opciones de respuesta tipo Likert del 1 al 5 (*muy de acuerdo a muy en desacuerdo*).

Procedimiento y análisis de datos. Los datos obtenidos fueron analizados utilizando el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS-21). Se realizaron análisis de diferencias de medias mediante *t* de student, ANOVA de un factor y análisis de correlación aplicando *r* de Pearson.

Resultados

Respecto al autoconcepto físico, no se encontraron diferencias significativas respecto al género de los participantes. Si se encontraron diferencias en función de la edad. A fin de realizar el análisis se han dividido a los participantes de la muestra en tres grupos. El análisis de diferencia de medias mediante ANOVA de un factor ($F(75)=6.36$; $p=.00$) demuestra que los/as adolescentes de entre 15 y 16 años presentan un autoconcepto físico superior ($M=27$; $DE=2.67$) que los /as del grupo de 17 a 18 ($M=20.80$; $DE=2.31$) y los/as de 12 a 14 ($M=23,14$; $DE=2.84$).

Por otra parte, en relación al objetivo de conocer la implicancia parental según el género de los/as adolescentes, a partir del análisis de diferencia de medias a través de *t* de student se observa que los varones presentan mayores puntuaciones en todas las subescalas del CIPD. Cabe destacar que en dicho cuestionario mayor puntuación significa menor ocurrencia del comportamiento señalado, ya que en la escala lickert 5 es *Nunca* y 1 es *Siempre*. Por tanto, los varones ($M=163.90$; $DE=12.15$) perciben menor comportamiento directivo de sus madres y padres en comparación a las mujeres ($M=157.16$; $DE=17.61$ [$t(76)=3.66$; $p=.03$]). Asimismo, los varones ($M=32.77$; $DE=12.37$) presentan un puntaje más elevado (que indica menor ocurrencia) en la escala de apoyo y comprensión en relación a las mujeres ($M=24.33$; $DE=9.91$ [$t(76)=3.54$; $p=.03$]). Lo mismo ocurre con la participación activa de los/as padres/ madres, ya que los adolescentes ($M=66.75$; $DE=10.78$) tienen un puntaje superior que las adolescentes ($M=66.66$; $DE=8.40$ [$t(76)=3.42$; $p=.03$]). No se encontraron diferencias significativas respecto a la edad de los/as participantes.

Por último, en cuanto al objetivo de estudiar si existe asociación entre la implicancia parental y el autoconcepto físico de los/as adolescentes que practican remo, el análisis mediante r de Pearson constata que existe una correlación positiva y significativa entre ambas variables. En virtud de lo anteriormente mencionado respecto a la lectura de las puntuaciones del CIPD, este resultado significa que los/as adolescentes con elevado autoconcepto físico son los que perciben menor comportamiento directivo por parte de sus padres ($r=.57$; $p=.01$).

Discusión

Este trabajo se propuso estudiar cómo es la percepción del autoconcepto físico y de la implicancia parental en adolescentes que practican remo.

En cuanto a la diferencia de autoconcepto físico según la edad, tuvieron mayor autoconcepto físico los/as adolescentes entre 15 y 16 años. Dicho resultado presenta similitudes con lo planteado por Moreno, Cervelló y Moreno (2007) respecto a que los/las adolescentes a partir de los 15 años aproximadamente perciben mayor competencia y condición física. Fernández, Feu & Suárez (2020) también encontraron que a mayor edad, mayor autoconcepto físico. Este resultado apoya parcialmente los resultados obtenidos en esta investigación teniendo en cuenta que quienes obtuvieron mayor puntuación fueron los/las participantes pertenecientes al grupo de rango etario medio. Cabe destacar un último antecedente que ha estudiado la autoestima en función del género en practicantes de remo. En este caso los autores no han encontrado diferencias significativas (Tiryaki, 2020).

A su vez, se observaron diferencias en la implicancia parental según el género de los/as adolescentes. Los varones percibieron menor comportamiento directivo, apoyo, comprensión y participación activa de los/as padres/madres a comparación de las mujeres.

Por último, este trabajo tuvo como objetivo estudiar si existe asociación entre la implicancia parental y el autoconcepto físico. Los resultados demostraron que existe una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto físico y el comportamiento directivo por parte de madres y padres. Siendo los/as adolescentes con mejor autoconcepto físico aquellos/as que perciben menor directividad y presión por parte de su madre y padre. Si bien no se han encontrado investigaciones que asocien de manera directa las variables abordadas, algunos antecedentes respaldan este resultado. De la Torre, Ruiz-Ariza, López y Martínez (2015) han encontrado que los/as jóvenes con menor autoconcepto perciben estilos educativos autoritarios en sus madres y padres.

Dentro de las limitaciones de esta investigación cabe destacar el tamaño de la muestra. El hecho de haber abordado una población muy específica, como ser adolescentes practicantes de remo, dificulta el acceso a un tamaño muestral grande. Sin embargo, se ha podido realizar una aproximación al conocimiento del comportamiento de las variables en un deporte con menores antecedentes de estudio en un país donde la investigación en el área se encuentra en desarrollo. Como futuras líneas de investigación, se sugiere estudiar la relación entre el autoconcepto físico y la implicación parental en otros deportes (individuales y grupales), a fin de conocer si existen diferencias en las variables en función del tipo de deporte. A su vez, profundizar la comparación por género y edad, teniendo en cuenta que en esta investigación no se han encontrado, por ejemplo, diferencias por género cuando existen antecedentes que indican mayor autoconcepto físico en los hombres respecto a las mujeres.

A modo de conclusión resulta significativo atender a la asociación entre autoconcepto físico e implicación parental, siendo que se ha observado que aquellas/os que perciben mayor directividad en los comportamientos parentales, presentan menor autoconcepto físico. Existen investigaciones que indican que este tipo

de conductas asociadas a la práctica deportiva disminuyen la probabilidad de participación en deportes organizados (Romani, 2020; Rumahpasal, Kristinawati & Setiawan, 2020). Cabe pensar a modo de hipótesis si la modalidad de implicación parental puede afectar la percepción de competencia física en los/as niños/as, pudiendo incidir a su vez en su experiencia deportiva y por tanto, su continuidad en el deporte.

Bibliografía

- De la Torre, M., Ruiz-Ariza, A., López, M.D. & Martínez, E.J. (2015). Efecto diferencial del estilo educativo materno y paterno sobre el autoconcepto del adolescente. *Revista de Educación*, 369, 59-84.
- Fernández-Guerrero, M., Feu-Molina, S. & Suárez-Ramírez, M. (2020). Autoconcepto físico en función de variables sociodemo-gráficas y su relación con la actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15 (44), 189-199.
- Goñi Grandmontagne, A., Ruiz de Azua, S. & Rodríguez Fernández, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston, EE.UU.: Allyn & Bacon.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Lee, M. & MacLean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education*, 2, 167-177.
- Moreno, J.A., Moreno, R. & Cervelló, E. (2007). El autoconcepto como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17 (2), 261-267.
- Prieto, M.L. & Pinto, M.F. (2013). Asociación entre motivos de participación deportiva y comportamiento parental en deporte infantil. 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*.
- Pinto, M.F. & Samaniego, V.C. (2016). Estandarización del Cuestionario de Implicación Parental en el Deporte en población argentina. VIII *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*.
- Romani, A.Q. (2020) Parental behavior and children's sports participation: evidence from a Danish longitudinal school study. *Sport, Education and Society*, 25 (3), 332-347.
- Rumahpasal, O., Kristinawati, W. & Setiawan, A. (2020). Athletes' Sports Orientation Viewed from Parental Social Support and Gender. *Journal Sport Area*, 5 (2), 128-145.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Tiryaki, K. (2020). Analysis of the perceptions of national rowing athletes' hopelessness and self-esteem levels. *African Educational Research Journal*, 8 (2), 305-313.

El trabajo integrador final en psicología: su valoración desde la mirada de egresadas psicólogas de la facultad de psicología de la UNT

Valeria Contreras, Julieta Rojas, Antonella Ramos y Juan Rigazzio

Colaborador: Sergio M. Mejail

Resumen

Este trabajo parte del interrogante acerca de cómo fue la experiencia y la valoración del Trabajo Integrador Final (TIF) según los egresados Plan 2012 de la Facultad de Psicología de la UNT. Desde su implementación, el TIF implicó el dictado de un seminario que ofrecía y ofrece herramientas teórico-prácticas para su realización. Dicho Seminario fue optativo desde 2017 a 2018 y obligatorio, desde 2019. **Objetivos:** a) relevar la opinión acerca de la experiencia que significó realizar el TIF y el correspondiente seminario en su modalidad optativa y obligatoria; b) evaluar la valoración de dicha experiencia en cuanto a los contenidos ofrecidos. **Metodología:** se administró una encuesta online a 20 egresadas sobre un total de 30. Se realizó un análisis estadístico y de contenido de las respuestas dadas en las preguntas abiertas. **Resultados y discusión:** El 68.2% realizó el seminario del TIF. La valoración general fue positiva del TIF y del seminario en particular: en una escala del 1 al 10, el 60% lo valora entre 7 y 10. Se valora negativamente el tiempo que lleva su realización, específicamente con el aspecto administrativo del proceso (90,9%) y elección del director (36.4%). Destacan como experiencia positiva: "aprendizaje" y "dedicación"; como negativa: "burocrático".

Introducción

La psicología, como conocimiento científico y como práctica, tiene múltiples facetas que hacen difícil arribar a una definición unívoca. Sus factores de divergencia se han puntualizado desde las perspectivas metodológicas, de análisis, de acuerdo a su utilización y, por ende, a su clasificación, por ejemplo, si se trata de una ciencia social o de la salud, así como también el papel que las variables culturales, socio-económicas y ambientales juega en el desarrollo de sus conceptualizaciones. (Ardila, 2010). Etimológicamente, psicología hace referencia al estudio de la psique, del espíritu, la mente y el alma (Ardila, 2007). Si bien, la psicología presenta diferencias en relación a su concepción, debido a la diversidad de su campo de estudio, metodología, aplicación y profesionalización, (Ardila, 2007) plantea un desafío en los procesos de formación ante la inserción de la misma en el mundo actual en general, y en particular a la internacionalización y globalización de la sociedad de conocimiento para dar respuestas integradas, articuladas y coherentes. La formación en psicología comienza de manera sistemática a mediados del siglo XX (Benito, 2009). En el año 1995, la Asociación Americana de Psicología presenta los Lineamientos y principios para la acreditación de programas en Psicología Profesional (APA Committee on Accreditation, 1995), estableciendo las características indispensables para la formación en psicología, partiendo de su doble carácter, de ciencia y profesión. Análogamente, en Argentina, la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUSPSi), fundada en 1991, busca la formulación de acuerdos comunes para el perfil del psicólogo, vinculado a las necesidades del país, la región y los avances actuales de la disciplina.

Como se ve, la formación en psicología fue un campo rico de debate a lo largo de los años y representa un desafío constante de búsqueda de calidad y especificidad de contenidos y técnicas, que permitan a los profesionales de la salud mental actuar con pertinencia y excelencia en el desarrollo de sus prácticas cotidianas. Contemplada dentro del artículo 43 de la ley de Educación Superior de Argentina, que regula las profesiones que puedan comprometer el interés público, la formación en psicología debe cumplir estándares mínimos

en sus contenidos curriculares básicos, carga horaria, intensidad de la formación práctica y la determinación de actividades reservadas al título (Res. 343/2009 ME). Los contenidos curriculares básicos, son esenciales para el reconocimiento de título a nivel nacional. A partir de ellos, las horas de prácticas se tornan fundamentales para la adquisición de conocimientos y habilidades metodológicas, y se consideran de distintos tipos, a saber: a) Horas de práctica que se materialicen en productos tangibles como monografías, informes escritos, entrevistas, encuestas y sondeos de opinión, trabajos de evaluación psicológica, estudio de casos, investigación, trabajo de campo; b) Horas de prácticas profesionales supervisadas (PPS); c) El Trabajo Integrador Final (TIF), una producción textual que el estudiante realizará a partir de un problema o un área curricular de carácter teórico o teórico-práctico.

El Plan 2012 de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán incluye como requisitos la realización de la PPS y el TIF, adecuándose a la estructura prevista por la resolución ministerial de contenidos y prácticas fundamentales para la formación en psicología. En este, el TIF se propone como una práctica de escritura científica, adecuada a los criterios internacionales de publicación y comunicación, propiciando el desarrollo de habilidades técnico - metodológicas que permitan sistematizar la literatura existente como también la práctica profesional. Para facilitar el proceso, se implementa un seminario que brinda herramientas teóricas y metodológicas de sistematicidad características del contexto científico, potenciando la creación de un trabajo original, y promoviendo la visión crítica en la valoración de artículos académicos necesaria en la investigación tanto como en práctica profesional. Dicho seminario fue de carácter optativo desde el 2017 hasta el 2018 y obligatorio a partir del 2019, luego de realizar una evaluación del proceso con estudiantes y directores/as de TIFs.

Una vez planteada la importancia de la escritura científica en la formación, y luego de años de ejecución del TIF, se plantea el interrogante acerca de cómo fue la experiencia y la valoración del TIF por parte de las egresadas del Plan 2012 de la Facultad de Psicología de la UNT. Por tal motivo, en el presente trabajo nos proponemos, por un lado, relevar la opinión acerca de la experiencia que significó realizar el TIF y su correspondiente seminario en la modalidad optativa y obligatoria, y por otro lado, evaluar la valoración de dicha experiencia en cuanto a los contenidos ofrecidos.

Metodología

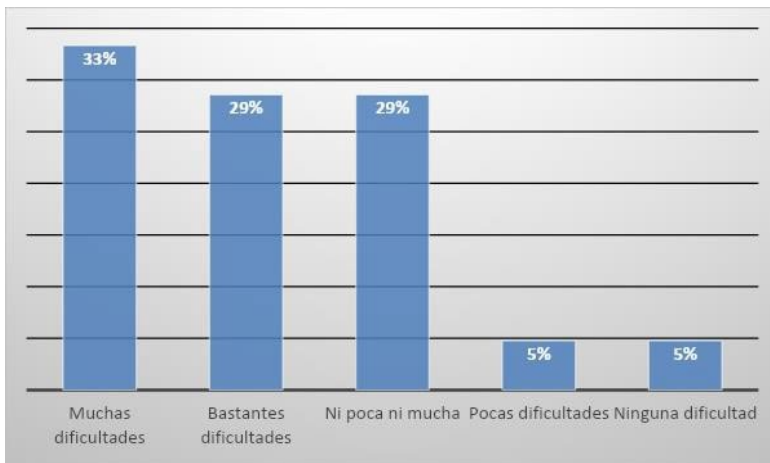
Este trabajo se llevó a cabo a partir de un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo, de tipo descriptivo y transversal. Población: alumnas graduadas del plan 2012, hasta junio del 2021. Muestra: 20 egresadas que respondieron el formulario sobre un total de 30. Instrumento: se utilizó una encuesta, con preguntas abiertas y cerradas, con un total de 28 ítems, distribuidos en 7 secciones. Para esta ocasión, se presentan, por un lado, resultados de 3 de los mismos que exploraron aspectos relacionados al proceso en su arista administrativa, la relación con los directores, la adecuación de los contenidos con la práctica profesional. Para tal fin, se elaboró una escala tipo Likert con las opciones "muchas dificultades, bastantes dificultades, ni pocas ni mucha, pocas dificultades y ninguna dificultad". Sobre los resultados se realizó un análisis estadístico. Por otro lado, se presentan resultados de la sección destinada a explorar lo que significó el TIF para las participantes, como también la contribución del mismo en su práctica profesional actual. Para el primer punto, se solicitó nombrar tres (3) palabras que pensarán asociadas al TIF y explicaran por qué, y en el segundo una pregunta abierta. Sobre estos se realizó un análisis de contenido determinando las categorías emergentes.

Resultados

La información solicitada a las jóvenes graduadas tuvo en cuenta una serie de aspectos, algunos de los cuales se detallan a continuación. Para valorar lo que las encuestadas opinan respecto de cuestiones referidas

a la relación con los directores, aspectos administrativos y adecuación a las exigencias profesionales de quienes se encuentran desempeñándose como psicólogas. Los aspectos administrativos asociados al proceso del Trabajo Integrador Final (TIF) fueron valorados con "bastante" y "mucho dificultad" por más de la mitad de los graduados encuestados (62%) (Ver gráfico 1).

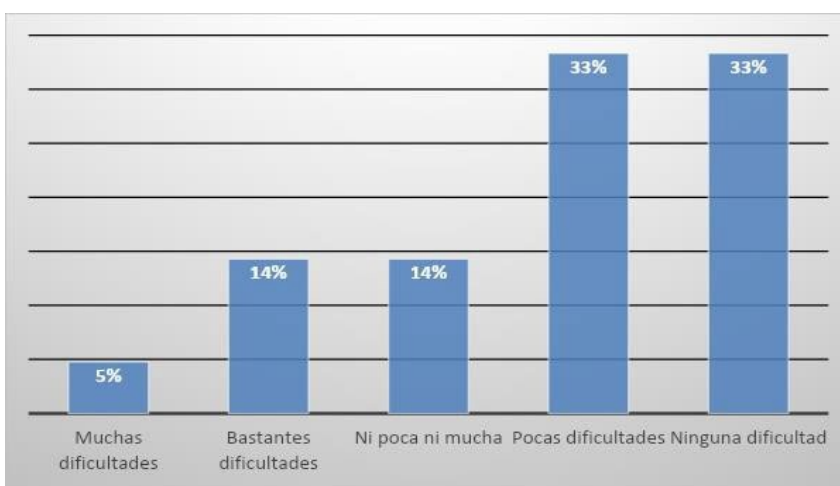
Gráfico 1. Valoración de los aspectos administrativos asociados al proceso de TIF.



(*) Elaboración propia.

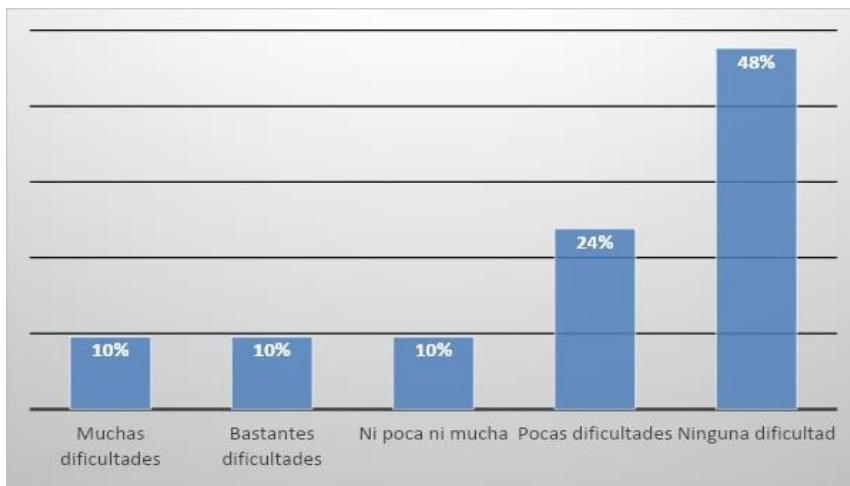
La valoración que estas mismas graduadas hacen respecto a la elección y aceptación de directores, así como la calidad en la relación con esta figura, presentaron una polaridad inversa. Dos tercios de las que experimentaron este proceso consideran haber tenido poca o ninguna dificultad en la elección y aceptación del director (ver gráfico 2), mientras que el 72% opinan igual al valorar la relación (ver gráfico 3).

Gráfico 2. Valoración de la experiencia respecto a la elección/aceptación del director.



(*) Elaboración propia.

Gráfico 3. Valoración de la relación con el/la directora/a por parte del joven graduado.



(*) *Elaboración propia.*

A partir de lo anterior puede advertirse que las dificultades están percibidas en los procedimientos, mientras que la disponibilidad de docentes y calidad de los vínculos establecidos en relación a la elaboración de este trabajo final, hacen de contrapeso para un mejor acompañamiento del alumno próximo a graduarse. Las características más destacadas que le atribuyen a quien los dirige en el proceso del TIF pueden agruparse en "calidad profesional" (guía respecto a la lectura y bibliografía, generosidad en el conocimiento, articulación con prácticas pre-profesionales, etc.) y "calidad humana" (predisposición, acompañamiento, confianza, solidaridad, comprensión, etc.).

En cuanto a cuestiones específicas de la elaboración del TIF, se consideró la "elección del tema", "redacción", "manejo de la bibliografía", "estructura", entre otras. Las respuestas evidencian que la redacción del trabajo es lo que menos dificultades generaron, eligiéndose la opción "ninguna" en el 29% de los casos; la "elección del tema" generó "poca dificultad" en el 38% de los encuestados y la bibliografía resultó ser de una dificultad equilibrada para el 48% de las jóvenes graduadas. Mayores inconvenientes se registraron en la estructura del trabajo y el uso de las normas APA. Estos aspectos fueron considerados con bastante o mucha dificultad por el 52% y 62% respectivamente. El espacio curricular ofrecido como preparador del trabajo final fue cursado por los dos tercios de las encuestadas, quienes valoraron el espacio de manera variada, siendo la mediana igual a 7; es decir que en una escala de 1 a 10, la mitad de los que cursaron el espacio denominado TIF, otorgaron una puntuación de siete o más. Si bien la mayoría de las jóvenes graduadas están desempeñándose laboralmente al momento de la encuesta (76%), esta condición no se relaciona con el haber cursado o no la materia; ni con la valoración otorgada a la misma.

Respecto al análisis de contenido, se consideraron algunos ítems como "significado del Trabajo Integrador Final para las participantes". De acuerdo al análisis de contenido realizado sobre las 3 (tres) palabras emergentes de las participantes y sus definiciones, pudieron sintetizarse 3 (tres) ejes principales, a saber:

-Aprendizaje: en relación a la adquisición de conocimientos nuevos, teóricos como metodológicos en relación a la escritura y actualización científica. Caracterizado como novedoso, le imprime una valoración positiva en su trayecto educativo, relacionado con la apertura a la curiosidad científica y actitud crítica, útil para su futura práctica profesional. Por otro lado, destacan el aprendizaje en torno al Compromiso y perseverancia, respecto de la experiencia adquirida en su transitar curricular a lo largo de la carrera, lo que pone en juego su protagonismo en relación al tema, redacción y presentación del trabajo a su propio ritmo.

-*Aspectos administrativos*: este eje es recurrente en diversas respuestas de éste y otros ítems de la encuesta. Haciendo referencia al proceso de presentaciones administrativas, con una valoración negativa, sobre todo en lo referido a los tiempos burocráticos que se extienden más de lo estipulado, percibido como en desmedro de su necesidad de graduarse y culminar su etapa de formación.

-*Aspectos emocionales*: en menor medida, definen el TIF de acuerdo a emociones experimentadas. Las mismas hacen referencia a aspectos que pueden considerarse displacenteros, como por ejemplo, ansiedad y estrés, como también describiendo la experiencia como satisfactoria, gratificante y tranquila.

Otro ítem analizado fue "Contribución de TIF a la práctica profesional". Se observó que entre las herramientas que el TIF ha brindado para el desarrollo de la práctica profesional, las encuestadas, en su mayoría (50%) plantean aquellas relacionadas a la escritura de artículos científicos y textos profesionales, con la utilización adecuada de secciones de redacción y normas APA. Esto lo confirman afirmaciones como las siguientes: *"El trabajo de escritura. Ya sea para escribir trabajos de investigación, informes, evoluciones, historias clínicas. Considero que las herramientas que brinda el TIF son realmente muy importantes"*; *"Estoy realizando una residencia, por lo que la escritura para ateneos, presentaciones de casos clínicos y exámenes fue muy útil"*.

En menor medida (23%), plantea como contribución la aptitud y actitudes tendientes a la investigación y revisión de la literatura científica en bases de datos adecuadas, como una parte fundamental en la profesión. Así, una encuestada dijo: *"Me sirve el seguir investigando que pienso que es fundamental en cualquier carrera, el no cerrar sentidos y buscar múltiples aportes de teorías, y marcos referenciales"*. Por otro lado, se planteó como contribución el ejercicio de investigación y profundización sobre una temática específica (23%), que devino en herramientas para la práctica profesional como así también en facilitador para la inserción laboral. *"Haber investigado sobre ... tan profundamente y ... me contribuyó mucho al trabajar en casos que estén relacionados a la temática"* (3, afirmó otra entrevistada. Sólo una encuestada respondió que considera que no hubo contribución del TIF para su práctica actual.

Discusión y conclusión

A partir de los resultados expuestos, las participantes valoraron el proceso de TIF como una experiencia de *aprendizaje* novedosa y con herramientas prácticas a fines, tanto al desempeño profesional como a la inserción laboral, afianzando el compromiso y perseverancia en la formación continua y la búsqueda actualizada de literatura científica. En general, valoran sin dificultades o con pocas dificultades la elección y relación con los directores, considerándose, en la mayoría de los casos, como facilitadores del proceso crítico de la escritura científica. No obstante, los procesos administrativos son considerados con mucha dificultad, empañando el proceso al dilatarlo más de lo necesario. Por otro lado, se caracteriza la experiencia del TIF en su arista emocional, endiferentes matices mencionándose estados de *estrés* y *ansiedad*, como de *gratificación*, *satisfacción* y *tranquilidad*.

Tal como lo plantea Ardila (2007), más allá de la diversidad de campo de estudio, metodología y aplicación de la psicología, la misma se encuentra ante un mismo desafío: su inserción en el mundo actual y la internacionalización que como ciencia requiere. En este sentido, las competencias adquiridas, de acuerdo a la percepción de las participantes del estudio, contribuirán en ambos sentidos; por un lado, propiciando conocimientos tecnológicos y metodológicos para la búsqueda de literatura científica actualizada y de calidad, como también, una introducción para el afianzamiento del lenguaje universal de la ciencia, y su intercambio a través de revistas y bases de datos nacionales como internacionales. De este modo, el TIF contribuiría a la formación como un espacio curricular que potenciaría el doble carácter, de ciencia y profesión de la psicología, según los estándares planteados a nivel nacional e internacional (Res. 343/2009 ME; APA Committee on

Accreditation, 1995). En relación a los objetivos propuestos por el TIF y su correlación con las respuestas de las participantes, se observa que fueron alcanzados, las mismas pudieron producir un trabajo adecuado a las exigencias científicas y de divulgación, según parámetros nacionales e internacionales, lo que les aportó experiencia, conocimientos teórico-prácticos y autonomía y seguridad en su propia producción.

La elección y relación de director/a fue valorada sin dificultades, evidenciando una predisposición de los/as docentes de la unidad académica para acompañar a los/las estudiantes en este proceso y al mismo tiempo, el valor que los docentes que participaron como directores otorgaron a esta instancia. A su vez, esta dinámica representa la antítesis a la relación docente/alumno característico de nuestra unidad académica, donde la masividad deja poco espacio para el acompañamiento, intercambio y producción intelectual desde un vínculo más cercano entre docente/alumno. Queda abierta la posibilidad y necesidad de evaluar el proceso de TIF desde la perspectiva de los/las docentes que participaron como directores/as y evaluadores/as de trabajos finales. Se evidencia que, como punto a mejorar del proceso queda revisar el trámite administrativo solicitado para la elaboración de TIF, en aras de fortalecer los aspectos académicos valorados positivamente por la mayoría de las participantes del estudio.

Bibliografía

- Ardila, R. (2010). La unidad de la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 72-83.
- Ardila, R. (2007). The nature of psychology: The great dilemmas. *American Psychologist*, 62(8), 906.
- APA Committee on Accreditation (1995). Guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology. Washington, DC: Autor.
- Benito, E. (2009). La formación en Psicología: revisión y perspectivas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(2), 1-12.
- Ley Nº 24.521 de 1995. Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. Sancionada: Julio 20 de 1995. B.O. agosto 7 de 1995.
- Resolución 343/09-ME - EDUCACION SUPERIOR - Aprueba contenidos curriculares básicos, carga horaria, criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología. B.O. 07/10/09

Paciente difícil: ¿problemática de la condición clínica o del vínculo terapéutico?

Regina Isabel Abete, María Valeria Etchandy

Resumen

Fundamentación: En psicopatología, se ha producido un replanteo respecto a la nosología psiquiátrica y psicológica. Estos nuevos cuadros tienen en común el estar vinculadas al contexto que causa o intensifica el padecimiento y el ser de difícil abordaje. La expresión "pacientes difíciles", comenzó a extenderse en los años 90. Nuestro proyecto de Investigación "Percepción del Psicólogo acerca del paciente difícil", se propone explorar las particularidades del encuadre de trabajo de estos pacientes, determinar sus características y sobre todo, un punto central: la percepción de la dificultad está orientada al cuadro clínico del paciente o al vínculo terapéutico? Tenemos entonces acá dos posturas. La estrategia y diseño de la terapia va a estar determinada por el modo en que el terapeuta perciba esta dificultad. Así, por ejemplo, son resistentes y conflictivos muchos pacientes narcisistas por su problema para establecer una relación terapéutica, lo que nos lleva a pensar que hay trastornos, que, por sí, obstaculizan la cura. En este trabajo nos detendremos en estos tipos de fenómenos y también en la posición del terapeuta, y en las modificaciones que debe producir en su encuadre. **Objetivos:** Caracterizar al paciente difícil y los obstáculos que se presentan en la clínica. Identificar las particularidades del encuadre en estos pacientes. Diferenciar si la percepción está orientada al cuadro del paciente o al vínculo terapéutico. **Metodología:** Investigación exploratoria. Abordaje cualicuantitativo. Diseño de encuesta. **Conclusión:** Los pacientes difíciles ponen signos de interrogación a las estrategias clínicas que se vienen utilizando. Se hace necesario analizar posturas y plantear modificaciones posibles.

Palabras clave: Paciente difícil – Vínculo – Estrategias

Desarrollo

En Psicopatología, en los últimos 30 años, se ha replanteado la nosología psiquiátrica y psicológica. Las nuevas denominaciones, múltiples y variadas (borderlines, narcisistas, adicciones), tienen en común el ser actuales y de difícil abordaje. Concomitantemente, la expresión "pacientes difíciles", comenzó a extenderse en los años 90 respondiendo a dos paradigmas. El primero de ellos, una posición vinculada a interpretar la dificultad como intrínseca al cuadro psicopatológico, y el segundo se sitúa en la construcción del vínculo terapéutico y la forma de proceder del profesional, en el sentido de que el factor que identifica lo difícil, puede o no estar en el paciente, pero con seguridad está en la relación.

Desde nuestro Proyecto de Investigación PIUNT - SCAIT, "Psicopatologías actuales. Modificación de los dispositivos tradicionales de abordaje terapéutico", llevado a cabo durante 2018 y 2019, nos propusimos como objetivos explorar sobre la forma en que manejan el encuadre los profesionales y si modifican este esquema ante uno de estos nuevos fenómenos que llamamos psicopatologías actuales. Definidas éstas como un amplio conjunto de fenómenos observados en la clínica, que se manifiestan como distintas formas de padecer y procesar el sufrimiento. Falta de mentalización, borderlines, pensamiento operatorio, clínica del vacío, fragilidad, son algunas caracterizaciones de estos modos de padecer. Los resultados arrojan discrepancia dependiendo si la consideración es que estas psicopatologías son manifestaciones fenoménicas o configuran entidades clínicas.

Sobre una muestra de 49 encuestas, observamos que hay consideraciones parejas respecto a la definición de estas manifestaciones clínicas. Alrededor de un 78% de los encuestados afirma modificar su estrategia ha-

bitual de trabajo en función de las patologías actuales. Las razones para esta modificación tienen que ver con situaciones de riesgo y con la agudeza en los síntomas del paciente, aún por encima del grado de urgencia que evalúa respecto al caso.

De las conclusiones de este proyecto, nuestro equipo elaboró un segundo proyecto: "Percepción del Psicólogo acerca del paciente difícil", que pretende explorar las particularidades del encuadre de trabajo de estos pacientes y sobre todo, un punto central: determinar si la percepción de la dificultad está orientada al cuadro clínico del paciente o al vínculo terapéutico. Es una investigación exploratoria, con un diseño descriptivo, abordaje cuali-cuantitativo, con aplicación de una encuesta, cuyos indicadores, indaguen sobre estrategias de trabajo en pacientes difíciles.

La corriente cognitiva ha sido siempre muy crítica respecto del rol del terapeuta. Sus investigaciones arrojaron resultados de valía respecto a la importancia vital de la alianza terapéutica desde el comienzo de la terapia, que es, además, el más importante predictor de éxito del tratamiento, según Fernández Álvarez. No se trata sólo del concepto de vínculo terapéutico, sino que entraña una potente postura acerca del rol mismo del profesional, basando la formación del psicólogo cognitivo en tres pilares: formación; entrenamiento y supervisión. Entrenamiento como práctica real, con la implicancia que esa experiencia tiene en cuanto a la especialización respecto de los cuadros clínicos.

La exploración de los manuales de tratamiento no sólo es necesaria, sino inevitable. Así lo demuestra la historia de los DSM, en sus cinco versiones y en la revisada. Igual sucede con la CIE-10, siendo documentos que obran como puentes de comunicación científica y unificación de criterios, aunque en un nivel descriptivo. Sin embargo son manuales controvertidos, centrados en categorías, sin perspectiva dimensional y por tanto carente de vasos comunicantes, y fomentando sin duda los criterios médicos hegemónicos. Entonces, desde ahí, aparece esto del paciente difícil, como el paciente que entorpece, el paciente que molesta, pero sobre todo el paciente que es culpable de que no sea eficiente el tratamiento.

En la práctica psicológica toma los distintos nombres: resistencia, alta reactancia, reacción terapéutica negativa, todos ellos indicadores de dificultad en el paciente.

En las antípodas de los manuales, se encuentra el Psicoanálisis, contemporáneo, que ha asociado varios cuadros a la denominación de pacientes difíciles, vinculados a las llamadas nuevas psicopatologías. Y es esta disciplina, la que hace que las ideas de paciente difícil y trauma se ligen de modo indisoluble. Otto Kernberg, ocupado de los pacientes fronterizos, desarrolló una teorización acerca de los mismos, incluyendo en su clasificación, la categoría de narcisismo maligno, una combinación de narcisismo, psicopatía y trastorno antisocial, caracterizados transferencialmente por las mentiras patológicas y la manipulación, tendencias suicidas e incapacidad para depender del terapeuta. Entonces, si algo nos deja al respecto Kernberg, es esta idea de progreso tanto en la evolución misma del aparato psíquico como en el de la psicopatología, reconociendo en esta última, niveles de gravedad, patologías que van complejizándose a medida que se agregan nuevas fijaciones y procesos metapsicológicos que desembocan en formas de comportamiento altamente disfuncionales. Paulina Kernberg (2010) les llamó –a los narcisistas- "hombres holográficos", por ser personas permanentemente cambiantes. André Green marca no sólo la aparición sino el agravamiento de las patologías mentales, como las estructuras borderlines, las adicciones y los trastornos psicósomáticos. Steiner (1993) enfatiza el término "ausencia psíquica" para denotar la distancia emocional del paciente narcisista, y Hinshelwood (1994), en la línea kleiniana los marca como "personalidades inaccesibles".

Como se ve, la clínica analítica, marca los obstáculos que aparecen en relación a la proyección que el paciente hace de sus objetos internos. No obstante esto, el llamado "giro del año 2000" (Urribarri, 2012), marca el reconocimiento de una crisis en el Psicoanálisis y la vigencia de otro paradigma dentro de la misma discipli-

na, no contempla esto sólo en términos de "resistencia" y de dificultad para ajustarse a la asociación libre, sino que el giro implica la consideración del contexto y la intensidad de las manifestaciones del sufrimiento. Este llamado giro, se ocupa de extender el campo clínico y con ello, los límites de la analizabilidad toda vez que se interroga al dogmatismo intelectual y por ende al esquema técnico tradicional.

Son pacientes por fuera de los cuadros neuróticos, que no puede por tanto establecer la neurosis de transferencia. Del mismo modo que las esquizofrenias y las psicosis, configuran un campo donde se probaron y validaron tratamientos nuevos, de la mano de técnicas fundamentalmente educativas, así se muestran bordes, desafiando modos de abordaje tradicional y gestando otros dispositivos.

La clasificación de "difícil" está por supuesto sesgada (y sostenida), desde los grupos hegemónicos que manejan los seguros sociales, sobre todo en las grandes potencias y donde se hipervalora la relación costo-beneficio a la hora de sopesar qué terapia es apropiada, en función de los buenos, adaptativos y rápidos resultados.

Elena Scherb, en "Investigación y psicoterapia. Pacientes difíciles. Enfoques desde la intersubjetividad" (2003), dice que los pacientes pueden ser difíciles en función de una o más de una circunstancia y no necesariamente solamente en función de los tipos de trastorno. O sea, un trastorno sin duda es un factor predisponente, pero no determinante.

Algunos pacientes, parecen encerrar en sí mismos, en su rotulación, una especie de inclinación hacia las dificultades, por no contar con los recursos básicos. Bodner y Cohen Fridel (2011), señalan que, dentro del grupo de los trastornos de personalidad, los pacientes diagnosticados con personalidad límite, son considerados especialmente difíciles, molestos y manipuladores debido a que presentan frecuentes conductas auto-lesivas, comportamientos verbales agresivos y desafiantes, evitación activa de situaciones, alto riesgo de suicidio, desregulación emocional y alta tasa de abandono. Otra de las problemáticas señalada en el mismo sentido, por el reto que suponen para sus terapeutas, es el trastorno de personalidad por dependencia. Su elevada comorbilidad con trastornos como depresión y ansiedad, su inseguridad ante las decisiones tomadas y su autoimagen de ineptitud son aspectos que dificultan el proceso terapéutico desde su comienzo.

Dmitrii Kovpak, docente universitario en San Petersburgo, describe, desde un punto de vista cognitivo, algunas distorsiones cognitivas que hacen que un tratamiento sea difícil: la sobregeneralización y el etiquetado, el razonamiento emocional y los sesgos, la amplificación de los aspectos negativos y la minimización de los aspectos positivos, la personalización y el catastrofismo, el pensamiento polarizado (pensamiento de todo o nada, pensamiento en blanco y negro, razonamiento dicotómico) y la intolerancia a la frustración, son ejemplos de distorsiones cognitivas y reglas de pensamiento disfuncionales. Estas son creencias limitantes que influyen en la comunicación, y facilita patrones de pensamiento y comportamiento disfuncionales, limitantes y rígidos.

Koekkoek et al. (2006) han hecho una clasificación de los pacientes difíciles en la que se podrían incluir las conductas aquí mencionadas. Señalan tres tipos de pacientes difíciles: pacientes poco motivados por recibir terapia, ambivalentes entre querer cambiar o mantener su estatus actual por los beneficios que el problema les reporta, y demandantes que usan estrategias como agresividad, culpabilización, intimidación o devaluación del profesional para esgrimir sus derechos.

Por otro lado, cuando un terapeuta recibe un paciente, pone en juego sus propias motivaciones y expectativas, su corpus teórico que le indica cómo evaluar y que método seguir. Si tenemos en cuenta esto, se ve que es más que frecuente, que un paciente sea evaluado como "difícil", en la medida que a veces no se adapte o ajuste a las reglas del tratamiento. Y aquí hay un punto, retomando a Scherb, en el que se hace necesario

identificar los factores específicos del éxito y fracaso terapéutico. Nosotros, además, agregamos, la necesidad de definir, de la forma más completa posible, qué entiende un profesional de nuestro medio, por paciente difícil. La condición de difícil: ¿es atribuible a cuestiones inherentes al paciente (estructura, organización, distorsiones cognitivas, resistencia, etc.) o implica también al mismo profesional tratante junto al paciente, es decir al vínculo? Respecto a este último tópico, el Dr. Fernández Álvarez, fundador de Aiglé, institución especialista en Terapia Integradora, define el estilo personal del terapeuta como un constructo multidimensional que expresa un disposiciones, rasgos y actitudes que todo terapeuta se juega en su práctica profesional, lo cual significa que se estudia al profesional de modo crítico y como parte necesaria de la relación. Como correlato, Fernández Álvarez propone hablar de pacientes en situaciones difíciles, enunciado que supera la perspectiva del terapeuta que se sitúa fuera de la situación y observa al "paciente difícil" (que anteriormente significaba simplemente un diagnóstico severo o complejo), para pasar a integrar una unidad de análisis junto al paciente.

Según O'Dowd: "Es un grupo heterogéneo de pacientes, frecuentemente afectados de enfermedades relevantes, cuyo único rasgo común es la capacidad de producir distrés en el médico y en el equipo que los atienden". Es decir, es difícil porque "me" trae dificultades como terapeuta. La idea contrapuesta es: no hay pacientes difíciles, sino terapeutas que no encuentran el modo de tratarlos, y, agregamos, la ocasión de derivarlos. Mientras los cognitivos tradicionales resaltaron el rol de experto en el empirismo colaborativo, el psicoanálisis observaba la distancia a través de la neutralidad técnica y los humanistas enarbolan la empatía y la simetría de la relación, estos terapeutas de tercera generación implican al terapeuta en el fundamento mismo de la terapia. ¿Por qué? Si tuviéramos que describir estas terapias, se nos ocurre que la clave está en la concepción del sufrimiento humano. No pretenden evitarlo, ni eliminar síntomas, sino trabajar sobre el contexto que es el fondo de su padecimiento. Se llaman a sí mismas terapias contextuales, y en ese punto es algo similar a lo que proponen los psicoanalistas que arriba mencionábamos: el ambiente como propiciador de la psicopatología. Dentro de ellas, está la Terapia Dialectico Conductual, de Marsha Linehan. Originalmente fue pensada para trabajar sobre conducta suicida, luego se definió como la terapia específica para pacientes límites y finalmente su diseño se consolidó como eficaz en pacientes complejos. Complejos como denominación superadora a difíciles. No es objeto de este trabajo desarrollar esta interesante terapia, pero sí detenernos en lo siguiente: su creadora, fue ella misma, en su adolescencia, una paciente que pasó varias internaciones e intentos de suicidio en su juventud (no diagnosticada como borderline en ese momento), y producto de ese sufrimiento, declaró que los sucesivos tratamientos le producían una doble frustración: la que ya portaba por su propia desregulación emocional y la que se agregaba al fracasar por no poder responder a los diseños terapéuticos que le exigían "adaptarse".

De esa forma diagramó una estrategia, y esto lo recalamos, tan compleja como los pacientes complejos. Entrevistas individuales, seguimiento telefónico y terapia grupal. Y algo que es fundamental: la validación. La validación es una estrategia que consiste en comprender la conducta dentro de su contexto, el que nosotros vamos a ayudar a cambiar.

Terapias dinámicas actuales y terapias de tercera ola tienen en común pertenecer a un tercer movimiento o generación y como dice Elizabeth Roudinesco, esta generación se nutre de una posición más existencial, que interpretamos como salir del individuo, de las limitaciones y etiquetas, para situarse en los marcos, en las condiciones de vida, en las posibilidades e imposibilidades del paciente.

El constructo "trauma", desde lo dinámico, nos sumerge en otra dificultad: despega de lo genético, para situarse en las carencias, las frustraciones, las privaciones. Hay déficits, déficits estructurales, no abordables, no ligables, donde las dificultades aparecen en torno a la imposibilidad de mentalización, de registro, de proceso. No es el trauma situado allá- entonces, sino más bien aquí-ahora-en la vivencia de vacío, en lo

errático, en carne viva, a veces tan en carne viva como en la psicósomática, en el cuerpo. Un trauma siempre vigente, que vuelve, que insiste, en el cuerpo, en los actos, en la angustia.

Conclusiones

La visión dogmática alrededor de este tema es simplificante, busca conectar una causa exterior al problema. Abogamos por historizar la lectura de los fenómenos psicológicos, y esta lectura es solo posible desde una postura compleja.

Todas las teorías y prácticas tienen algo que aportar, algunas más, otras menos, algunas con más marketing, otras en las sombras. Pero si podemos seguir los cambios, la evolución misma de lo social, de sus ritmos, del contexto político, en un mundo acelerado y cambiante, será posible situarnos en un lugar crítico. Pensamos que la validez de un modelo de una posición, es también la actualidad de los mismos.

Bibliografía consultada

- Urribarri, Fernando. (2012) *Recordando a André Green: su recorrido personal, su itinerario intelectual* (en Intersecciones Psi. Revista electrónica de la Facultad de Psicología. UBA). Recuperado de <http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php> [20 de julio de 2021]
- Díaz Benjumea, Lola J; Linehan, M; Cochran, B; Kehner, C. (2003) *El enfoque terapéutico de Marsha Linehan en los trastornos borderline* (en Aperturas Psicoanalíticas, Revista Internacional de Psicoanálisis, nro. 13) Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=236> [27 de julio de 2021]
- Kernberg, Otto (2014) . *El paciente narcisista, casi intratable* (en Revista Aperturas Psicoanalíticas). Recuperado de www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000836 [09 de setiembre de 2020]
- Fernández Álvarez Héctor (2008). *Integración y salud mental. El proyecto Aiglé 1977-2008*. . Biblioteca de Psicología Descleé de Brower. Bilbao
- Ana Cristina Amézaga A.* Yolanda Dávila P.* y Oriana Vilches-Álvarez** (2014) *Los Momentos Difíciles en Psicoterapia: Una oportunidad para el cambio* (en Revista Argentina de Clínica Psicológica. Fundación Aiglé, nro. XXIII, vol 2) Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281943265004.pdf> [26 de julio de 2021]
- Villalobos, A.; Díaz M, y otros (2012) *Terapias de tercera generación* (en Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales , de María Ángeles Ruiz , y otros) Recuperado de <://ebookcentral.proquest.com/lib/unstasp/detail.action?docID=3206538&query=terapias+de+tercera+generacion+villalobos+y+paz> [05 de marzo de 2020]

El psicoanálisis como práctica de discurso: perspectiva de la prevención en ámbitos socio-educativos

Mariela Ana Mozzi

Resumen

Este trabajo resulta de la escritura y defensa de tesis doctoral titulada ***El psicoanálisis como práctica de discurso: perspectiva de la prevención en ámbitos socio-educativos***. Aprobada en el año 2019, bajo la dirección de la Dra. Alicia Álvarez (UNR) y el Prof. Alfredo Ygel (UNT). La Tesis pone en relación dos términos heterogéneos Psicoanálisis y prevención, haciendo foco en el abordaje de las problemáticas sociales en adolescentes en el ámbito educativo. La hipótesis general establece que la relación entre Psicoanálisis y Prevención estaría mediatizada por el punzón (<>). Símbolo lógico con multiplicidad de conectores (inclusión - disyunción, condicional, etc.) y define una relación y no-relación, une y separa al mismo tiempo. Se desarrollan cuatro hipótesis específicas para pensar la prevención de problemáticas adolescentes en instituciones educativas. Esta tesis fundamenta exhaustivamente la perspectiva del Psicoanálisis ante el encargo social en prevención considerada una política imperante en la actualidad, especialmente en ámbitos educativos. Siendo un aporte a la formación de los psicólogos. La metodología de investigación solidaria al Psicoanálisis es el método indiciario, interesado por el caso, singular e irrepetible que permite entender el conjunto. Estas hipótesis se convalidan con la lectura clínica de dos experiencias con instituciones educativas secundarias de Tucumán.

Palabras claves: prevención – psicoanálisis – adolescentes – escuela

Introducción

Esta Tesis es el resultado de una trayectoria, que no hice en soledad. Hace más de treinta años que me habita una vocación que surgió de mi encuentro con la cátedra de Psicohigiene de la UNT, a cargo de la Prof. Luisa Damm y el Prof. Alfredo Ygel. Ese encuentro puso a andar una vocación de jugar la partida de la práctica social del psicoanálisis que se consolidó con mi incorporación al equipo de la cátedra, actualmente llamada Estrategias de prevención psicológica.

Es en el seno del equipo - espacio fructífero de *resonancias íntimas*, como decía Fernando Ulloa- y en los avances y detenciones de la práctica, tanto en docencia, investigación como en extensión universitaria es que fui recogiendo las preguntas que orientaron esta tesis. La cátedra sostuvo y promovió prácticas en ámbitos educativos, principalmente en lo concerniente al malestar adolescente y el malestar institucional. Problemáticas sociales que se convirtieron en objeto de prevención en los últimos años.

Así fue decantando el tema de tesis, que titule ***El Psicoanálisis como práctica de discurso: perspectiva de la prevención en ámbitos socio-educativos*** bajo la dirección de la Dra. Alicia R. Álvarez (UNR) y el Prof. Alfredo Ygel (UNT). El **propósito** principal es analizar y fundamentar la relación entre dos términos: Psicoanálisis y prevención, pero haciendo foco en el abordaje de las problemáticas sociales en adolescentes en ámbitos socio-educativos. ¿Cuál es la relación entre estos términos? ¿Cuál es el interés del psicoanálisis ante la política de prevención? ¿Cómo pensaría el psicoanálisis el abordaje del malestar adolescente? ¿Porque la escuela es un ámbito privilegiado para la prevención?

El problema bordea las preguntas sobre cuál es la posible respuesta del Psicoanálisis ante el encargo social de prevenir las problemáticas adolescentes y cuál su lógica para el abordaje en ámbitos educativos. Para esto fue necesario recorrer tres caminos: 1) establecer la relación entre los términos Psicoanálisis y preven-

ción, 2) realizar una lectura psicoanalítica del malestar y las problemáticas adolescentes que son objeto de la prevención y 3) desarrollar una lógica de los dispositivos para su abordaje en ámbitos socio educativos bajo una orientación psicoanalítica. Un objetivo práctico de la tesis era formalizar el Modelo Clínico Preventivo (1999) propuesto por la cátedra y realizar aportes a partir de la teoría de los discursos y la temporalidad del dispositivo propuestos por Lacan.

De la hipótesis general a las específicas

Partí de una afirmación sobre las prácticas en prevención, cuya orientación se dirige a disminuir las manifestaciones sintomáticas o patológicas de un grupo poblacional: su incremento en los últimos años se ha desplegado a casi todos los ámbitos como salud, educación, laboral, jurídica y social. Existen numerosas leyes que instauran la necesidad de prevenir problemáticas adolescentes (consumo de alcohol y sustancia, violencia, educación sexual, etc.) cuyo marco de acción se ubica en la Escuela. Estamos en la era de la vigilancia y la prevención dice JA Miller (2006). Se podría pensar que son un modo de abordar el malestar en la cultura actual. La prevención entonces se instituye como una *política* más allá del campo de la salud y nos convoca a dar respuesta desde la Psicología. Este encargo social se hace aún más presente en lo relativo a las problemáticas en la adolescencia antes mencionadas.

El escenario natural de la prevención es el campo colectivo, lo social. La teorización del psicoanálisis en la práctica social ya fue fundamentado por Freud, quien sostuvo que no hay diferencia entre la psicología individual y la colectiva. Para ello desarrollé las conceptualizaciones que permiten leer psicoanalíticamente los fenómenos sociales. Adscribí a la definición de *psicoanálisis como práctica de discurso*, en tanto la formalización de los discursos fue la propuesta de Lacan sobre el lazo social. Esto permite disolver la aporía entre lo individual y lo colectivo (Álvarez, 2006)

Partí de una HIPOTESIS GENERAL que ya fue propuesta para pensar la relación del psicoanálisis y otros campos como la investigación, la educación, entre otros. La misma puede enunciarse así:

PSICOANALISIS <> PREVENCIÓN

Los términos Prevención y Psicoanálisis no son idénticos y ninguno incluye al otro de manera total. Esto indica que la relación que podría existir entre ambos términos no es simple ni se pueden homologar sin un análisis de los alcances y límites que cada uno de ellos establece respecto del otro. A su vez, esto permitirá establecer puntos de intersección y disyunción entre ambos campos o, como preferimos llamarlos, discursos.

El símbolo del punzón implica varias articulaciones lógicas que incluso pueden ser contrarias entre sí. Esto es que establece una tensión entre la relación y no-relación, une y separa al mismo tiempo. Se analiza en esta tesis a partir de los conectores lógicos. (Lógica proposicional) Conjunción, disyunción, condicional y negación en sus distintas variantes. Pero la hipótesis general, en tanto da un marco universal no dice sobre lo particular del campo que aborda esta tesis. Para poder aproximarme a este campo fue necesario un recorrido por los tres caminos antes mencionados.

Este desarrollo teórico me permitió arribar a cuatro hipótesis específicas sobre cuál sería el objetivo, la modalidad de una práctica psicoanalítica en prevención. Iré enunciando cada una y su fundamento teórico efecto del recorrido por los tres ejes.

El Psicoanálisis (definido como práctica de discurso) redefine el objetivo de la Prevención sobre síntomas adolescentes en ámbitos educativos.

La teoría psicoanalítica se diferencia de la lógica de los programas de Prevención en tanto no sostiene una práctica sustentada en el *saber universal*, sino que, por el contrario, propone deslizarlo hacia lo particular e

incluir lo singular. En este sentido, pone un límite al saber de la Prevención fundamentada en la lógica universal, y en programas diseñados *para todos igual*. La tendencia a la homogeneización, la estandarización de protocolos en Prevención se ubicaría más en el orden del control social y del rechazo de la subjetividad.

El Psicoanálisis y la Prevención no se dirigen hacia el mismo sujeto. Esta última refiere a un sujeto cognoscente, racional, que busca su bienestar y la salud y deja por fuera al sujeto del inconsciente, la pulsión de muerte y los modos en que el sujeto se ve compelido al goce. El Psicoanálisis, en cambio, se dirige al sujeto que desconoce sus determinaciones actuando a contrapelo del Ideal social. Su respuesta a la política de Prevención no sería eliminar o evitar el síntoma, a partir de pretender cambios de hábitos o conductas, sino que propone desplegar el sentido que representa, contemplando su dimensión social.

El Psicoanálisis reconoce lo irreductible del malestar en la Cultura y la imposibilidad de sostener el Ideal de una sociedad sana. Por lo tanto, su interés no resulta equivalente al de la Prevención. Esto no implica desconocer la importancia de prácticas que contemplen lo colectivo y promuevan mejorar las condiciones actuales de vida de los sujetos, ofreciendo herramientas para anudar lo pulsional y acotar el goce. El Psicoanálisis refuta la lógica de erradicar el síntoma, en tanto siempre queda un resto de la operación que implica la inclusión en la Cultura. El síntoma, lejos de ser rechazado, representa un orientador de lectura de lo subjetivo. Sostiene que la resolución del síntoma implica hacer hablar al malestar, no educarlo o controlarlo, propiciando nuevos modos de respuesta.

¿Esta diferencia fundamental indica que el Psicoanálisis no puede dar respuesta a la demanda, cada vez mayor, de prevención? ¿El Psicoanálisis debe quedar fuera de estas prácticas a nivel colectivo? Que se sostenga desde la teoría psicoanalítica la imposibilidad de erradicar el malestar no lo hace impotente para operar. Partir precisamente de la imposibilidad indica que es necesario ubicar el límite de todo saber y evitar desear lo imposible.

Por eso la primera hipótesis específica establece que la Prevención recorta un campo de acción más allá de la Psicopatología, en ámbitos colectivos, pero redefiniendo su objetivo. *Disminuir las exigencias del ideal*, cuyos efectos de segregación son relevantes si se somete a la exigencia desmedida, y acotar *la severidad del superyó como* propone Freud resultan una guía de hacia dónde dirigir la intervención en Prevención.

Se podría enunciar su objetivo de distintas maneras: propuestas como "promover un pasaje del malestar a la creatividad" (Damm, 1999), "sintomatizar el malestar" (Ygel, 2005); "prevenir cómo generar demanda" (Autor Anónimo, 1986); "generar necesidad de discurso" (Álvarez, 2006), "promover rotación de discurso" (Álvarez, 2006), son algunos de los nombres que permiten pensar en los modos en que el Psicoanálisis redefine el objetivo de la Prevención, o, dicho de otro modo, identifica lo imposible del discurso de la Prevención.

Las problemáticas sociales en adolescentes son consideradas para el Psicoanálisis como "síntomas del lazo social", ya que, por un lado, pueden ser interpretadas como "llamados al Otro" a restituir su función y a hacer lugar en su deseo. Por el otro, son efecto de discurso y de los modos predominantes del lazo social en la actualidad.

Las manifestaciones del malestar en la adolescencia para el Psicoanálisis, principal objeto de prácticas preventivas en el marco de las instituciones educativas, se ubican en el orden de las *impulsividades*. Lista que incluye principalmente al uso y abuso de sustancias psicoactivas, consumo excesivo de alcohol, violencia entre jóvenes, actos delictivos, ETS y embarazo adolescente, trastornos de alimentación, transgresión a la Ley, etc. Estas suelen ser descriptas en prevención como categorías universales que atribuyen al ser del sujeto su condición natural, *ser violento, ser adicto, ser delincuente*, etc., y, por lo tanto, las acciones se centran en las

conductas del sujeto. El discurso de la Prevención las nombra como riesgosas y fundamentalmente apunta al cambio de conducta o hábitos. El Psicoanálisis lee estas manifestaciones como *síntomas del lazo social*, determinadas también por el carácter performativo del discurso sobre los jóvenes. Las condiciones del lazo social actual, determinaciones del lazo con el Otro de la Cultura y la Ley, resultan fundamentales para pensar estos síntomas que se dan a ver en la escena social en grupos de adolescentes. Remiten principalmente a una falla en la relación entre el sujeto y el Otro, tensión siempre presente entre el adolescente y el mundo adulto en un intento de atravesar el pasaje que implica un doble movimiento: alienación y separación.

El discurso de la época ofrece dificultades para el alojamiento de la subjetividad y de la pregunta. En este marco, el lazo se dificulta; se promueven las actuaciones y el consumo; hay déficit en la función simbólica del Ideal, lo que pone en riesgo las identificaciones que le devuelven al joven una imagen unificada de sí mismo. Esto, por un lado, tiene efectos en la subjetividad y el lazo social; y por el otro, lleva a pensar que las formas de presentación de los síntomas actuales y la demanda también están atravesadas por la lógica del discurso imperante. Las problemáticas adolescentes son efecto del discurso que los nombra.

La condición imperante del lazo social actual no ofrece al joven un discurso que acompañe ese pasaje, impulsando a la actuación (*acting*). La pregnancia de discursos hegemónicos va desalojando lo subjetivo y promueve actuaciones ante la ausencia de un lugar en el Otro. El déficit en la idealización (función paterna) y su consecuente efecto en la lógica de las identificaciones son un campo propicio para la liberación del goce desregulado que impulsa a la actuación más que al recurso del significante. Jasiner (2009) propone que ciertas manifestaciones en la clínica con adolescentes refieren a un *deficiente alojamiento subjetivo*.

Esto descentra la acción preventiva del sujeto y sus conductas, y anuda la cuestión en la relación misma del sujeto con el campo del Otro, en sus diversas dimensiones familiar, institucional, colectiva. Propone alojar la subjetividad, lo singular y recusa la noción de adolescencia como un universal. Incluir al adolescente en un lazo filiatorio con el Otro, que le permita modos de alojamiento que tendrán como efecto la construcción del futuro, la vía del Ideal en su vertiente simbólica y el anudamiento a la Cultura.

La institución educativa favorecerá respuestas transformadoras a dichas problemáticas en tanto se den las condiciones para la "práctica de discurso" y la rotación discursiva.

A partir de lo enunciado en la hipótesis anterior sobre el modo de lectura que ofrece la teoría psicoanalítica sobre los síntomas actuales en la adolescencia, es posible pensar y establecer la lógica del dispositivo/artificio que se proponga para dar respuesta a la demanda de prevención en estas problemáticas. El síntoma social es sólo abordable desde lo particular, donde se incluye la institución educativa, aunque sus efectos puedan ser singulares. Ello sólo es posible reinstaurando un espacio para la palabra. La práctica en prevención pensada desde el Psicoanálisis, deberá incluir la lógica institucional en su operación.

Es necesario producir *necesidad de discurso* que permita hacer con lo real de la pulsión, y favorecer la presencia del Otro en su marco simbólico, como un lugar a quien remitir la pregunta por su sufrimiento. Esto implica que la intervención no opera sólo en aquellos que presentan o muestran el síntoma (adolescentes) denunciado por el Discurso del Amo, sino también en los agentes de ese discurso (adultos, instituciones, etc.). Introduce en relación a la Educación la posición del agente (padre o maestro) como importante en el modo de leer el síntoma y su respuesta.

Dirección intergeneracional hacia la inscripción de un lazo filiatorio entre el adolescente y el mundo adulto, en tanto es necesario un Otro que aloje en su deseo para acompañar al adolescente en su respuesta ante el enigma de la sexualidad, un Otro que no sea anónimo.

La institución educativa tiene para el Psicoanálisis "una función civilizadora", toma relevo de la función paterna. Por lo tanto, el modo de respuesta a la demanda de prevención que se despliega fundamentalmente en ámbitos socio-educativos requiere dirigirla a rectificar el Otro de los adolescentes. Esto implica conmover los discursos hegemónicos que rechazan la subjetividad y anulan la pregunta por el sufrimiento. Restituir la función civilizadora de la institución educativa ligada a los Ideales fundantes, al saber y la Cultura resulta una orientación necesaria que contrarresta las prácticas de control social y su burocratización. Siguiendo lo planteado anteriormente, entonces, "producir condiciones de alojamiento subjetivo como respuesta al *acting adolescente*" (Jasiner, 2009) sería pertinente y del orden preventivo.

Los dispositivos/artifícios e intervenciones cuya dirección operen favoreciendo la rotación de discursos, el alojamiento de la subjetividad y formas del lazo anudadas a lo simbólico se podría considerar preventivos para el Psicoanálisis.

La teoría psicoanalítica propone una lógica clínica de intervención, cuyos dispositivos, o artificios, resultan de una propuesta *caso por caso*, opuesta a la planificación *para todos igual*. Estos dispositivos ofrecen un espacio para alojar la palabra y la diferencia, y promueven que el encuentro con el otro produzca efectos de subjetivación. La implicación subjetiva, la rectificación que propone este dispositivo, opera en contra de la fijación discursiva que produce efectos segregativos y síntomas en el lazo social.

¿Qué sería lo preventivo para el Psicoanálisis? Ya redefinimos su objetivo; por lo tanto, su valoración de lo preventivo también sufrirá modificaciones. En tanto, no es la eliminación y disminución sintomática lo que propone, ya que para el Psicoanálisis es sólo un efecto por añadidura de su objetivo. El Psicoanálisis hace del síntoma su política, para darle otras vías de tramitación que no rechacen lo singular. Considerar al discurso como una necesidad implica que la interrogación subjetiva tenga lugar. No se trata de llenar de *todo saber* (charlas, información) sino precisamente de evitar los saberes coagulados que producen efectos identificatorios pero no efectos de subjetivación.

Esto significa que hay que resituar la demanda, que en un principio sostiene, en su vertiente imaginaria, la expectativa de encontrar un experto sobre el tema, supone que el saber se coloca del lado del Otro (especialista). El Psicoanálisis recomienda, entonces, dar vuelta esa presunción imaginaria de Otro que detenta el saber. Si el analista responde con categorías universales de saber, el sujeto rechaza esa respuesta, y la vuelve impotente.

La dirección implica poner en juego la posibilidad de que se cuente con un espacio donde producir *un paso nuevo en el saber*. "Poner en función la pregunta, para que la misma 'haga un trabajo' y 'se habilite un recorrido nuevo respecto de la escena que aparece detenida'" (Balbi, 2013, p. 1). Ese nuevo saber pretende orientarse por la responsabilidad subjetiva, entendiéndola como la posibilidad de que un sujeto dé respuestas propias, íntimas, personales (no universales) sobre cómo está concernido en aquello que lo hace sufrir o lo arroja hacia conductas de riesgo.

Los efectos tendrían también lugar en estas dos dimensiones, el lazo social y la subjetividad. En cuanto al efecto subjetivo, se refiere a una modificación en la relación de un sujeto con sus dichos, al sostenimiento de un espacio entre los enunciados y la posición de enunciación. Esto indica que un *nuevo saber* se produce en ese encuentro y que tiene efecto de verdad. La rotación de modos discursivos que alojen la subjetividad, que operen abriendo interrogantes, el surgimiento de nuevos saberes sobre lo que en ese espacio acontece y que *se da a ver* como malestar o sufrimiento son efectos subjetivos de esta práctica colectiva.

Con relación al lazo social, si se produce rotación de discurso, lo que se transforma es el lazo mismo. Promover un pasaje de las actuaciones (impulsividades) a la palabra, el discurso que en el encuentro con otros permite nuevas significaciones y otros modos de tramitación del malestar adolescente.

Abordaje metodológico del objeto de investigación: la construcción del caso

El análisis de dos experiencias en prevención en dos localidades de Tucumán, que duraron entre un año y año y medio con 5 instituciones educativas de nivel medio (en ambos casos). Las mismas se realizaron desde el contexto de extensión universitaria. Desarrollamos (equipo) talleres destinados a autoridades y docentes y a alumnos de dichas instituciones. La metodología de investigación solidaria con la teoría psicoanalítica requiere de establecer una temporalidad retrospectiva, tributaria de la clínica psicoanalítica y su posterior teorización.

El método que permite investigar la subjetividad y la particularidad es el método indiciario cuyo antecedente refiere a la obra de Morelli (1816-1891) quien influyó en Freud en sus investigaciones clínicas. Este método también teorizado en la historiografía como el paradigma indiciario propuesto por Ginzburg (1986) se interesa por el caso, entendiéndolo como lo singular e irrepetible pero que permite entender el conjunto, esto lo hace propicio para la investigación en ciencias sociales. El sustento lógico de este método refiere a las formas de inferencia establecidas por Pierce (1839- 1914) y denominada abducción (no generaliza, sino que va de lo particular a lo particular)

El filósofo italiano Giorgio Agamben (2009) supone que los casos así concebidos pueden cobrar el estatuto de *exemplum* y un valor *paradigmático*. El paradigma es una forma de conocimiento ni inductiva ni deductiva, sino *analógica*, se mueve de la singularidad a la singularidad, pero que remite al conjunto. Modalidad afín a los desarrollos de la investigación a partir del Psicoanálisis en su extensión a lo social que cobra mayor relevancia en esta tesis, ya que es la que orientó la construcción de los casos en base a las experiencias realizadas.

Se establecen las unidades de análisis (experiencias/ casos) y la lógica temporal basada en la propuesta de Lacan (1945): instante de ver, tiempo de comprender y momento de concluir, para la construcción y conceptualización de la escritura de los casos. El campo de aplicación de esta investigación: *Instituciones Educativas de Nivel Medio de Tucumán*, especialmente de las localidades de *Yerba Buena* y *Las Talitas*.

En el Caso de Yerba Buena, la problemática que se trabajó fue la violencia entre jóvenes, y en Las Talitas el objetivo final era la prevención del consumo problemático de sustancias que se abordó de manera inespecífica a través de repensar y resignificar en jóvenes y adultos el vínculo con la institución educativa.

Dispositivos y efectos

En ambos casos la práctica en prevención consistió en ofrecer un dispositivo de trabajo con las instituciones (talleres con autoridades y docentes y talleres con alumnos) allí donde no había una demanda sobre la problemática. Sin embargo, esta oferta de servicio habilitó un espacio para poner a hablar esas manifestaciones sintomáticas. Del lado de los adultos la dirección consistió en conmovedor discursos coagulados sobre los síntomas adolescentes que rechazaban la singularidad y por otro lado puso a repensar la función del adulto en relación con el adolescente, la función institucional y el vínculo educativo. En el trabajo con los adolescentes también el dispositivo promovió el espacio para tomar la palabra, anudar algún sentido nuevo sobre la problemática y producir un mensaje preventivo dirigido a los otros jóvenes. Mensajes plasmados en afiches, videos, presentaciones que se desplegaron en una muestra en cada institución y en una muestra colectiva abierta al público.

Entre los efectos reconocemos, tanto en lo subjetivo como en el lazo entre jóvenes y con los adultos y la institución, la producción de nuevos saberes construidos colectivamente en esos encuentros, indicios de implicación subjetiva en los mensajes preventivos y en el modo de enunciación de aquellos que participaron del proceso, ya no era una enunciación impersonal sino en primera persona, dando razones subjetivas respecto de la problemática que era de todos y de nadie. En el discurso de los adultos algo se produjo respecto de su función en el lazo con el adolescente y en despertar de nuevos modos de alojamientos subjetivo en la institución. También en nuestro equipo tuvimos efectos de esta práctica, que nos reenviaron a pensar nuestros obstáculos y detenciones de una práctica del psicoanálisis en lo social.

Finalizo con una definición que propongo resultado de las conclusiones a las que arribo sobre la orientación del Psicoanálisis de responder al encargo social de prevención sobre problemáticas adolescentes en el marco de la institución educativa:

Prevenir es favorecer un pasaje del malestar a la sintomatización, es darle al síntoma estatuto de pregunta y, por lo tanto, es causar que sea escuchado disminuyendo su rechazo. Práctica preliminar sobre las condiciones del discurso (campo del Otro) que permitan alojar lo subjetivo en el lazo social y favorezcan nuevos modos de tramitación del malestar adolescente.

Referencias bibliográficas

- Álvarez A. (2006). *La teoría de los discursos en la obra de Jacques Lacan*. Bs. As. Letra Viva ed. Autor Anónimo: (1981). Una prevención que hace síntoma. En *Revista Espacios y Propuestas*. Año 1 N°4. Buenos Aires. pp.5-8
- Balbi, C. (2013). Psicoanálisis y transdisciplina: la intervención en el campo educativo. *Revista L' Interrogant* N° 12. ISSN: Edición electrónica 2385-79-78. Recuperado de <http://revistainterrogant.org/project/linterrogant-no-12/>
- Damm, L.; Ygel, M. A. et al. (1999). *Del malestar a la creatividad: prácticas clínicas en prevención*. Tucumán: Magna publicaciones.
- Jasiner, G. (2009). *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos*. Bs. As.. Ed. Lugar Lacan, J. ([1945] 2008). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI. pp.187-203
- Miller, J.A. (2006) La era del hombre sin atributos Por Jacques-Alain Miller. En *Revista Virtualia*. Disp.<http://www.revistavirtualia.com/articulos/519/destacado/la-era-del-hombre-sin-atributos>
- Mozzi, M (2019) Tesis Doctoral **El Psicoanálisis como práctica de discurso: perspectiva de la prevención en ámbitos socio-educativos** Dirección de la Dra. Alicia R. Álvarez (UNR) y el Prof. Alfredo Ygel (UNT). Aprobada 2019. Summa Cum Laude. Fac. de Psicología UNT.
- Ygel, M. (2005). La sintomatización del Malestar. La prevención como generar demanda. Ficha de Cátedra. Facultad de Psicología Universidad Nacional de Tucumán. Mimeo.

Pandemia y problematización sobre el desarrollo de una investigación centrada en formación y práctica profesional Relato de una experiencia en la facultad de psicología (UNLP)

Paula Cardós, María José Sánchez Vazquez

Resumen

Nuestra presentación se vincula al proyecto actual: "La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)". Es nuestro propósito identificar y problematizar aspectos referidos tanto al objeto de estudio de nuestra investigación como al proceso de la misma, en el marco de la pandemia por COVID-19. Reconocemos, en los diseños de investigación flexibles, estructuras subyacentes que articulan interactivamente diferentes elementos planificados, pudiendo incorporar situaciones novedosas o inesperadas. En esta oportunidad, relatamos nuestra experiencia, focalizando en las dificultades enfrentadas en el diseño; entre ellas, las referidas a los tiempos previstos; al sostenimiento del trabajo sistemático en el interior del equipo según la presencia/ausencia de integrantes debido a demandas personales y laborales inherentes a la vida en contexto de ASPO y DISPO, y a las adecuaciones metodológicas necesarias en la implementación de los procedimientos técnicos elaborados para la recolección de datos. Lo vivenciado pone de relieve, a modo de conclusión, la importancia en la construcción reflexionada de los procesos investigativos, sus supuestos y resultados, los que no dejan de estar afectados por los contextos particulares de aplicación y las interacciones propias de época.

Palabras clave: Formación – práctica profesional – ética y deontología – investigación

Esta contribución se vincula al proyecto actual bajo nuestra dirección, denominado: "La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata, 2019- 2023)". En el presente trabajo es nuestro propósito reflexionar sobre aspectos referidos tanto al objeto de estudio de nuestra investigación como a la dinámica en el desarrollo de la misma; considerando el contexto actual de esta pandemia y proyectando nuestras posibles acciones en la pospandemia a mediano y/o largo plazo.

Vivenciamos de qué modo el ámbito de la educación superior se ha visto tan afectado, como otros ámbitos, por la nueva realidad que el mundo entero experimenta a causa de la actual pandemia. Como sostiene la Subdirectora General de Educación, Stefania Giannini, en el "Informe Unesco sobre Covid 19 y Educación Superior" (UNESCO- IESALC, 2020): "Para ser francos, debemos reconocer que no estábamos preparados para una disrupción a semejante escala. Casi de la noche a la mañana, las escuelas y universidades de todo el mundo cerraron sus puertas, afectando a 1.570 millones de estudiantes en 191 países" (p. 5).

Para el caso de la institución universitaria, el impacto trastoca directamente las "formas tradicionales" de sus actividades docentes, de investigación y de extensión; obligados a una prematura creatividad con el objetivo de dar continuidad al ejercicio de los roles y así poder hacer frente a nuevos retos, sumados -claro está- a las problemáticas anteriores en cada contexto local, nacional y regional.

Tampoco podemos dejar de notar que esta situación pandémica afecta a cada lugar y zona de diferente manera. Nuestro país -perteneciente a América Latina- sufre ampliamente los efectos en lo económico, en lo laboral, en el sistema sanitario y en la educación, con repercusiones inmediatas en las poblaciones más vulnerables (Blackman et al, 2020). No puede perderse de vista que, en materia educativa, la equidad y la

calidad son un imperativo que debe poder sostenerse, siendo hoy de muy difícil realización. Por otra parte, el mismo Informe Unesco nos alerta sobre la perspectiva futura de los nuevos y recientes graduados; enfrentados a una dinámica laboral muy diferente, para la cual no fueron preparados en su tránsito por la institución universitaria; compitiendo quizá en sectores para el ingreso profesional mucho más acotados debido a las consecuencias nefastas de la crisis económica generada en la pandemia (ONU-UNESCO, 2020).

En la actualidad, se han podido ya relevar numerosos estudios e investigaciones en la región dedicados a enfrentar esta crisis pandémica (ONU-CEPAL, 2021; Allin et al., 2020). Renovados esfuerzos en América Latina, donde las universidades públicas y privadas se han dedicado a profundizar sus estudios en materia de coronavirus, haciendo contribuciones importantes a los gobiernos y población. Más allá de este amplio campo de investigaciones específicas, UNESCO ha reconocido que "existen otras áreas que requieren de las capacidades de la educación superior para producir nuevos conocimientos y desarrollar renovadas capacidades. Una de ellas, entre otras, es precisamente la educación" (p. 40).

Sensible a esta nueva realidad, la Universidad Nacional de La Plata ha puesto en marcha el "Programa de Apoyo a la Educación a Distancia para Facultades y Colegios en el contexto de la pandemia de Covid-19" (PAED) (Tauber, 2020), a partir del cual se ha podido mantener la dinámica académica que permitiera garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades en el marco del proceso de readecuación tecnológico para la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se señalan las acciones llevadas a cabo al interior de los proyectos de investigación de la Universidad, articulados a agencias gubernamentales, en pos del desarrollo de los nuevos conocimientos y competencias, productos e insumos de relevancia en el contexto actual., con impacto directo en lo sanitario y social.

En este contexto inédito, como profesoras e investigadoras universitarias nos hemos interrogado sobre la continuidad y adecuación de nuestra tarea investigativa.

Sobre nuestra investigación

Nuestro proyecto se propone apreciar cómo los conocimientos construidos en el marco de la formación de grado, respecto a la ética y deontología profesional, se vinculan con las prácticas profesionales de licenciadas/os y profesoras/es en Psicología.

Consideramos que el tratamiento de lo ético-procedimental en Psicología ha ido avanzando desde una vertiente de mayor peso deontológico a visiones emergentes que destacan la importancia de la deliberación situada y prudente en el desempeño del rol profesional sobre otros sujetos (Sánchez Vazquez, 2016; Ferrero, 2000). También que, la práctica de las/os profesionales da cuenta de diferentes niveles de compromiso, desde aquel que se vincula a su condición de ciudadana/o hasta el que atañe a lo prescripto en el interior de la comunidad de pares. Finalmente, que, la formación universitaria para la Licenciatura en Psicología, ha ido incluyendo estos niveles de compromiso, así como la necesidad de actualización profesional en la temática, afirmándose que "el ejercicio profesional en todas y cada una de las áreas requiere de la formación ética, la responsabilidad social y ciudadana y la capacitación profesional en el marco de una formación permanente" (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 2007, p.4). En lo que respecta al Profesorado en la disciplina, entre los principios generales para una formación que impulse prácticas pedagógicas transformadoras, se incluye la "afirmación y explicitación de sus fundamentos éticos, políticos y sociales; su interés por la justicia y la construcción de ciudadanía; su papel emancipador; el fortalecimiento de un compromiso responsable con la consolidación de valores solidarios y democráticos" (Consejo Interuniversitario Nacional, 2012, s/p).

Teniendo en cuenta el impacto de los procesos de acreditación de las carreras de Licenciatura, sus evaluaciones y recomendaciones, así como el marco general esbozado en el caso de los correspondientes a los profesorado universitarios, nuestra indagación contempla los alcances de la incorporación formal de contenidos del área Ética y Deontología Profesional en los planes de estudio y la apropiación efectiva que de ellos hacen los graduados universitarios en Psicología (UNLP). En función de ello hemos considerado tanto su incidencia a nivel de los documentos curriculares -programas de las asignaturas- como en las perspectivas construidas por los sujetos, tanto graduados y graduadas como docentes de las carreras, respecto de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos en cuestión.

Atendiendo al carácter de nuestro diseño de investigación, de tipo cualitativo, flexible, exploratorio-descriptivo, hemos delimitado diferentes muestras intencionales a partir de una triangulación metodológica de dos técnicas (encuesta con cuestionario semiabierto y entrevista semiestructurada). Entendemos que la información ofrecida por las/os participantes es relevante para situar el valor de la Ética en la formación de grado y el ejercicio profesional en diversos ámbitos laborales, desde la expresión de los propios sujetos en situación. Por tratarse de un estudio local, el conocimiento obtenido nos permitirá contribuir a la elaboración de un perfil ético-deontológico de las/os graduadas/os recientes de la Facultad de Psicología (UNLP), en acuerdo a un ethos profesional de calidad y a los estándares actuales para la disciplina.

Al momento, hemos elaborado y administrado la primera técnica planificada -la encuesta- a una muestra de 25 graduados/as de la Licenciatura y 25 graduados/as del Profesorado de Psicología de nuestra unidad académica. Esta encuesta fue respondida por los participantes durante todo el año 2019 (pre-Covid19) mediante Google Format (Formularios de Google), es decir de forma virtual. La misma fue organizada en las siguientes dimensiones (1) Trayectoria académica y profesional; (2) Conocimiento profesional; (3) Actuación profesional y (4) Metareflexión sobre las propias prácticas profesionales.

La sistematización y análisis de la información recabada nos ha permitido observar que las graduadas y los graduados reconocen en los últimos años de la formación profesional, y especialmente en el área de Formación Práctica, la incorporación, enseñanza y el aprendizaje de contenidos del área de la ética. A su vez, puede apreciarse que los contenidos delimitados se vinculan directamente a documentos de carácter normativo prescriptivo, necesarios en términos de regulación del ejercicio profesional, aunque no suficientes desde el punto de vista ético reflexivo.

Estos primeros resultados conforman un insumo relevante para el diseño del segundo procedimiento de recolección de datos, la entrevista en profundidad; permitiéndonos, a partir de las respuestas de los encuestados, generar las preguntas de configuración abierta en el guión correspondiente. A su vez, la situación de pandemia, nos ha llevado a considerar el impacto que sus efectos, a partir del ASPO y DISPO, ha tenido en las prácticas profesionales de licenciados/as y profesores/as en psicología y por ende en los parámetros éticos inherentes a las mismas. En cuanto al desarrollo y cronograma del proyecto, nos encontramos en la etapa del diseño de la entrevista modelo, para su posterior aplicación.

Efectos de la pandemia en el desarrollo de la investigación

Nuestra experiencia de investigación en el contexto actual de pandemia nos ha llevado a considerar y problematizar respecto a los diseños flexibles y su caracterización. Entendemos que, en las ciencias sociales y humanas, los diseños flexibles conforman la estructura subyacente, articulando interactivamente como un proceso diferentes elementos planificados, para poder así incorporar situaciones novedosas o inesperadas suscitadas.

Marradi et al (2007) sostienen que las investigaciones empíricas comienzan en el mismo momento en que se planea o concibe la idea sobre qué fenómenos se intentará abordar. Diseñar una investigación implica, pues, anticiparse a los procedimientos necesarios a seguir a partir de una representación esquemática de cómo será el estudio. Una "anticipación modélica y abstracta" (p. 73) que nos guiará en las decisiones y pasos delimitados durante el desarrollo de nuestra indagación científica. Esta idea de diseño considera incluir siempre la flexibilización como característica relevante. El diseño de investigación no es una estructura previamente fijada sin variación posible, ni implica la mera emergencia en la toma de decisiones durante una investigación. En el escenario posible de los diseños ideales, que los autores atribuyen al diseño estructurado y al diseño emergente, se ubica el denominado diseño flexible como aquel que efectivamente posibilita una toma de decisiones consensuada y ajustada a las novedades que pueden presentarse durante la implementación de una investigación de campo. Flexibilidad relativa al ajuste en la delimitación del problema a investigar, a la selección de la muestra programada, a la forma de recolección de datos y su análisis consecuente; suelen ser las modificaciones más frecuentes en el proceso mismo. De este modo, el diseño flexible habilita "una actitud abierta, expectante y creativa" de quienes investigamos (Mandizábal, 2007, p. 68). Cuenca y Schettini (2020) sostienen que, en este periodo de pandemia, uno de los componentes del diseño más afectado ha sido la recolección de diferentes materiales empíricos para conformar el volumen de información en la elaboración de los datos finales. Las decisiones que los investigadores irán tomando no están exentas de "múltiples tensiones, exigencias, presiones que lo sitúan frente a una opción [u otra]" (Vasilachis, 2013, p.11), en un contexto sociopolítico e institucional determinado, donde imperan ya ciertas legitimidades instaladas y donde, muchas veces y dada las circunstancias particulares, es necesario repensarlas y renovarlas.

En la investigación que venimos desarrollando desde enero de 2019 hemos podido ya obtener un cúmulo relevante de datos a partir de la implementación de la primera técnica señalada, la encuesta on line. Nuestras decisiones, en ese momento de la implementación del diseño, tuvieron que ver más con la conformación de la muestra final, el armado de los ítems del instrumento (cuestionario) e, incluso, la anticipación de algunos aspectos a considerar a la hora de elaborar el instrumento para guiar la concreción de entrevistas en profundidad. Todo ello en un contexto que todavía no incluía la situación pandémica.

Sin embargo, ya iniciado el 2020, la necesidad de repensar nuestra práctica viró hacia otros componentes en la dinámica investigativa, problematizando la misma flexibilidad del diseño. En primer lugar, la sistematización y análisis de la información recabada, en esta primera etapa con el equipo, resultó muy difícil. Las razones tuvieron que ver con el impacto de la pandemia, del ASPO, tanto a nivel personal y laboral, con alteraciones respecto de la organización de las actividades, incremento de tareas según roles desempeñados, requerimiento de conexión y conectividad casi permanente, entre otras situaciones. Por un lado, en relación a la organización familiar y situaciones vinculadas a la salud de dicho entorno que incidieron en la posibilidad de sostener reuniones y actividades de manera sistemática. Por otro lado, y especialmente, las demandas laborales de las y los integrantes del equipo de investigación, las que implican un proceso de virtualización de la mayor parte de las actividades. En el caso de la docencia universitaria, se produjo la transformación abrupta de las prácticas docentes y de la enseñanza, sumado -en el caso de nuestra facultad- a un incremento significativo de la cantidad de estudiantes en cada asignatura. Esto último, por un lado, en relación a la propia dinámica de ingreso y permanencia y por otro, a la flexibilización de plazos para regularizar su situación académica teniendo en cuenta las correlatividades entre asignaturas en el marco del desarrollo de las carreras. También, en las actividades vinculadas al desempeño profesional como psicólogos/psicólogas en otros ámbitos, se produjo una adecuación de las intervenciones profesionales a la virtualidad y/o a condiciones de exposición y requerimiento de cuidados inéditos hasta el momento.

Respecto de la investigación, a nivel institucional, la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP estableció prórrogas de un año para la finalización de los proyectos en desarrollo, lo cual permitió reordenar el cronograma previsto.

En segundo lugar, modificaciones necesarias sobre nuestro objeto de estudio, en tanto consideramos de importancia fundamental incluir nuevas categorías que nos permitan indagar los efectos de la situación de pandemia actual en los graduados y graduadas sobre su trabajo profesional cotidiano y el modo en que pudieran ahora capitalizar las cuestiones éticas y deontológicas en principio estudiadas. En este sentido, la tarea del equipo tiene que abocarse ahora a la elaboración del instrumento de la segunda técnica (la entrevista en profundidad) considerando dimensiones no pensadas al inicio del proyecto, y que deriven en la inclusión de preguntas vinculadas al impacto que la pandemia, el ASPO y el DISPO, han producido en las prácticas profesionales y las reflexiones suscitadas al respecto.

Otra situación es la conformación de la muestra final seleccionada para esta segunda técnica y el modo en que la entrevista habrá de desarrollarse; puesto que, en nuestra planificación inicial, la implementación fue pensada al modo tradicional; es decir, de forma presencial. La coyuntura actual nos lleva a anticipar posibles formas mixtas para la concreción de la entrevista, incluyendo formatos virtuales. También, a revisar protocolos para la obtención del consentimiento informado de los participantes.

A modo de conclusión

Sostenemos, con Markham (2015), que "cualquier decisión metodológica es una decisión ética" (p. 350); en especial, cuando se trata de investigaciones con humanos y en contextos inesperados como el que nos toca vivir hoy debido a la situación pandémica del Covid-19. Al decir de esta autora, siempre el trabajo académico-científico de quienes investigamos implica de algún modo detener el continuum de la experiencia para intentar abstraer, comprender, interpretar y dar cuenta de los contextos y participantes investigados. Es gracias a la reflexividad ética que pueden generarse tensiones, siempre enriquecedoras, entre lo programado y esperado y lo efectivamente acaecido o vivenciado.

Sostener los objetivos iniciales del estudio, repensando el diseño proyectado a partir de las afectaciones personales y grupales, así como los cambios metodológicos pertinentes, ha potenciado nuestro trabajo investigativo.

La pandemia, como contexto excepcional, nos desafía a la revisión de nuestras prácticas científico-profesionales y, por ende, a la reconstrucción reflexionada de los métodos y del objeto de estudio en tanto práctica social en proceso de transformación a partir de lo inesperado e, incluso, impensado.

Referencias

- Allin, S., Haldane, V., Jamieson, M., Marchildon, G., Morales Vazquez, M., & Roerig, M. (2020). Comparación de políticas de respuesta al COVID-19 en países de la Región de América Latina y el Caribe (ALC). Diciembre de 2020. Banco Mundial, Washington DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35002>.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (2007). Título de Licenciado en Psicología. Mineo.
- Blackman, A., Ibáñez, A. M., Izquierdo, A., Keefer, P., Moreira, M. M., Schady, N. y Serebrisky, T. (2020). La política pública frente al COVID-19: Recomendaciones para América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/la-politica-publica-frente-al-covid-19-recomendaciones-para-america-latina-y-el-caribe>.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2012). Resolución CE N°754 y Resolución CE N° 787. Buenos Aires, 17 de abril de 2012. <https://assets.una.edu.ar/files/file/formacion-docente/2017/2017-fd-resolucion-787-12.pdf>

- Cuenca, A. y Schettini, P. (2020). Los efectos de la pandemia sobre la metodología de las Ciencias Sociales. *Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, núm. 32, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/110014>.
- Ferrero, A. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades*, II (1), pp. 21–42. <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400203.pdf>.
- Markham, A. (2015). Los métodos, políticas y lineamientos éticos de representación en la etnografía online. En N. Drenzin y Y. Lincoln (comps.) (2015). *Manual de Investigación cualitativa, Vol. IV: Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 316-368). Gedisa.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Mendizábal, N. (2007). Cap. 2: Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.
- ONU-CEPAL (2021). Publicaciones de la CEPAL sobre el COVID-19 en América Latina y el Caribe. Abril 2021. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46768/4/S2100217_es.pdf.
- Sánchez Vazquez, M.J. (2016). Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología. La Plata: Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/54177>.
- Sánchez Vazquez, M. J. y Cardós, P. (2020). La formación en ética profesional en las carreras de psicología (Universidad Nacional de La Plata). Un estudio sobre perspectivas de docentes y graduadas/os. *Orientación y Sociedad. Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, Vol. 19, N° 2, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/9676/8526>
- UNESCO- IESALC (2020). COVID-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Informe del 13 de mayo de 2020. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19- ES-130520.pdf>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En *Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 23-6). Gedisa.
- Tauber, F (2020). La UNLP frente al COVID-19: acciones, articulaciones y estrategias desplegadas para la prevención, monitoreo y control de la pandemia, y el fortalecimiento del sistema público de salud. En Santiout, F. (comp.) (2020). *Las universidades no se distancian. Solidaridad, conocimiento y políticas públicas*. (pp. 139-160). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112649>.

Significado y representación del deporte en madres, padres y niño/as que practican natación

María Florencia Pinto, Virginia Corina Samaniego

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar y describir el significado y las representaciones simbólicas de padres, madres y niños/as en torno al deporte. La muestra se encuentra conformada por 23 niños/as nadadores/as (47.8% mujeres y 52.2% varones), de nivel competitivo, entre 10 y 12 años ($M = 11.26\%$; $DE = 0.75$) de clubes de la zona sur del Gran Buenos Aires. Respecto a la metodología, se aplica un abordaje cualitativo, con entrevistas abiertas a madres, padres y niños/as. Los datos se procesan a través del programa estadístico Atlas-ti (versión 7.5.4). Para el análisis se emplea el procedimiento descrito por la Teoría Fundamentada (Glasser & Strauss, 1967). A partir de los resultados se obtiene el tema Significado y Representación del Deporte que describe las definiciones de padres, madres y niños/as en relación a las representaciones y los significados simbólicos del deporte. Incluye las categorías: Carácter formativo del deporte, Funciones del deporte, Consecuencias asociadas a la actividad deportiva, Desarrollo de la iniciación deportiva, Valoración negativa del deporte competitivo y Características de la natación en Argentina. En conclusión, los resultados obtenidos pueden emplearse para el diseño de estrategias de intervención, a fin de optimizar la experiencia de los/as niños/as en el deporte.

Palabras clave: Implicación parental – Iniciación deportiva – Natación – Metodología cualitativa

La práctica deportiva contribuye indudablemente a la salud mental y física de quien la practica. Los profesionales de la salud, que se desempeñan en las ciencias del deporte, realizan un especial hincapié en los beneficios que resultan de la actividad física a nivel psicológico, físico, social y moral (Rodríguez Torres, 2020).

Sin embargo, a pesar de todos los beneficios comprobados en torno a la práctica de actividad física, en el año 2016 en Argentina se observa que el 59.5% de los/as niños/as entre 5 y 17 años no suelen realizar actividad física o deportiva fuera de la escuela. Este porcentaje aumenta a un 60.7% para los/as niños/as entre 5 y 12 años (Tuñón, 2017). El Barómetro de la Deuda Social de la Infancia menciona la importancia de adecuadas condiciones del espacio público a fin de promover comportamientos saludables a través del juego activo. A partir de sus relevamientos identifican la presencia de "barreras" que obstaculizan la posibilidad de desarrollo del juego libre en espacios públicos, como ser la contaminación, la percepción de inseguridad, el déficit de plazas y de centros deportivos cercanos (Tuñón, 2017). Teniendo en cuenta por tanto la importancia de la actividad física regular de intensidad moderada a vigorosa por los beneficios que reporta y los obstáculos para el juego libre en espacios públicos, la promoción del deporte en espacios organizados constituye una alternativa valiosa, especialmente para los/as niños/as.

En virtud de lo mencionado, el siguiente trabajo propone indagar el significado y la representación del deporte en niños/as, madres y padres, a fin de conocer qué aspectos valoran, qué limitaciones observan y qué motiva su práctica, entre otros.

Método

Diseño. El diseño propuesto es exploratorio, implementando técnicas de evaluación y análisis cualitativas (Creswell & Plano Clark, 2007).

Participantes. La muestra se compuso de 23 niños/as nadadores/as (47.8% mujeres y 52.2% varones), entre 10 y 12 años ($M=11.26\%$; $DE=.75$) de clubes de la zona sur del Gran Buenos Aires. La muestra es intencional, se tuvo en cuenta un criterio teórico para la selección de los casos (Glasser & Strauss, 1967). A su vez fueron entrevistados madres y padres de los/as niños/as. El 100% de las madres respondieron las entrevistas, en cambio en el caso de los padres respondió el 74%.

Instrumentos de recolección de datos. Se han realizado entrevistas abiertas individuales a madres, padres y niños/as. Para ello se construyó una guía de pautas para orientar las entrevistas y obtener la información necesaria que permita responder a los objetivos de la investigación.

Procedimiento y análisis de datos. Los datos obtenidos se analizaron a través del programa estadístico Atlas-ti (versión 7.5.4). Se empleó el procedimiento descrito por la Teoría Fundamentada (Glasser & Strauss, 1967), creando, en primera instancia, un manual de códigos. A partir de la selección e integración de códigos, se definieron los temas principales, y sus categorías, subcategorías y propiedades. A fin de otorgar validez a los resultados derivados del análisis cualitativo se aplicó el método Delphi para evaluar la pertinencia de las categorías emergentes en función del grado de consenso entre los especialistas (Landeta, 2002).

Resultados

A continuación se describen las categorías centrales, y sus subcategorías y propiedades, correspondientes al tema Significado y Representación del Deporte.

Carácter formativo del deporte. Refiere al potencial asociado al deporte para el desarrollo psicológico, social y moral. En las manifestaciones efectuadas por padres/madres y niños/as se observa que el valor del deporte excede a la práctica deportiva como aprendizaje de una disciplina en sí misma. Los/as padres/madres valoran prioritariamente el carácter virtuoso del deporte para la formación del/la niño/a. Dentro del carácter formativo del deporte, se presentan tres áreas principales a cuyo desarrollo contribuye la práctica deportiva: desarrollo social, desarrollo psicológico (promoción de la autonomía, establecimiento de metas, desarrollo de la autoestima y desarrollo de estrategias de afrontamiento) y desarrollo moral (tolerancia a la frustración y formación en valores).

Funciones del deporte. Refiere a la utilidad, o bien a los objetivos vinculados a la práctica deportiva en términos representacionales. Los/las padres/madres refieren diferentes fines simbólicos asociados a la práctica deportiva. Mencionan al deporte como: actividad física, como vía de escape ante conflictos, como actividad sana fuera del hogar, como medio para disminuir el uso de la tecnología, como medio de expresión y descarga, como actividad recreativa, como medio de vida, y como actividad familiar. En el caso de los/las niños/as, si bien mencionan ciertas funciones asociadas al deporte no describen todas las presentadas por los/las padres/madres. Sin embargo, permiten definir con mayor claridad algunas de las representaciones, como por ejemplo, el deporte como vía de escape.

Consecuencias asociadas a la práctica deportiva. La práctica deportiva conlleva consecuencias en términos de beneficios o implicancias en la vida del/la niño/a, en función de las características de la participación, es decir, recreativa o competitiva. Los beneficios para la salud también se presentan en el deporte competitivo, sin embargo, en el deporte recreativo no se encuentran las implicancias descritas para el deporte competitivo.

1. *Beneficios asociados a la práctica deportiva:* desarrollo físico, prevención de enfermedades, promoción de estilos de vida saludables, tratamiento de enfermedades
2. *Implicancias de la alta competencia:* menor actividad social, viajar para competir, sacrificios, cansancio, falta de tiempo libre, largas jornadas de competencia, aumento de la frecuencia e intensidad de

entrenamiento.

Desarrollo de la iniciación deportiva. El desarrollo deportivo refiere a las etapas que se atraviesan al avanzar en la práctica de un deporte. En primera instancia se encuentra la iniciación deportiva que constituye los primeros aprendizajes del deporte. El/la niño/a puede comenzar a practicar uno o varios deportes en simultáneo. El desarrollo del deporte estará condicionado por los objetivos del/la niño/a. En función de sus pretensiones entrenará mayor o menor cantidad de horas influyendo el ritmo de progreso.

1. *Comienzo de la actividad*
2. *Transición de carrera*
3. *Federación*

Valoración negativa del deporte competitivo. Algunos padres/madres mencionan el carácter competitivo del deporte como una desventaja. Esto se debe a que le otorgan un sentido negativo, e incluso perjudicial, a la competitividad. Existen diferentes aspectos que contribuyen a la construcción de esta representación, como ser: la sobreexigencia, el dopaje, el carácter excluyente y el exitismo.

Características de la natación en argentina

1. *Particularidades de la natación.* La natación es un deporte individual de gran técnica. El hecho de que se lleve a cabo en el medio acuático supone grandes diferencias con otros deportes. Por ejemplo, en el hecho de no poder recibir indicaciones de entrenadores/ras, padres/madres o compañeros/as, durante la carrera. Teniendo en cuenta esta particularidad niños/as y entrenadores/ras y/o padres/madres elaboran códigos a fin de que los/las niños/as pueden recibir cierta instrucción u orientación durante su carrera.

Por otro lado, en la natación para poder participar de determinados torneos y federarse, los/as niños/las deben lograr ciertas marcas. Para ello los/as entrenadores/ras pueden convocarlos/las a torneos a los que no asisten con el objetivo de "hacer podio" si no para registrar tiempos que les permitan cumplir los requisitos. En función de la categoría la Confederación Argentina de Deportes Acuáticos establece los tiempos básicos.

Respecto a la reglamentación del deporte, los/as padres/madres mencionan dos cuestiones. Por un lado, la imposibilidad para ellos de acercarse a los/as niños/as en el momento previo a la competencia. Antes de correr los/las entrenadores/ras llaman a los niños/as a "precompetencia" que es un espacio exclusivo para niños/as, entrenadores/as y gente a cargo de la organización.

Otra reglamentación que mencionan es la limitación para competir en función de la edad. Cada categoría tiene una distancia mínima permitida. En este caso, los/as padres/madres hacen referencia a la imposibilidad de los/as niños/as de nadar distancias mayores a las permitidas en aguas abiertas.

En los casos de los/as niños/as que han practicado otros deportes, los/as padres/madres destacan un ambiente más sano y de mayor cuidado hacia los/as niños/as. Este clima se observa en los entrenamientos y competencias. En los cuales, si bien existen conflictos, el trato es cordial e incluso en situación de competencia los/as padres/madres alientan a sus hijos/as y no se evidencian agresiones.

2. *Valoración de la natación.* Los/as padres/madres definen a la natación mayoritariamente como un "deporte completo". Más allá de las cualidades valoradas por los/as padres/madres del deporte en general, esta representación particular de la natación se asocia fundamentalmente a sus beneficios para la salud y a la posibilidad de practicarlo a cualquier edad.
3. *Falta de apoyo del estado a los deportes amateurs.* Siendo la natación un deporte amateur en Argen-

tina, los/as padres/madres hacen referencia a la falta de apoyo del estado. Esta percepción resulta relevante ya que condiciona la visión a futuro que los/as padres/madrestienen en relación a la carrera deportiva de sus hijos/as. Al ver que no hay perspectiva de futuro para que sus hijos/as puedan dedicarse a nadar profesionalmente, más allá de que continúen nadando, deben alentarlos/as a pensar en otras alternativas y prioridades siendoque "acá no podes tener expectativas".

4. *Deporte en equipo a pesar de su individualidad.* Dentro de las particularidades de la natación cabe destacar que si bien la natación se define como un deporte individual, los/aspadres/madres destacan el compañerismo y la camaradería que hay entre los compañeros/as. Se apoyan y alientan, compitan juntos/as o no. Más allá de las ejecucionesindividuales, los clubes compiten como equipo otorgando puntos al club o al municipio. Las entrevistas de los/as niños/as refuerzan la representación de la natación como deporte grupal. Ellos/as destacan el valor del grupo y la importancia de sumar puntos para el equipo. Se preocupan por el rendimiento del equipo y presentan expectativas asociadas al desempeño del mismo por sobre el propio. Cabe destacar el testimonio de una de las niñasque habiendo practicado un deporte colectivo, como ser el handball, manifiesta que prefiere la natación, siendo un deporte individual, por la unión dada en el equipo.

Discusión

A fin de conocer los motivos por los cuales los/as padres/madres valoran que sus hijos/as practiquen deporte se abordaron las representaciones y los significados simbólicos deldeporte para madres, padres y niños/as. Una de las categorías emergentes más significativas es el Carácter Formativo del Deporte. Tanto padres/madres como niños/as hacen referencia al potencial del deporte para el desarrollo psicológico, social, físico y moral. Esto explica la valoración del deporte como herramienta para el tratamiento y prevención de enfermedades siendo que contribuye a la salud física general. Madres y padres mencionan, a su vez, mejoras en la organización de la rutina diaria del/la niño/a y su rendimiento académico, a partir del inicio de la práctica deportiva.

Otra de las categorías emergentes es Funciones del Deporte. Atendiendo al informe delBarómetro de la Deuda Social Argentina de la Infancia (Tuñón, 2017) que indica como barreras para la práctica de actividad física de los/as niños/as la falta de espacios, la contaminación y la inseguridad, resulta interesante la concepción del deporte como actividad sana fuera del hogar y medio de descarga. Los/as padres/madres, especialmente, hacen referencia a la dificultad actual para jugar o practicar deporte en espacios públicos debido al temor asociado a la falta de seguridad. Explican de esta manera su necesidad de optar por espacios organizados donde puedan llevar adelante una práctica deportiva bajo el cuidado deadultos en entornos positivos y seguros.

El hallazgo del deporte como proyecto de vida adquiere un valor significativo. A partir de este resultado se observa claramente la representación del deporte como medio de vida, y por tanto la existencia de un proyecto deportivo. A fin de poder desarrollarse profesionalmentelos/as niños/as deben intensificar sus horas de entrenamiento y evaluar la necesidad de cambio de club y federarse. Esto disminuye el tiempo disponible para el estudio y las actividades sociales. Aquí se observa una diferencia respecto a la descripción realizada por Côté & Hay (2002). Los autores mencionan que entre los 13 y los 15 años es la edad de inicio de la especialización deportiva. La descripción de esta etapa coincide con las características de la presente muestra. Conforme a estos autores, por tanto, cabría hablar de especialización temprana. En ciertas disciplinas, como ser el caso de la natación, el desarrollo deportivo intensivo se produce más precozmente. En el presente estudio, los/as padres/madres mencionan la importancia de la edad de inicio para competir. Siendo que ellos/as mismos consideran, o bien los/as entrenadores/ras les manifiestan, que a menor edad de iniciación mejores son los resultados a los que el/la deportista puede aspirar.

La especialización deportiva supone el inicio de la carrera hacia el deporte competitivo, en algunos casos de alto rendimiento. Este punto resulta controversial ya que los/as padres/madres presentan puntos de vista diferentes respecto a la valoración de la competencia. La concepción negativa se exagera al tratarse de niños/as, dado que la sobreexigencia en los entrenamientos y la intensidad de las competencias puede resultar perjudicial para su desarrollo. Esta valoración no es infundada, en la bibliografía se encuentran antecedentes que afirman que el sobreentrenamiento puede afectar tempranamente el desarrollo motor, psicológico y social, e incluso su vínculo a largo plazo con el deporte. La frecuencia de las prácticas disminuye la vida social y el disfrute del/la niño/a asociado a la práctica (Baker, 2003). A su vez, en el deporte competitivo prima el exitismo y la selectividad, siendo que el objetivo es ganar y pocos deportistas logran competir en torneos de primer nivel. Esta observación que realizan los/as padres/madres conduce al desaliento hacia la competencia de sus hijos/as. Sin embargo, otros/as padres/madres consideran la competencia como una instancia de aprendizaje, en la que los/as niños/as pueden plasmar su progreso, establecer nuevas metas y lograr desafíos. De hecho los/as niños/as suscriben a esta concepción de la competencia, ya que disfrutan su participación. Algunos priorizan competir contra los demás, mientras otros valoran el desafío personal. En este punto, cabe mencionar algunos estudios que afirman que la representación negativa del deporte competitivo se asocia más frecuentemente a la actitud de padres/madres y entrenadores/as que son quienes sobrevaloran la competencia, que al carácter intrínseco de la competencia (González, 2013).

Como futuras líneas de investigación se propone repetir este estudio en otros deportes, así como también comparar los motivos de iniciación deportiva y la representación del deporte entre aquellos que se involucran con fines competitivos versus recreativos. La manera en que el/la niño/a se vincule con el deporte en sus inicios afectará su participación a largo plazo. Encontrándose en los comienzos de su historia deportiva es momento de detectar aspectos a modificar a fin de garantizar una experiencia deportiva sana, que le permita al/la niño/a obtener los máximos beneficios que definen al deporte.

Bibliografía

- Baker, J. (2003). Early specialization in youth sport: A requirement for adult expertise? *High Ability Studies*, 14 (1), 85-94.
- Côté, J. & Hay, J. (2002). Family influences on youth sport performance and participation. En J. M. Silva & D. E. Stevens (Ed.), *Psychological Foundations of Sport* (pp. 503-519) Boston, EE.UU.: Allyn & Bacon.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. EE.UU.: Sage Publication.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago, EE.UU.: Aldine.
- González, J. D. (2013). Ética de la competición deportiva: Valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*, 11, 89-115.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona, España: Ariel.
- López-Mora, C., Flores, M.C., Valdivia-Moral, P., Olivares, M.C. & González-Hernández, J. (2021). Enseñando valores y potenciando la prosocialidad. Lo que promueven los entrenadores y lo que interiorizan los deportistas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21 (2), 59-71
- Tuñón, I. (2017). *Evolución de indicadores de desarrollo humano y social en la infancia en perspectiva de derechos humanos (2010-2016). Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie del Bicentenario 2010-2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Educa.

Capítulo XIX

Lo jurídico y lo subjetivo. La psicología.
El psicoanálisis. Sus prácticas

Adolescentes en conflicto con la ley: ¿sinceros e implicados? Aportes de Foucault al problema de la confesión

Hernán José Molina

Resumen

El informe psicológico constituye no solo una práctica cotidiana sino también un punto de reflexión constante para todo profesional Psi que se desempeñe en ámbitos judiciales. Abordaremos esta cuestión desde dos dimensiones: por un lado, un cuestionamiento de conceptualizaciones propias del psicoanálisis; y por otro, problemas intrínsecos a las tensiones entre el discurso psicoanalítico y el jurídico, utilizando algunas conceptualizaciones de Foucault para interrogar el lugar del profesional Psic. en un determinado dispositivo de poder. Se analizarán fragmentos de entrevistas e informes derivados de ellas referidos a nuestra práctica como Psic. del Equipo Técnico del Centro de Admisión y Derivación pertenecientes a la Subdirección de Adolescentes en Conflicto con la Ley Penal. La relación del psicoanálisis con el discurso jurídico y el sistema penal está caracterizada por una tensión que consideramos intrínseca y estructural. En este escenario, el informe psicológico no solo se confronta con la diversidad de la Babel que significan estos "juegos del lenguaje", sino que además ubican las coordenadas éticas de la práctica Psi. dentro de un dispositivo de poder penal del que cabe estar advertido.

Palabras clave: Informe Psicológico – Derecho Penal – Adolescentes en conflicto con la Ley – Psicoanálisis

*¿Con qué ley condenarte,
si somos juez y parte
todos de tus andanzas?
"Princesa", Joaquín Sabina*

Si la literatura y la poesía pueden ser definidas como la capacidad para decir lo mismo de un modo distinto, el informe psicológico podría caracterizarse como el vicio de nombrar lo distinto de un modo idéntico.

Es una broma. Aunque no tanto.

Pero este trabajo tendrá este estilo. Con el permiso de quienes estén del otro lado, iré haciendo públicas mis cavilaciones sobre un tema que estoy empezando a problematizar. Que sea un comienzo también implica un problema paradójico: ¡no tengo tan claro cuál es el problema! Sin embargo, algunas preguntas pueden ir como rectoras: ¿Qué debe indagarse y producirse en una única entrevista psicológica con adolescentes en conflicto con la Ley? O una mucho más a fondo: ¿Qué amerita que haya allí un psicoanalista? Y por último: ¿Es posible que su praxis –extendida hacia el ámbito judicial-penal- esté por fuera de los dispositivos de poder en los que se inserta?

Por otro lado –y ya terminando con esta *propedéutica* de aclaraciones y salvedades- entiendo que este trabajo se enfrenta con un problema aún más complejo. Se trata de un trabajo sobre psicoanálisis. ¿Acaso se puede decir algo *más* sobre psicoanálisis?! La literatura psicoanalítica goza de una extensión que –como todo lo exagerado- ya es propicia a generar sospecha sobre lo significativo y trascendente de la misma. En este contexto de abundancia escrita y oral, entiendo que una de las posibilidades remotas de salvar un escrito de este problema, resulta de escribir, no sobre lo que *hay o debería haber* (las famosas y trilladas "clínicas de..." o desarrollos teóricos abstractos de conceptos por demás trabajados), sino sobre lo que hacemos, lo que nos sucede cuando hacemos, lo que nos interroga e interrogamos en nuestra práctica concreta y situada. Creo que al psicoanálisis puede esperarle un próspero horizonte, si su producción venidera se

nutre de escritos de testimonios sobre prácticas en sus situaciones materiales específicas. Porque no existen abstracciones cuando un psicoanalista hace o intenta hacer psicoanálisis. Dicho esto, me retracto de lo que dije renglones atrás. No se tratará de un trabajo sobre psicoanálisis. Se trata –desde la primera línea- de un trabajo sobre mí. Sobre mi modo de hacer y pensar mi práctica como psicólogo del Equipo Técnico del Centro de Admisión y Derivación, perteneciente a la Subdirección de Adolescentes en Conflicto con la Ley Penal de la DINAyF.

Paso entonces a describir el dispositivo para que cobre mayor claridad los interrogantes que presentaré luego.

Se trata de un dispositivo al cual llega cualquier adolescente menor de 18 años que ha sido aprehendido por la policía, lo más inmediatamente posible desde el momento de su aprehensión. Evitando así el tránsito por comisarías, calabozos, patrulleros, etc. de forma de poder garantizar el tratamiento que deben recibir debido a su doble dimensión de sujetos: de derecho y adolescentes.

Una vez llegados al CAD, el adolescente es recibido por un equipo interdisciplinario formado por operadores, trabajadores sociales, psicólogos y abogados. El Equipo Técnico (conformado por estos tres últimos profesionales) realiza una entrevista de situación tanto con el adolescente como con algún familiar o adulto referente con el que hayamos logrado contactar. Lo recabado en esas dos entrevistas por separado, se materializa en un Informe de Situación, el cual culmina con una sugerencia de Derivación (una de las esenciales funciones del CAD), en la cual se decide –como en todo proceso de derivación- si el caso en cuestión requiere de algún abordaje o acompañamiento de algún dispositivo territorial de la DINAyF (sea del ala protectoral, penal o ambas) o alguna otra articulación con el fin de garantizar la restitución de algún derecho vulnerado (acceso a la salud, educación, familia, etc.).

Cabe destacar, finalmente, que en los casos en los cuales –por la calidad del presunto delito- la fiscalía interviniente decide formular cargos contra el adolescente, el mismo deberá enfrentar una audiencia de control en la cual el juez decidirá sobre su futuro, pudiendo ser éste por ej. una disposición provisoria en un Instituto Penal, en domicilio, etc.

Con esto último quiero mostrar la complejidad del informe, ya que el mismo en ciertos casos puede ser leído por diferentes actores: un técnico profesional miembro de algún dispositivo al que se deriva el caso, la fiscalía interviniente o un juez.

Un mínimo repaso esquemático: un adolescente, una entrevista única, un informe de situación.

No escribo en nombre de mi Equipo, para con el cual tengo solo palabras de respeto y admiración por esa lucha diaria que hacemos en la trinchera. Como dije, este trabajo será sobre mí práctica, por lo que todo uso del singular a partir de ahora no obedece a un egoísmo sino a no exponer aquí otra praxis que no sea la mía ni apropiarme con mis cavilaciones de las preguntas que se hacen mis compañeros.

Empezaré por el final del proceso: la escritura de aquella parte del informe de situación que habla de los aspectos subjetivos. Lo primero que quisiera traer a colación es lo problemático que me está resultando el concepto de "problematizar". ¿Qué significa que un sujeto problematice? Aun sin saberlo, ese *cliché* se me transformó en una primera lente desde la cual –cuando no logro estar advertido- trazo una primera línea divisoria: *sujetos que problematizan / Sujetos que no problematizan*. Para un primer consuelo, me doy con que esta división me ubica en un linaje freudiano: "la distinción entre delincuentes en los que se verifica un índice subjetivo de culpabilidad – dice Juan Pablo Mollo- y aquellos en los que no hay culpabilidad alguna continúa siendo vigente como baliza para un tratamiento posible" (Mollo, 2012, p. 30). Pongo a jugar de forma relacional el índice subjetivo de culpabilidad con el de sujetos que problematizan. De ser esto así:

¿cómo se escucha en una entrevista algo de esta índole? Aquí nuevamente otro problema: ¿problematizar va a tener que ver con poder ubicar al hecho en cuestión como rompiendo las normas del contrato social? ¿O va a tener que ver con poder decir algo sobre las causas que llevaron a ese adolescente a realizar dicho acto? La primera pregunta me lleva a otro significante que me hace ruido en los informes que llegué a escribir. El significante "transgresión". El segundo interrogante me hizo pensar en la función que la "confesión" adquiere en la justicia, y por ende, en el psicoanálisis inserto en la práctica judicial. Traigo, entonces, a escena dos sujetos nuevos: el "sujeto transgresor" y el "sujeto confesional"

¿Qué sería un sujeto transgresor? Uno que transgreda una norma. Uno que realice un acto que está prohibido. Pero ¿prohibido por quién? Por el Pacto Social. Un adolescente transgresor es aquel que ha roto o violado el Pacto Social. Por ende, un adolescente que no problematiza su conducta en relación a las normas vigentes, sería uno que no acepta que lo que hizo esta por fuera de las normas que *todos* hemos consensuado y establecido en mutuo acuerdo. Al respecto dice Foucault: "en la teoría penal contemporánea, cuando alguien ha cometido un crimen, es él mismo quien —a través de la ley a la que supuestamente ha dado su consentimiento o sostiene por su propia voluntad— se castiga, y se castiga por medio de la institución del tribunal que pronuncia la sentencia de conformidad con la ley presuntamente querida por él" (Foucault, 2014, p.225). Claramente, esta forma de pensar el tema se puede denominar "contractualista". Sin embargo, como lo muestra Juan Pablo Mollo en "Psicoanálisis y criminología. Estudios sobre la delincuencia": "no resulta fácil situar a Freud unívocamente bajo los presupuestos del contrato social clásico" (2012, p. 23). No obstante, que no resulte fácil es un indicio que puede explicar la dispersión a la hora en la que muchos que hacemos psicoanálisis utilizamos sus concepciones para leer la realidad e interpretarla. Desde esta línea, planteo una nueva dupla con respecto a la problematización del acto desde una perspectiva puesta en la posible transgresión: sujeto adolescente "no culpable como no adaptado a las normas" (Mollo, 2012, p. 23) en oposición a un sujeto adolescente "culpable y normado" (Mollo, 2012, p.23) ¿Cómo aparecía (y aparece aun hoy) en mis informes esta distinción? "El adolescente puede problematizar sus conductas transgresoras" (o viceversa). Esta oración contiene un conjunto de aberraciones teórico-éticas que aun con rubor me animo a exponer: por un lado, se trata de una sentencia moral. Por el otro, desde una perspectiva sociológica, no contempla la posibilidad de que el adolescente no se sienta parte del contrato social y que no por ello sea un transgresor de la Cultura; sino de ciertas normas particulares con las cuales no se identifica, sin por ello renegar de la Ley Simbólica. Y este es el principal problema del enfoque contractualista. El hecho de que "la unicidad de valores y la aceptación de un consenso general sobre la estructura normativa significan prescribir los valores de la clase media como universales" (Mollo, 2012, p. 21). Planteando esto me enfrento un posible vicio -¿ideológico?- de mi práctica en el CAD: confundir el Orden Simbólico con las normas establecidas por la clase dominante. La identificación del Orden Simbólico con las normas del contrato social resulta una perspectiva opuesta a las "teorías de las subculturas", las cuales "niegan el principio de culpabilidad porque de alguna manera conciben una ley plural que trasciende la sociedad consensual" (Mollo, 2012, p. 24).

Entonces, para terminar con este punto, quiero mostrar lo problemático que puede ser la cuestión de la transgresión si uno no se percató del posicionamiento sociológico que tiene una postura contractualista como obstáculo epistemológico y modo de interpretar. Propongo suspender la preguntar por si el sujeto adolescente es o no transgresor, hasta hacer consciente desde qué posicionamiento sociológico se realiza dicha distinción.

Vamos con el sujeto confesional. ¿Qué se busca que confiese? Claro que para esto, o para cualquier acto y exposición del pensamiento, requiero que se acompañen mis ilaciones aceptando ciertos presupuestos (discutibles sin dudas, pero este no es el terreno para ello). Como si les invitaré a que pensásemos juntos las

conclusiones, haciendo de cuenta que coinciden en las premisas. En este caso, el punto de partida del que quisiera lograr consenso es el siguiente: el psicoanálisis –por decirlo de forma tibia- no está a salvo de ser una práctica confesional.

Citaré, aunque extenso, un diálogo que Foucault extrae de un interrogatorio de fines del siglo XX y que se encuentra en el Cap. 12 de "La vida de los hombres infames":

"Se juzgaba a un hombre acusado de cinco violaciones y de seis tentativas de violación (...) El acusado permanecía en silencio. El presidente del Tribunal le preguntó:

"¿Ha intentado usted reflexionar sobre su caso?"

- ...

"¿Por qué con 22 años se desencadenan en usted estas violencias? Tiene usted que hacer un esfuerzo de análisis. Es usted quien posee las claves de sí mismo. Explíquemelo".

- ...

"¿Por qué vuelve a las andadas?"

- ...

(Foucault, p. 157)

Al leer con atención el diálogo, observamos que la pregunta no es por la existencia del hecho ("¿lo hizo o no lo hizo?") sino sobre la causa, el motivo ("¿pero por qué lo hizo?"). ¿Cuál es la razón de este pasaje? "Al acusado –dice Foucault- se le pide mucho más. Más allá del reconocimiento de sus acciones se le exige una confesión, un examen de conciencia, una explicación de sí mismo, una aclaración de lo que es" (Foucault, p. 158). El aparato judicial, para castigar, necesita saber *quién es* aquel a quien va a castigar. No alcanza con que confiese el hecho. Dice Foucault:

"La maquinaria penal ya no puede funcionar, simplemente con la ley, con la infracción y con un autor responsable de los hechos. Se necesita algo más, se requiere de un material suplementario. Los magistrados, los miembros del jurado, y también los abogados y el ministerio público, no pueden realmente desempeñar su papel más que si se les proporciona otro tipo de discurso: aquel que el acusado expresa sobre sí mismo, o aquel que, por mediación de sus confesiones, recuerdos, confidencias, etc. permite que se tenga sobre él. Si este discurso falta, el presidente del tribunal se acalora, el jurado se pone nervioso; se presiona, se coacciona al acusado porque no sigue el juego" (p. 158).

Aparece un nuevo sujeto adolescente: ya no aquel a quien le pregunto si piensa que lo que hizo es una transgresión a las normas, sino del cual intento escuchar o extraer una *problematización* al nivel del por qué. Como si aquello que hizo habla de lo que es. El hecho deja de importar. Quiero que me cuentes si lo que hiciste tiene que ver con lo que sufres, con lo que te falta, con tu historia de vida. Háblame de vos.

Incluso, literalmente, suelo escucharle decirle a un adolescente: "no importa aquí el hecho, si lo hiciste o no, tranquilo que no somos la justicia. Podes hablar tranquilo".

Pero aparece un problema concreto. El adolescente llega y no habla. No confiesa. Se calla. O incluso peor. Problematiza en el primer sentido que hable recién: se reconoce como transgresor. Pero no habla de sí. No confiesa por qué lo hizo. No confiesa quien es.

Vamos a una viñeta.

Sofía es una adolescente de 17 años que ingresa al Centro por séptima vez en menos de un año. Por el presunto delito cometido, los fiscales decidían cada vez no adoptar medidas privativas de libertad, por lo tanto Sofía nunca estuvo "alojada" en el dispositivo, sino que era trasladada allí a fin de formalizar la entrega de la misma a sus familiares. A esto se le sumaba que en los horarios que Sofía ingresaba al CAD y se producía la entrega (siempre después de las 20 hs. y antes de las 08.00 hs), la misma era realizada por un Operador, en ausencia de miembros del Equipo Técnico que puedan entrevistarla; por lo que se la citaba siempre para el día siguiente, tanto a ella como a su madre, a una entrevista a la que jamás Sofía venía. Perdón. A la que jamás era traída por su madre. Solo en su primer ingreso había podido ser abordada por el Equipo Técnico y era el único informe que habíamos podido escribir sobre ella para su derivación a un Equipo Territorial que tampoco estaba pudiendo, desde el momento de la derivación a la fecha, dar con ella. Nadie podía dar con Sofía y su madre. Pero llegó un viernes a la siesta. Y estaba yo.

En la entrevista éramos tres: la abogada del Equipo, Sofía y yo. Ninguno de los dos conocíamos a Sofía en persona. Y lo aclaro, ya que sería de una deshonestidad muy grotesca decir que no la conocíamos. En el CAD se hablaba siempre de ella, de sus ingresos, de las dificultades para dar con ella. Sofía era un enigma, una X gigante. Y ahora teníamos a esa adolescente de 17 años al frente.

La abogada comenzó preguntándole que había pasado. Mientras ella hablaba, yo decidí intervenir de un modo que no termino de definir entre ridículo y creativo: comencé a desarmar hoja por hoja su legajo (el cual es sin dudas el más extenso del CAD, con aproximadamente más de 70 hojas), y mientras ella hablaba, yo las iba acomodando una a la par de otra hasta tapar la mesa, formando con las hojas un mantel.

"¿Todo eso es mío?", preguntó en un tono neutro.

"Sí, es tu legajo. ¿Qué te pasa al verlo así?", le respondí.

"Que está mal. Está mal"

"Pero suspendamos esa valoración por un minuto. Pensemos lo que todavía nos sabemos, Sofía. Aquí quisiéramos saber cómo estas, que te pasa a vos".

"No me pasa nada. Estoy bien. Ya no lo voy a hacer"

Con preguntas más o menos del estilo y respuestas siempre de la misma índole, la conversación se vuelve circular y yo cada vez me voy sintiendo más impotente. Intento ver en Sofía una adolescente que sufre, arrasada por una historia de ausencia paterna, cuyo nombre fue elegido por su madre en la Maternidad al momento de nacer. Pero no puedo. Siento que tengo al frente una adolescente blindada. Sé que no es así, pero así lo siento mientras intento que confiese. Porque esa es la palabra, que luego encontré al leer a Foucault. La frustración que siento es porque busqué en Sofía un sujeto confesional. Pero Sofía no cuenta de ella. Y ese silencio –no puedo negarlo– se me tornaba insoportable. Lo terrible para mí, es que mi movimiento (y mi demanda!) no era muy distinto que el de un magistrado en una audiencia que Foucault señala: "digamos que el juez, en definitiva, dice al acusado: 'no te limites a decirme lo que has hecho sin decirme al mismo tiempo y por su intermediario quien eres'" (Foucault, 2014, p.233). Foucault trabaja el pasaje que se produce en el seno del Derecho Penal en lo que refiere a la Confesión y lo que se espera de ella. En resumidas cuentas, Foucault lo muestra así: "para el juez ya no se trata de decir como en épocas pasadas: 'dime si, en efecto, has cometido el crimen del que se te acusa (...). Ahora el juez hace implícita esta pregunta a quien está acusando: 'dime quién eres, para que yo pueda tomar una decisión judicial que tendrá que

estar a la vez a la altura del crimen que has cometido, claro está, pero también del individuo que eres” (Foucault, 2014, p. 245).

Confieso –permítanme jugar- que al leer esta última cita tuve una fantasía que me horrorizó. Me di cuenta que si cambiaba algunas palabras, podía servir de definición a lo que por momentos entendía que era mi función. La comparto: “Ahora el Psicólogo hace implícita esta pregunta a quien está entrevistando: `dime quien eres, para que yo pueda tomar una decisión con respecto a tu derivación que tendrá que estar a la altura del sujeto que eres’”. De todas las similitudes posibles, hay un significante que me inquieta en demasía: “dime”. “Confiesa”, porque si no confiesas, no puedo hacer nada. Por un momento me sentí muy angustiado. Perdido. Confundido y hasta siendo la oveja negra de mi rebaño psicoanalítico. ¿Me habré dejado llevar por el discurso Penal –uno de los nombres del discurso Amo, sin dudas? ¿Pero es posible estar totalmente ajeno a sus dispositivos de poder? Foucault me consuela: “Creo que esta exigencia de confesión, no en el nivel del acto, sino en el nivel de lo que es el ser mismo de la subjetividad criminal, tenemos algo completamente fundamental. Es algo que en el derecho penal plantea una cuestión que, en mi opinión, ha persistido íntegra. Y si actualmente se manifiestan y se sienten tantas dificultades, tantos obstáculos, tantas contradicciones no solo en la teoría sino incluso en la práctica penal, es en gran parte porque la cuestión de la subjetividad, del decir veraz de la subjetividad criminal, llegó a duplicar y tender su sombra, sobre la simple pregunta de la confesión, que era: `¿Es cierto que has cometido el crimen del que se te acusa?’” (Foucault, 2014, p.245).

Dije al comienzo que este trabajo sería la presentación de los comienzos de una investigación. Sabrán disculpar entonces los puntos poco claros, los temas tocados a medias, la falta de sustento teórico y empírico. Son solo unas *meditaciones*, sobre aquella tarea *sisífrica* de trabajar con adolescentes en su gran mayoría arrasados por una sucesión constante de acontecimientos traumáticos. Pero no les hablé de ellos, sino de los marcos conceptuales desde los cuales intervengo. Y es que considero que el principal obstáculo con el que se enfrenta cualquier actividad que involucre el pensamiento, es la de no estar advertido de los supuestos de los cuales se parte. La dificultad de todo pensamiento de pensarse a sí mismo, pensando. Siempre es así. Todo pensar es un pensar con supuestos, a no ser que uno inicie un trabajo que logre vislumbrar estos puntos de partida *a priori* incuestionables. Mejor lo decía Gastón Bachelard: “el obstáculo epistemológico ocurre en el acto mismo de conocer. Es allí donde el espíritu jamás se muestra joven, pues “tiene la edad de sus prejuicios” (Bachelard, 1948, o. 16).

Lo que aquí les conté, es la historia de mis prejuicios.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1948). “La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo”. Argentina. Siglo XXI. 2013.
- Foucault, M. “Obrar mal, decir la verdad: Función de la confesión en la justicia. Curso de Lovaina, 1981”.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.
- Foucault, M. “La vida de los hombres infames”.- Buenos Aires: Editorial Altamira, 2014.
- Mollo, J. P. “Psicoanálisis y criminología: estudios sobre la delincuencia”.- 1ª ed. 1ª reimp. – Buenos Aires : Paidós, 2012.

Sistema penal en conflicto con las adolescencias

Solana Maria De La Cruz Avila, Augusto Sosa Padilla Araujo

Resumen

Se pretende a través de la presentación de las experiencias atravesadas en equipos técnicos de juzgados penales de menores de la capital de Tucumán - Argentina y lo acontecido luego del cierre de los mismos, visibilizar la problemática de las adolescencias en conflicto con la ley y el destrato que sufren actualmente. A los fines de la exposición, entendemos al sistema penal como el control social punitivo institucionalizado que en la práctica abarca desde que se detecta, o supone que se detecta, una sospecha de delito hasta que se impone y ejecuta una pena, presuponiendo una actividad normativizadora que genera la ley que institucionaliza el procedimiento, la actuación de los funcionarios, y señala los casos y condiciones para actuar. En el caso del tratamiento destinado a los adolescentes, señalaremos cómo la implementación del nuevo código ha recrudecido el abordaje y trabajo de las adolescencias acusadas de transgresión de la Ley Penal.

Palabras clave: adolescencia – psicología jurídica – sistema penal

Fundamentación y Objetivos

Este trabajo, enmarcado en la Psicología Jurídica - Forense, surge de la inquietud de los autores, profesionales psicólogos que hasta la implementación remota del Nuevo Código Procesal Penal de Tucumán (septiembre de 2020), realizaban el acompañamiento de las medidas socioeducativas, denominadas "tutelares" según el "régimen penal de la minoridad" establecido en la ley Nacional 22278 aún vigente en nuestro país.

Se pretende a través de la presentación de algunas experiencias atravesadas en equipos técnicos de juzgados penales de menores de la capital de Tucumán - Argentina y lo acontecido luego del cierre de los mismos, visibilizar la problemática de las adolescencias en conflicto con la ley y el destrato que sufren actualmente.

A los fines de la exposición, entendemos al sistema penal como el control social punitivo institucionalizado que en la práctica abarca desde que se detecta, o supone que se detecta, una sospecha de delito hasta que se impone y ejecuta una pena, presuponiendo una actividad normativizadora que genera la ley que institucionaliza el procedimiento, la actuación de los funcionarios, y señala los casos y condiciones para actuar. En el caso del tratamiento destinado a los adolescentes, apreciamos desde nuestro lugar cómo la implementación del nuevo código ha recrudecido el abordaje y trabajo de las adolescencias acusadas de transgresión de la Ley Penal.

Desarrollo

El Sistema Penal

El Sistema Penal es un conjunto de elementos relacionados entre sí funcionalmente, de modo que cada uno es función de algún otro, no habiendo ninguno aislado.

¿Cuáles serían los elementos que configuran al sistema penal? De manera esquemática, podemos decir que está configurado por segmentos o poderes estancos: » Agencia política; » Agencia judicial; » Agencia policial; » Agencia penitenciaria

Los recursos fundamentales de cada una de las agencias que componen el Sistema Penal, son los factores humanos: jueces, policías, guardia cárceles, legislador, etc. En consecuencia, surge importante poder circunscribir la acción del sistema penal a los agentes que intervinieron en un determinado asunto o conflicto penal. Signar a la justicia o ley penal como aquella que resuelve un conflicto, es disolver la responsabilidad de los agentes del sistema penal en una instancia anónima.

¿Cuál es la acción del Sistema Penal? Se encarga de la administración del poder punitivo, de castigar; siendo éste potestad del Estado de Derecho. Asimismo, el Sistema Penal cumple una función de control social.

Un Estado de Derecho es concebido como el que somete a todos los habitantes a la Ley. La acción punitiva será legal y legítima solo si proviene y pertenece al Estado. Ahora bien, el poder punitivo debe ser contenido y reducido para uso judicial por el derecho penal; sin embargo, el poder punitivo es ejercido por las agencias ejecutivas, pero es contenido por la agencia judicial.

Entonces, el Sistema Penal no es ni la Justicia, Ley o Derecho Penal. Está compuesto por 4 agencias, y su acción está vinculada con el ejercicio del poder punitivo y el control social, lo que lo configura como parte del Estado; pudiéndose definir al **sistema penal como el control social punitivo institucionalizado que en la práctica abarca desde que se detecta, o supone que se detecta, una sospecha de delito hasta que se impone y ejecuta una pena, presuponiendo una actividad normativizadora que genera la ley que institucionaliza el procedimiento, la actuación de los funcionarios y señala los casos y condiciones para actuar** (Zafaroni, 1987).

El tratamiento penal de la adolescencia

La adolescencia en conflicto con la Ley Penal se encuentra organizado en torno a las leyes 22.278 y 26.061, sumado a los tratados internacionales que este país ha suscripto. No obstante, los procedimientos y el trato destinados a ellos quedan a criterio de cada Provincia.

Actualmente, en Tucumán, coexisten dos formas de atender los procesos penales en los que se encuentren involucrados NNyA; situación que obedece, por un lado, a la implementación, en toda la Provincia, del Nuevo Código Procesal Penal desde el 01/09/2020, y por el otro, a la vigencia del código anterior para resolver los casos que aún no obtuvieron solución. A los fines de la exposición, primero se desarrollará el proceso que atiende al Código viejo, para luego desarrollar el proceso según el Código nuevo.

Respecto al Código anterior, el proceso penal ordinario suponía dos etapas: Investigación Penal Preparatoria (IPP) o Instrucción, y el Juicio Oral o Plenario. En este segundo momento es cuando finalizaba el proceso penal, sea con la condena o la absolución del acusado por parte del Tribunal. Si un menor de edad se hallara sindicado como presunto autor de un acto delictivo, a este proceso se le agrega otro accesorio el cual constituye la disposición del niño o adolescente por parte del Juez de Menores. Entonces el tratamiento penal de los niños, niñas y adolescentes **constituyen un régimen especial del Sistema Penal**. La figura jurídica con la que se nombra y opera esta condición es la Medida Tutelar.

El tratamiento tutelar, según el Régimen Penal de la Minoridad, podrá prever cualquier medida que el Juez considere conveniente; conveniencia que necesariamente estará referenciada a una norma sobre el deber ser. Siguiendo esta lógica las medidas ordenadas intervendrían compulsivamente para tratar de arreglar aquello que se presente, según el deber ser, en estado de "*peligro moral o material*", sin considerar la singularidad de cada caso.

Estas coordenadas jurídicas sirven para apreciar el alcance que se le atribuye al tratamiento tutelar desde la legislación. La tutela está orientada a fin de *rehabilitar* al menor. En base a ello vale señalar que desde

esta posición habría, sobre el menor, una presunción no solo acusatoria sino también sobre sus condiciones de vida; entendiéndose por ello su salud/enfermedad, educación, ambiente y familia. Habría que preguntar, ¿Qué hay que rehabilitar? Si lo hay, ¿es posible un trabajo de esta índole?

Cuando sobre un adolescente recaía una acusación penal, llegaba un sujeto vulnerado en sus derechos. Vulneración no sólo producida por la acción del Sistema Penal, sino asociada muchas veces en su circulación institucional. En estas situaciones, los equipos técnicos que integraban los extintos Juzgados de Menores constituían una herramienta de suma importancia, pues otorgaban una primera lectura que podía resultar esclarecedora sobre la escena del sujeto. A partir de allí, se entretrejían instancias institucionales que posibilitaban un abordaje posible con un horizonte por fuera del acto delictivo.

Por otro lado, con la introducción del Nuevo Código Procesal Penal, el Sistema Penal previsto para los adolescentes ha cambiado. Desaparecieron los Juzgados de Menores y con ellos los equipos técnicos que trabajamos allí. Actualmente la especialidad del fuero se ciñe a la figura del Juez que antes se desempeñaba allí.

Además, de acuerdo a la lectura del Nuevo Código, las Medidas Tutelares son sustituidas por las Medidas Socioeducativas. Este cambio no es solo de orden nominativo, sino que se produce en función de una modificación sustancial: la implementación de las Medidas Socioeducativas se debe realizar, según el código, con la *"plena convicción judicial, motivada en pruebas legítimas, sobre aquellos extremos fácticos, siempre que no concurra alguna de las hipótesis del Artículo 34 del Código Penal"* (Artículo 396, Comprobación de los hechos).

Con base a lo precedente, **las Medidas Socioeducativas no pueden ser formuladas sin la declaración de culpabilidad del adolescente**, como sí lo eran las Tutelares. El principio de inocencia prima durante todo el proceso, subsanando aquellas modalidades e intervenciones basadas solamente en un proceso acusatorio y seleccionador realizado por la policía. Mientras las Medidas Tutelares estaban pensadas durante el proceso de investigación con el fin de atenuar una posible pena (vulnerando el principio de inocencia; surgiendo casos en los que se realizaban intervenciones en adolescente que luego eran declarados inocentes), las Medidas Socioeducativas son aquellas tomadas por el Juez al final, a efectos de propiciar la *rehabilitación* del adolescente y del lazo social, solo si fue declarado culpable.

Además, el Nuevo Código Procesal, restringe la amplia discrecionalidad del otrora Juez de Menores, ya que los jueces¹ ahora solo tienen funciones jurisdiccionales², mientras el Ministerio Público Fiscal, quien acusa e investiga, es el que solicita las medidas. Desde el Fuero Penal no se pueden realizar intervenciones de índole proteccional, sino que éstas quedan a cargo del Organismo Proteccional, la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia, mediante sus dispositivos abiertos y cerrados.

En este punto, vale preguntar ¿cuándo interviene el Organismo Proteccional? Según el Código, solo desde que se declare la culpabilidad del adolescente o cuando se detectare alguna situación que lo requiera. Esto es notable, pues establece que cualquier medida se fundará en la ligazón previa que una al sujeto con su acto; justificándose, además, su acción en una materialidad normativa que la legitima.

No obstante, la práctica devela la persistencia del paradigma tutelar, puesto que se continúan realizando derivaciones durante el proceso de investigación. La lógica paralegal del Sistema Penal continúa operando tras el legalismo escrito. Esto lleva a considerar el contenido de la derivación.

Antes, a partir de las intervenciones técnicas, se podía iniciar un trabajo articulado dirigido a la producción de instancias que promuevan un proyecto de vida del adolescente. Actualmente, con la sola mirada del

¹ En el Nuevo Código Procesal desaparecen los Juzgados, y con ellos, los Juzgados y Jueces de Menores. En el nuevo proceso, los jueces se nuclean en un Colegio, sin distinción de especialidad, es decir, cualquier Juez puede intervenir cuando un adolescente es acusado de transgredir la Ley Penal.

² Funciones jurisdiccionales son: control de legalidad y resolución de planteos y pedidos de las partes.

Juez, las derivaciones exigen y mandan trabajos y abordajes que quizás nada tengan que ver con su singularidad o sus condiciones de vida. En este punto, nos interesa resaltar cómo a partir de un Código (en tanto sistema codificado que permite ordenar un proceso) que se gesta a partir de una ética de la responsabilidad (principio de inocencia, ligazón del sujeto con su acto y con la norma), surge un proceso que prescinde de ello y se articula en una estética promovida por sus operadores, especialmente en la figura del Juez, quién ejerce una sumisión del adolescente sin considerar su situación ni quién es.

Esta situación paradójica imperante en el tratamiento de la adolescencia en conflicto con la Ley Penal ¿no estaría dando cuenta, acaso, de un *maltrato* a los niños, niñas y adolescentes acusados de transgredir la Ley Penal?

En el sentido precedente, entendemos que esta situación maltratante no es nueva, sino histórica. Sin embargo, encontramos un punto de inflexión cuando se puso en práctica el NCPP a raíz de una doble denegación: la jurídica, en tanto existe una letra clara respecto al proceso pero con una operatividad que la desmiente constantemente; sobre los adolescentes, a quienes se les busca promover sus derechos desde un fondo que los desconoce y los expulsa aún más; es decir, para no dañar sus derechos, se los aleja de ellos.

Resultados/Conclusión:

Se procura la apertura de la temática y el debate acerca de lo observado hasta aquí teniendo en cuenta que a la fecha del este Congreso Internacional de Psicología del Tucumán, coincide con el primer aniversario de la puesta en marcha de la implementación del NCPPT en nuestro sistema penal.

Para finalizar, queremos destacar unas palabras de Mary Beloff, quien expresa que cualquier análisis que se pretenda indagar respecto a qué es lo que hay que hacer con los menores de edad a los que se les imputan delitos no puede quedar reducido "ni a los confines del derecho penal ni al ámbito tradicionalmente conocido como el derecho del menor, ya que la justicia juvenil es un tema emblemático de una cuestión que es urgente en la forma en la que se va a enseñar Derecho en el futuro, que es el enfoque transversal".

En este sentido, dice que "cuando un niño comete un hecho grave, la perturbación social que se produce es enorme; el efecto simbólico del delito del menor en nuestra sociedad y en todo el mundo es gigante". Su tesis sobre esto es que el niño en el hecho atroz deja de ser niño para ser percibido como adulto y esto activa los reclamos punitivos de la sociedad que no tolera la frustración de su ideario apolíneo de la infancia.

En consecuencia, advertimos que el horizonte en materia de derecho penal juvenil se encuentra más del lado de un derecho cuya prestación no sea brindada desde una postura adultocéntrica. De una manera que los integre no para la pérdida del derecho de libertad, sino para que tenga un sentido en la clave de sujeto del que estamos hablando, desafío epistemológico más serio que se tiene hoy.

Al momento de presentación del trabajo para este Congreso se publica la Acordada: 00000856/21 de la Corte Suprema de Justicia de Tucumán del 8 de julio 2021 a través de la cual, a 10 meses de la puesta en marcha del NCPPT, se procura ordenar el proceso de adolescentes en conflicto con la Ley y encomienda a la "Oficina de Derechos Humanos y Justicia de esta Corte a que coordine con los jueces penales para NNyA del Colegio de Jueces y la Secretaría de Estado de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia, las acciones necesarias para elaborar un Protocolo Interinstitucional que establezca el modo y alcance de las intervenciones del organismo administrativo en el proceso penal, así como la forma de seguimiento de las medidas socioeducativas dictadas".

Se espera que este sea el inicio de la construcción colectiva de maneras superadoras de acompañar a los adolescentes que atraviesan procesos penales.

Bibliografía

Acordada 00000856/21 Corte Suprema de Justicia de Tucumán 8 de julio de 2021 .

Código Penal de la Nación. (2015). Buenos Aires: Honorable Cámara de Diputados de la Nación.

<http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/que-hacer-con-la-justicia-juvenil/+6930> Año XVI - Edición 297 21 de diciembre de 2017

Ciclo de almuerzos académicos para profesores de la Facultad ¿Qué hacer con la justicia juvenil? Mary Beloff
<http://www.cuestionsocial.com.ar/noticia.php?id=37>

Nuevo Código Procesal Penal. Ley 8.933. (2016). San Miguel de Tucumán: Honorable Legislatura de la Provincia de Tucumán.

Zaffaroni, E. R. (1987). *Manual de Derecho Penal: Parte General.* Buenos Aires:EDIAR.

Tomar la palabra Niños/as y derechos en la clínica psicoanalítica

Estefanía Grasso

Resumen

El presente escrito pretende hacer una lectura de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que nos invite a pensar una clínica en clave de derechos, posicionándonos desde la práctica psicoanalítica. Para ello, nos ponemos a dialogar con distintos autores con el fin de destacar las particularidades del niño/a, en tanto sujeto en constitución. En este sentido, nos interesa tomar la nombrada Ley como eje, ya que sostenemos que la misma ha captado nociones fundamentales relativas a la niñez, habilitando discursos y prácticas subjetivantes en relación al trabajo con niños/as. Asimismo, hacemos referenciaparticularmente el Artículo 24 de la mencionada norma con el propósito de proponer unatensión entre los supuestos del discurso del derecho y los del discurso psicoanalítico.

Palabras clave: clínica – niñez – derechos – práctica psicoanalítica

Ley 26.061, un cambio de paradigma

"Esta ley hace de los menores de edad niños"
Mercedes Minnicelli, 2013

Es de suma importancia resaltar las diferencias conceptuales entre *menor* y *niño/a*, para entender por qué la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes desecha uno (contraponiéndose así a la Ley de Patronato de Menores) y da bienvenida a otro.

Minnicelli (2013) señala la responsabilidad que ha tenido el Estado en promover que estos dos conceptos se diferencien - sin atender a las complicaciones que este actuar implica - al dividir el sistema en Educación y Minoridad, dando por hecho que los destinatarios de uno y otro son distintos. A cada órgano se le otorga instituciones y discursos que profundizan la estigmatización de los/as menores y el desencuentro de los mismos con su condición de niño/a, habilitando la producción de subjetividades determinadas por cada práctica.

En este marco, la minoridad queda asociada a la delincuencia, y desde allí ha surgido el empuje a controlarla y tutelarla. Degano (2005) analiza ciertos relatos periodísticos para indicar la comodidad con la que el sujeto es despojado de sus atributos infantiles en el momento que es categorizado como menor. "Se comprueba fácilmente el uso del concepto "*menor*" vinculado con hechos delictivos, contrastado con el de "*nene*" (niño) en relación a hechos sociales y de sensibilidad humanitaria: los "*menores*" son los delincuentes, los "*nenes*" (niños) los desprotegidos o víctimas." (Degano, 2005, p. 9)

Creemos que lo que encierra la noción de *menor* es una condición desubjetivante. Y, por el contrario, al nombrarlo/a como **niño/a** se habilita lo que Stolkiner llama *prácticas subjetivantes*, en tanto son las que garantizan la dignidad, la autonomía y el decir del sujeto implicado. Esto quiere decir que al nombrarlo como niño/a no solo se le imprime su estatuto de sujeto, sino que también se fortalece la dimensión de sujeto de derecho que le pertenece. "Lo antagónico de la objetivación es la vigencia efectiva de los derechos." (Stolkiner, 2010, p. 91)

Asimismo, las prácticas subjetivantes apuntan a una construcción y/o mantenimiento de los lazos del niño/a con su trama vincular. En este sentido, se entiende que las intervenciones con tinte subjetivante comprenden la necesidad de la presencia del tejido social del niño/a, con el fin de respetar el entramado colectivo en el que el mismo se aloja. De algún modo, creemos que de lo que se trata también es de brindar soportes que ofician de garantes de lo que Ulloa llama *ternura*. Para teorizar sobre este concepto, el autor recurre a lo que denomina *invalidez infantil*, definiéndola como el estado propio de los primeros tiempos del sujeto humano. Inmediatamente, agrega una aclaración fundamental:

No se trata de confundir esta etapa de invalidez con incapacidad y menos con una cosificación del niño, de modo que al negar su condición de sujeto, se instauran cultural y jurídicamente sistemas de tutelaje arbitrarios, que para nada lo toman en cuenta como individuo singular. (Ulloa, 1995, p. 135)

Para concluir, añade que es la ternura la que permite superar esta etapa inicial para dar paso a un sujeto deseante, autónomo y ético. La ternura - encarnada en la pareja parental - funcionaría como el tercero de apelación que le permite salir al niño/a de la encerrona trágica que la invalidez infantil implica.

Lo que queremos rescatar de este apartado es la idea de que, si bien el/la niño/a es un sujeto, es un sujeto que atesora características propias que no podemos dejar de mencionar. En este punto, es importante precisar que la noción de niño/a con la que trabajamos es aquella que lo piensa como un **sujeto en constitución**.

Acerca del Artículo 24: derecho a opinar y a ser oído

"Ser oído y en rigor ser escuchado, es vital para la constitución, desarrollo y expansión de la subjetividad humana. No hay posibilidad de emergencia de un sujeto sin el intervalo que la escucha instituye"

Silvia Ballarin, Silvia Lampugnani, Mercedes Minnicelli, 2018

El Artículo 24 (y la Ley en general) significa rupturas y movimientos en los profesionales del sector salud mental, reconsiderando posibles intervenciones a partir de la lectura que se haga de la Ley y del sujeto de derechos que ésta plantea. Por otro lado, creemos que para el abordaje psicoanalítico, es sin dudas un artículo a resaltar, ya que incumbe al dispositivo por excelencia del psicoanálisis: **la escucha**.

Ahora bien, ¿qué quiere decir escuchar a un/a niño/a? Sabemos que, por su carácter de sujeto en constitución, los/as niños/as no se expresan ni se comunican como un adulto. Es lo que plantea Ferenczi (1933) en relación a la confusión de lenguas que habita en un niño/a tras ser precozmente lanzado a un amor apasionado. El lenguaje de la niñez es el de la ternura; aún cuando fantasean con ocupar el rol de pareja de su progenitor, lo hacen desde una dimensión tierna y lúdica, con las codificaciones propias de erotismo. No quieren ni pueden pasar de la ternura, tan distinta a la pasión adulta.

Entonces, escuchar a un/a niño/a significa descifrar su **lenguaje infantil**, entendiendo que el mismo está plagado de identificaciones, temores, inhibiciones.

En relación con la palabra, es necesario reflexionar sobre los diferentes lenguajes en los que está inmerso un niño (el lenguaje familiar, íntimo, que puede ser más o menos diferente al social, al de la cultura). El niño re trabaja el lenguaje de la cultura más el de la familia a partir de su propia erogeneidad y de sus defensas, realizando transacciones, lo que se debe tener en cuenta para la interpretación y para el valor que se le otorga a las palabras. El niño se puede apropiarse del lenguaje, hacerlo suyo desde sus propios deseos, o no. (Janin, 2012, p. 53)

Sin embargo, lo que un/a niño/a tiene para decir muchas veces no resulta audible. Y es en este punto donde se marca un quiebre entre lo que significa 'ser oído' para el derecho y lo que significa para el psicoanálisis, en tanto difieren en el modo de concebir al sujeto, lo que inevitablemente acarrea diferencias en las prácticas de cada disciplina. Por su parte, el discurso jurídico nombra al sujeto haciendo referencia a la categoría de persona, anudada a características racionales y concientes, propias del *yo*; y su práctica apunta a la búsqueda de una verdad objetiva de único sentido - suponiendo que la misma existe -, con el fin de conseguir declaraciones/confesiones que den cuenta del responsable jurídico de un determinado acto.

En el discurso psicoanalítico nos encontramos con una noción de sujeto profundamente vinculada al inconsciente; el sujeto del psicoanálisis es el sujeto del inconsciente, que no brinda certezas absolutas, sino que emerge a partir de mecanismos que sortean la represión, abriendo caminos en los que se puede direccionar una escucha. Se comprende entonces que el discurso psicoanalítico pretende dar cuenta de un descentramiento del *yo*, advirtiendo que este no se confunde con el sujeto. Cabe agregar que este sujeto se constituye a partir de una *falta en ser*, por lo que se torna imposible que lo diga todo; siempre queda un resto inconfesable, y es allí donde el derecho encuentra cierto límite.

Asimismo, desde la práctica psicoanalítica, sabemos que las formas de expresión de un/a niño/a trascienden a la oralidad y surgen otras modalidades para nombrar lo innombrable, permitiendo resignificar aquello que el derecho sólo oye. Por este motivo, haremos hincapié en dos de esas modalidades que el/la niño/a tiene para expresarse (entendidas también como vías de acceso al inconsciente): el dibujo y el juego. Considerando que el bagaje teórico en relación a estos conceptos es extremadamente amplio y excede a las intenciones de este escrito, haremos un recorte con el propósito de mantener un breve diálogo con la teoría.

El **dibujo** produce y habilita una diferencia en la que el/la niño/a puede ir recortando el campo del Otro, permitiendo que sus trazos signifiquen una emergencia del sujeto. En virtud de ello, proponemos leer los dibujos en serie, al modo de una cadena significativa que va recorriendo una trama pulsional, en tanto el dibujo también nos permite reconocer tiempos subjetivos que el/la niño/a atraviesa.

A partir de lo planteado, entendemos que el dibujo es una escritura que necesita ser escuchada, y como tal, se convierte en un recurso fundamental al pensar la clínica con niños/as, ya que es un recurso que le permite al niño/a nombrarse en su propio lenguaje, y únicamente de este modo estamos realmente atendiendo a lo que pretende la Ley: reconocer y respetar las particularidades subjetivas que el tiempo de la niñez implica.

El **juego** es un medio que tiene el/la niño/a para representar deseos, temores, fantasías. Entendemos al juego como una expresión que le permite al niño/a hallarse en un lenguaje que le es propio y reproducir en posición activa aquello que sufrió de manera pasiva, resignificando la vivencia. "Todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada" (Freud, 1906-08, p. 128). Al jugar el/la niño/a repite y elabora, por lo que el juego se vincula a la búsqueda de la diferencia a partir de la repetición.

Por otro lado, se debe destacar el valor estructurante del juego y los efectos en la constitución subjetiva que su hacer produce. Es sabido que la constitución del sujeto, entanto deseante, es posible a partir de la barradura del Otro. Lo significativo en la niñez es que esta operación se manifiesta a partir del juego, por lo que entendemos que el juego supone una operación psíquica. "Jugando el niño dinamiza, pone en movimiento lúdico la demanda del Otro y va dando ocasión a que opere un resto, promovedor, causal del deseo" (Flešler, p. 8, 2005). Así, el juego se sostiene bajo una lógica de vacío, de incompletud, de ausencia del Otro necesaria para la emergencia del sujeto; es decir que hay una dinámica entre el lugar del sujeto y el Otro que requiere de un entramado lúdico que oficie de soporte para hacer posible el pasaje de una escena a otra.

También es importante caracterizar al juego como un instrumento social y cultural que habilita un intercambio con otros, y le permite al niño/a un saber hacer con su pulsión, accediendo así a un diferente lazo social.

Sólo a partir de la interpretación/traducción de este lenguaje infantil podemos abordar la cuestión de la clínica en clave de derechos, en tanto es el modo de reconocerle y asegurarle al niño/a su condición como tal.

*"Me atrevo a afirmar que donde hay menor no hay niñez, ni juego, ni lugar para la fantasía. No hay adulto que señale al niño que lo es".
Mercedes Minnicelli, 2004*

Tomamos el concepto de *asimetría* (Bleichmar, 2008) para exponer la necesaria diferencia entre adulto y niño/a, marcando la responsabilidad del primero con respecto del segundo/a. Dicha responsabilidad no involucra consignas autoritarias ni de poder, sino que apunta a la existencia de funciones y roles propios de cada instancia, y a los efectos que produce en la producción de subjetividad la ausencia o exceso de los mismos. Lo que queremos destacar es que la asimetría entre adulto y niño/a es generadora de infancia, en tanto reconoce las posibilidades de representación de la niñez y las posibilidades de respuesta que puede ofrecer el adulto a ellas.

Por su parte, Perla Zelmanovich (2003) nos invita a reflexionar sobre la función adulta subjetivante. La autora propone también nociones vinculadas a la asimetría, en relación principalmente al amparo y a la protección que puede ofrecer un adulto, en tanto reconoce los aspectos de vulnerabilidad que la infancia presenta por la condición de sujeto en constitución propia del niño/a. Dicha vulnerabilidad se refleja en la posición frente a la realidad que el/la niño/a tiene, "que requiere de ciertas condiciones para poder poner la realidad en sus propios términos, para poder arreglárselas con ella, para poder soportarla". (Zelmanovich, 2003, p. 3) En este escenario, el adulto aparece como un Otro que habilita una trama significativa de lo que irrumpe en la realidad.

Se trata de una especie de pantalla, de trama que hace las veces de intermediación, capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, una delgadísima malla que recubre la crudeza de los hechos, que le brinda la posibilidad a quien la padece, de erigirse como sujeto activo frente a las circunstancias, y no mero objeto de las mismas. (Zelmanovich, 2003, p. 2)

En este sentido, la trama significativa brindada por un Otro sería el soporte sobre el cual se sostienen el amparo y la protección, preservando de este modo la asimetría adulto-niño/a, habilitando espacios de resguardo dentro de los cuales el/la niño/a pueda ensayar - dentro de los márgenes adecuados - respuestas frente a la realidad que irrumpe, convirtiéndose así en sujeto de la palabra. A partir de lo planteado, rescatamos la figura del adulto como un Otro disponible que, desde un lugar de mediador de la realidad, pueda ejercer funciones subjetivantes, interviniendo sin perder de vista la fantasmática subyacente que determina la escena.

Por otro lado, cabe preguntarnos cuál es nuestro lugar no sólo como adultos, sino también como profesionales. ¿Cómo alojar el sufrimiento psíquico del niño/a sin que signifique una invasión de la actualización del trauma? Creemos que un eje fundamental son las intervenciones dirigidas hacia la creación de un espacio generador de posibilidad, en donde haya un despliegue que no implique desorden subjetivo.

En este aspecto, el trabajo es presentarse como un sostén habilitador de construcción de tramas, proponiéndonos como garantes de la situación. Entonces, el valor del acto de la intervención se dirige hacia crear y sostener las condiciones óptimas para que el acontecimiento surja, ese buen-trato del que Ulloa habla: "... buen trato, como escudo protector de las violencias inevitables del vivir" (Ulloa, 1995, p. 241). El valor del acto reside en una acción que apunta a instituir infancia ligada a sus correspondientes derechos; construir y sostener posibilidades instituyentes de infancia, entendiendo que el derecho a la misma emergerá por añadidura.

Lo interesante de esta lógica de trabajo es atender a la dinámica de movimiento significativa que plantea, en tanto apuesta a la escritura de una historia - aún desconociendo su desenlace - en la cual el sujeto pueda ir dejando sus marcas.

Reflexiones ¿finales?

Establecemos un punto de encuentro entre los dos grandes ejes presentes en el escrito: lo jurídicamente sancionado por la Ley y la dimensión clínica. Ambos ejes convocan y subrayan decididamente un discurso en el cual la noción de niño/a sea aquella que lo/la entienda como un sujeto de la palabra. Es para esto que se ofrece la escucha, como un recurso en sí mismo que pretende marcar nuevos senderos, permitiéndole al niño/a llegar al **acontecimiento de tomar la palabra**.

Sin embargo, que haya palabra no implica que se deba atender a ella de manera literal ni que se lo/la haga enteramente responsable al niño/a de sus dichos, en tanto entendemos que, si bien es un período de autonomía creciente, aún rigen líneas de dependencia (simbólica, funcional, etc.) que se imprimen sobre el modo de habitar las instituciones que el/la niño/a tiene. La *palabra plena* puede ser tomada como tal a partir de que exista un analista que oficie de intérprete de aquello que el/la niño/a diga (o no diga), que reconozca la situación conflictiva en que se encuentra y los tiempos subjetivos que atraviesa, visibilizando de este modo que el/la niño/a está sumergido/a en distintas y numerosas instituciones que lo/la determinan. Sólo atendiendo a estos entretreídos podremos ofrecer una escucha analítica que se diferencie de la ofrecida por las instancias jurídicas.

Podemos concluir que problematizar acerca del universo de la niñez significa un gran desafío, en tanto se encuentra minado de discursos, actores, temores y resistencias. En este sentido, la clínica con niños/as es particularmente compleja, ya que requiere adentrarse en el gran entramado institucional que enmarca la vida del niño/a. Lejos de tomar estas complejidades como motivo para abandonar la tarea, creemos que son un llamado a afrontar la clínica con compromiso, ética y ternura.

Bibliografía

- Ballarin, S., Lampugnani, S., Minnicelli, M. (2018) *Fraternidades y parentalidades malheridas*. Homo Sapiens, Rosario.
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social, violencia escolar*. Noveduc, Buenos Aires.
- Degano, J. (2005) De la Minoridad a la Delincuencia. En *Lecturas en Subjetividad y Derecho. Revista N° 2* (Año 1).
- Ferenzci, S. (1933) Confusión de lenguas entre los adultos y el niño. El lenguaje de la ternura y de la pasión. En *Obras Completas, IV*. España.
- Flesler, A. (2005) El semblante y sus vicisitudes: los tiempos del fantasma. En *Jornadas Aniversario Treinta años de Escuela*. Escuela freudiana de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efba.org/efbaonline/flesler-15.htm>
- Freud, S. (1992) *El creador literario y su fantaseo*. En José L. Etcheverry (Traduc.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 9). Amorrortu, Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1908)
- Janin, B. (2012) Las intervenciones del psicoanalista en psicoanálisis con niños. En *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente. Revista N° 53*.
- Ley N° 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Minnicelli, M. (2004) *Infancias públicas. No hay Derecho*. Noveduc, Buenos Aires.
- (2013) *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens, Rosario.
- Stolkiner, A. (2010) Derechos humanos y Derecho a la salud en América Latina: la doble faz de una idea potente. Recuperado de <http://www.medicinasocial.info/index.php/medicinasocial/article/view/410>

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Ulloa, F. (1995) *Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Zelmanovich, P. (2003) *Contra el desamparo*. En *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Recuperado de <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Contra-el-desamparo.-Perla-Zelmanovich.pdf>

Crímen en psicoanálisis: alcances y límites en la teoría y la clínica

Sergio Omar Hernández

*"Nadie puede, bajo pena de locura,
pretender ser todo."
Piere Legendre – El crimen del Cabo Lortie*

En el presente trabajo buscaremos plasmar la especificidad de la noción de "crimen" en el psicoanálisis. Para ello partiremos de la definición clásica del derecho que lo ubica en tanto conducta tipificada y anti jurídica en un momento histórico dado. Esto nos permitirá diferenciar esta versión de la que es propia del psicoanálisis, ligada a la transgresión de la ley que prohíbe incesto y parricidio.

Destacaremos que todo crimen es parricida porque atenta contra la ley del padre que instituye filiación y genealogía. Razón por la cual podemos afirmar que el primer efecto que genera el acto transgresor en el sujeto criminal es la orfandad de ley. Pues su crimen ha roto la maya simbólica que lo sostenía y separaba de la omnipotencia.

En derecho penal: "Delito"

Para el Derecho el crimen es un **acto cometido contra la ley jurídica** en un momento histórico dado. El derecho ubica al crimen en tanto "ilegalismo", es decir, una infracción de la norma penal consensuada por los legisladores. Esto es lo que comúnmente se entiende como "delito": una acción típica, antijurídica y culpable. La tipicidad tiene que ver con "la adecuación de un hecho cometido a la descripción que de ese hecho se hace en la ley penal" (Muñoz Conde y García 2004). Es antijurídico puesto que va en contra del derecho. Y es culpable puesto que el hecho puede ser reprochado al autor.

A partir de ahora usaremos la palabra "delito" para referirnos al campo del Derecho.

En psicoanálisis: "Crímen".

El único crimen al cual se refiere el psicoanálisis es el incesto y el parricidio. Por ello reservamos el término "crimen" para lo que el psicoanálisis entiende como un atentado a la ley que prohíbe incesto y parricidio. En este sentido **Freud (1913) define el crimen como una violación al tabú**. Esto es, transgredir la prohibición de incesto y parricidio. Ley que tanto Freud como Lacan sitúan como legislación fundamental, de la cual emanan el resto de las prohibiciones que regulan los lazos entre los semejantes.

Crímen es cuando un sujeto ejerce un poder sin los límites, los rodeos o las sustituciones que la "alianza fraterna" impone a la vida en sociedad. Es decir que el crimen no es una acción que el sujeto pueda hacerse a sí mismo. Sino que para realizarlo necesita la presencia del semejante, solo así puede romper el pacto dañándolo o usándolo. Se necesita de otro para incestuar o violentar.

Dice Freud que aquello que rodea al crimen se vuelve tabú, como en un efecto de contagio, y que los miembros del clan buscan evitarlo a toda costa. Observamos sistemáticamente en nuestras entrevistas con adolescentes del sistema penal de Tucumán que el dinero que obtienen por los crímenes se convierte en

tabú. Si bien en su cotidianeidad no tienen dinero para satisfacer necesidades básicas – comida, abrigo, transporte, etc- el botín del robo debe ser eliminado cuanto antes. No puede gozarse de él a largo plazo.

Juan pertenece a una clase social de muy bajos recursos. Él y su familia pueden pasar días sin tener para comer o abrigarse. Le cuesta mucho trabajo conseguir dinero. En ocasiones roba y consigue grandes sumas, las cuales gasta en pocas horas. Las consume en drogas o simplemente las reparte entre jóvenes de la calle. Al respecto dice que "esa plata la tengo que liquidar, no la puedo llevar a mi casa, es de un robo". Aclarará luego que esto no se debe que los mayores de su hogar no permitan el robo. Estos conocen sus crímenes y no los sancionan. Sino que "esa plata se tiene que ir. Lo que fácil viene, fácil se tiene que ir". El dinero obtenido del robo se convierte en tabú. Lleva el signo del exceso cometido, y parece tornarse peligroso. Juan no puede agregar significaciones a ese dinero-tabú.

El crimen supone poner en juego la omnipotencia

El sujeto que ha cometido un crimen se ha des-sujetado. Ha quedado libre de la sujeción a la ley que le impedía ejercer su más íntima tendencia. El poder con el cual cuenta la subjetividad, y que solía ser refrenado por la adhesión a la ley, ha quedado libre. Por esto decimos que el crimen supone poner en juego la omnipotencia. Es decir, el lugar descrito por Freud como propio del *Urvater*. Se impone así la voluntad del más fuerte. Al respecto dirá Legendre (1994)

"(...)un homicidio consumado es la expresión más pura de la omnipotencia, de la relación con lo absoluto."

Por supuesto que no todo crimen es un homicidio. Pero todo crimen implica la expresión de omnipotencia. En todo caso, acordamos con el autor que indica que el homicidio es la omnipotencia en su máxima pureza. Esta diferencia forma parte del derecho penal, el cual sugiere reproches-castigos distintos de acuerdo al delito cometido (además de los atenuantes y agravantes). En todo caso cabe la pregunta ¿Tomar algo que no le pertenece, sin mediar violencia, es una omnipotencia cualitativa o cuantitativa distinto de golpear a alguien para hacerlo? Si nos inclinamos por la respuesta afirmativa entonces podríamos preguntarnos cuál es la diferencia entre la estafa de un banquero y un empujón del robo en motocicleta. Sostenemos que este debate corre el riesgo de extraviarnos. No es más o menos crimen uno u otro. No existe un tipo distinto de crimen. Existe el crimen en tanto concepto y éste se vincula a la omnipotencia. El cual supondrá reproches distintos – en la opinión pública o el derecho penal- de acuerdo a las particularidades de la época.

Legendre no se plantea este debate. A la vez que utiliza el término "crimen" y "homicidio" en sentidos indistintos. En su trabajo aborda el crimen del Cabo Denis Lortie que ingresó a la Asamblea Nacional de Quebec y mató tres personas e hirió a ocho. No plantea allí un debate sobre la diferencia cualitativa o cuantitativa entre matar y herir. El crimen es la omnipotencia (Legendre 1994):

"Pero el crimen agujerea los velos y la presentifica sin cobertura: sin representación. La tentación a ocupar el lugar del *ur-vater*, su poder, es revelada y ocupa el primer plano de la escena. Tentación del sujeto a ocupar el lugar del padre vivo, del *ur-vater*. El cual implica el todo-poder, sin ausencia de satisfacción".

Quien cometió un crimen accedió a la satisfacción sin límites. Sin que medie un límite que la restrinja, o procedimiento sustitutivo que la demore. Es el acceso al inaccesible para los seres humanos que forman parte de la alianza fraterna. En el crimen el sujeto se ubica como *Urvater*: es "lo absoluto, el poder que es todo, la encarnación de lo inaccesible para los seres humanos comunes" (Legendre 1994)

Delito y crimen no coinciden siempre

Entendemos que un hecho puede ser delictivo no implica, necesariamente, que también sea un crimen. Como psicoanalistas partimos de la idea de que **"crimen" no se reduce a un delito**. Pues el acuerdo de los legisladores, en un momento histórico determinado, para la creación de una norma escrita y unificada con otras normas en un "código penal" puede incluir ciertos comportamientos que no constituyen un atentado contra la ley simbólica. En este sentido podemos señalar el cultivo de determinadas plantas por constituir una droga.

A la vez hay crímenes que no constituyen delito. Por ejemplo los asesinatos cometidos en situaciones de guerra. Si bien constituyen actos legales al estar enmarcados en una guerra, esto no quiere decir que no deje rastros en la subjetividad de quien da muerte a otro, ejerciendo así un poder sin límites. Freud da testimonio de esto cuando trabaja las "Neurosis de guerra", las cuales consisten en cuadros clínicos caracterizados por la irrupción de angustia. En este sentido podemos considerar el "caso" Claude Eatherly. Piloto del avión de reconocimiento sobre Hiroshima. Su tarea fue comprobar que las condiciones para el vuelo del Enola Gay, nave que soltaría el poder destructor de Little Boy sobre 200 mil personas. Lejos de constituir un delito esto fue considerado un acto ordinario de sus tareas dentro de la fuerza aérea. Pese a que el mismo no soltó la bomba si participó de la maniobra. Eatherly no pudo separarse del reproche que le cabía por el daño realizado sobre una población indefensa. A partir de allí su vida estuvo marcada por intentos de suicidio, internaciones y una prédica antibelicista para que no se repita lo sucedido en Japón. Dan testimonio de su angustia las cartas entre él y el filósofo Gunther Anders (discípulo de Heidegger y ex marido de Hannah Arendt) compiladas bajo el título de "El piloto de Hiroshima".

¿Qué implica el crimen?

El hecho criminal arremete contra el andamiaje simbólico que sostiene al sujeto. El pacto simbólico, situado bajo la égida del padre-muerto y su ley, constituían un dique para refrenar las tendencias incestuosas y parricidas que habitan la subjetividad. El crimen pone en cuestión todo el sistema simbólico. **Supone la ruptura del pacto**, lo cual pone de manifiesto que el pacto existe únicamente en tanto creencia: Existe porque se cree en él. La ley existe porque se la respeta, y al hacerlo se la recrea. Es así que en el momento en que se actúa sin ley ésta pierde consistencia. Demuestra que no existe. En este sentido afirma Legendre (1994):

Al igual que el incesto, el homicidio consumado es una demostración *a contrario* de algo inasible por las vías ordinarias del discurso, pero irrefutable y conocido de siempre por la humanidad: lo inexorable de la estructura. Entiendo por esto último "aquello que resiste a las súplicas", lo prohibido que no se puede doblegar y cuya transgresión produce efectos devastadores e irrevocables. (Las cursivas pertenecen al original).

Legendre refiere como "lo inexorable de la estructura" a la imposibilidad del acceso a la satisfacción con la que el sujeto debe pagar para estar incluido en la estructura que supone la cultura y la subjetividad misma. Es "inexorable" en tanto ineludible. Las restricciones a la satisfacción incestuosa y parricida son innegociables. Es vía este pacto inexorable que la subjetividad se sujeta al orden de la cultura. Es por esto que el autor señalará en "La fábrica del hombre occidental" (1996) que el crimen aniquila el orden del mundo.

El Dr. Braunstein (2012) refiere a la condición en la que queda el sujetocriminal:

"Derelicción" refiere "El abandono más completo, la soledad moral absoluta. La falta definitiva de alguien que escuche las súplicas. Orfandad que sigue al parricidio".

Ambos autores nos ilustran sobre las implicancias del crimen: la subjetividad se desanuda del pacto que supone el padre-muerto. Desanudado de la alianza fraterna la subjetividad se encuentra en soledad. El crimen ha demostrado que tal alianza no existe y que por la fuerza se impone el régimen autoritario de la horda primitiva. La subjetividad queda huérfana de ley.

Podemos afirmar que el sujeto cae, se desamarra del lazo social que lo instituye. Entendemos que todo el sistema de intercambios es puesto en cuestión, en tanto revela inapelablemente su condición de creencia y artificio, esto es, su inexistencia más allá del lenguaje: Lo cual dejar ver que en verdad los seres humanos podemos hacer de nuestros semejantes uso y abuso, y no hay nada que lo detenga. Hace caer el velo que significan los pactos que sostienen la ley simbólica. El sujeto ha demostrado con su acto que la Ley que lo instituye como sujeto no existe en lo real. Tamaño exceso de saber que empuja al desamparo de la omnipotencia.

Todo crimen es parricida: atenta contra la ley del padre que instituye filiación y genealogía

En este sentido podemos afirmar que todo crimen atenta contra lo que Freud trabaja en "Tótem y tabú" como padre muerto, o padre legislante. El cual brinda amparo en su genealogía. Es decir que el crimen deja al sujeto huérfano de ley. Esto es, huérfano de genealogía. En consecuencia, todo crimen es parricida, pues atenta contra la ley del padre. Acordamos con Legendre (1994) cuando sostiene que entre la subjetividad, por un lado, y el orden social de la normatividad, por otro, existe un enlace genealógico. Y que por ello el crimen es un atentado contra el orden filiatorio.

Ahora bien, siguiendo a Freud, sabemos que el padre para donar filiación y genealogía es el padre en tanto muerto. Esto es, el rostro del ancestro. Lo cual implica sostener su ley que prohíbe de incesto y parricidio. Vemos entonces que el crimen es parricida porque atenta contra la ley del padre.

Así el crimen asesta un golpe en la genealogía. La agujerea. Y si el sujeto deseante se sostiene en ésta, podemos decir que dicho agujero constituye un punto de fragilidad. Lo que se enlaza con ese agujero excita la tentación subjetiva de ocupar el lugar del padre vivo, de detentar su poder. Comenta al respecto Legendre (1996) sobre las implicancias íntimas de quien cometió el crimen:

"La atrocidad es un precipicio, un precipicio que no tiene límite, primero para quien no ha nacido a la humanidad, para ese hijo ni verdaderamente nacido ni verdaderamente muerto, que se debate entre el espanto y lo indecible".

Efectivamente el crimen niega las diferencias y límites que se establecen a partir de la prohibición de incesto y parricidio. Aniquila así el orden del mundo porque destituye la referencia. El crimen es parricida porque mata la referencia que legislaba a todos. El crimen deja un agujero en la genealogía del sujeto criminal. Agrega Legendre (1996):

Yo diría que el asesino retorna a la opacidad y a lo indiferenciado, desfallece ante aquello de lo que no se puede hablar; y yo añadiría que si el pudiera hablar diría "soy yo quien muere".

Nuestra casuística nos demuestra este efecto de enmudecimiento. Resulta sumamente difícil para los adolescentes con los que trabajamos testimoniar sobre lo que los trajo hasta donde están o lo que sucedió. Si bien en su mayoría enuncian los hechos al modo de la confesión, esto suele ser el límite fronterizo de su decir. No hay nada para agregar al respecto. Frases como "paso eso y punto", "ya no lo quiero recordar más", "no quiero hablar de eso", dan cuenta de que el crimen borró las diferencias que permiten hablar de lo que de ellos se puso en juego en el crimen. Es imposible dar testimonio de la satisfacción incestuosa y parricida, pues queda por fuera del lenguaje y la cultura. Si podemos ver los efectos del desanudamiento en

el vacío que traen consigo a las entrevistas. Hay poco que decir, y no solo del crimen, de la vida en general. Nos encontramos con sujetos adolescentes con escasos lugares de anclaje al orden del mundo.

El sujeto precisa el castigo

La única moneda con la que el sujeto cuenta para pagar sus crímenes es el castigo. Pues así se hace reconocer por la ley. Es decir, que castigo está enlazado indisolublemente a la culpabilidad. Ahora bien, tal como lo expusimos en el capítulo precedente, la culpa presenta dos rostros. Esto es, dos direcciones distintas a donde el sujeto puede apostar para pagar sus culpas. Puede apelar al padre en tanto padre-muerto legislante. Lo cual implica pagar por el crimen cometido con una medida equivalente. O bien, apelar al padre en tanto vivo. Allí el sujeto se procura el castigo a sí mismo vía "necesidad inconsciente". Deuda sin medida en la que el sujeto termina ofreciendo su vida.

Culpa: responsabilidad o castigo

El sujeto huérfano de ley, en este caso por efecto de un acto propio, se encuentra con lo que Freud llamó "añoranza del padre". Ante lo cual la subjetividad cuenta con dos direcciones distintas, según se opte por la vertiente simbólica o real de la culpa.

Legendre afirma en "El hombre asesino" (1996):

"Con cada crimen, con cada asesinato, somos alcanzados en lo más íntimo, en lo más secreto, en lo más oscuro de nosotros mismos (...) Con cada crimen, con cada asesinato cometido, tenemos que aprender de nuevo la prohibición de matar" (El destacado es nuestro)

Aprender de nuevo la prohibición de matar implica suturar el lazo que unía al padre. Se trata de apelar a nuevamente a la ley, para así darle consistencia. Nos encontramos entonces con el concepto de "Culpa", el cual vincula subjetividad y el orden social. Dice Abad (2006):

"El concepto de culpabilidad articulado al de castigo, sella la ligazón entre dos órdenes: el normativo institucional y el normativo subjetivo. Este último es el representante de la institución social en cada sujeto, es la marca que deja su inscripción como miembro de una comunidad.

El castigo es el modo en que el sujeto es reconocido por el orden social. Si el sujeto es castigado por una falta a la ley, esto implica que forma parte de dicho orden social. Y como tal debe redimirse por su falta. Como indicara Freud (1913) dado que su crimen se trató de una satisfacción, deberá renunciar a otra satisfacción.

Ahora bien, este castigo puede tener, o no, medida. Es decir, la falta cometida puede ser redimida con una renuncia **equivalente**. Como lo pretende hacer el derecho penal, que impone una pena con una medida determinada de acuerdo al delito cometido. Sin embargo, el sujeto puede procurarse ese castigo así mismo, vía la "necesidad inconsciente de castigo".

En resumidas cuentas, es vía la culpabilidad que el sujeto podrá suturar el pacto con la ley. La cual cuenta con dos rostros:

-La culpa simbólica, que sostiene al padre-muerto legislante. Ésta versión de la culpa requiere el asentimiento subjetivo por el crimen cometido. Lo cual permite pagar la falta cometida con una medida que pretende ser equivalente. El pago a ley tiene medida. Esta versión de la culpa desarrollaremos en el capítulo 3. Dirá Legendre (1994):

"Lo que le queda al sujeto, si quiere conservar lo que le queda de subjetividad. Es volver de la pretensión de ser todo. Volver a darle consistencia al mito del Padre" (El destacado es nuestro)

El sujeto puede retornar de la omnipotencia y así darle consistencia al padre entanto legislante. Es preciso agregar en este momento que, las respuestas que la sociedad brinda al sujeto luego de que éste cometió el crimen, juegan un papel importante para que el sujeto apele a saldar su crimen vía un pago responsable y con medida. Nos referimos a los rituales que brinda el sistema penal. Dedicaremos toda la segunda parte de esta tesis al análisis de este ritual y pesquisar si el sistema penal adolescente de Tucumán favorece u obstaculiza el asentimiento subjetivo por el crimen cometido.

-La culpa real, que sostiene al padre-vivo. Que detenta todo el poder y castiga sin límites a quienes pretenden su amparo. Pago mudo, que el sujeto realiza sin saberlo. Este pago no tiene medida, por lo que el sujeto entrega su vida. Deuda imposible de saldar, por lo cual no pacifica al sujeto. Por el contrario, procura angustia y castigo. Esta versión de la culpa no motoriza el posicionamiento responsable, sino que se paga compulsivamente en silencio. Se paga con la vida sin poder saber por qué se la ofrece de esa manera. El sujeto no se reconoce responsable y deudor, sino que se encuentra compulsado a pagar con su vida.

Esta versión de la culpa tiene la potencia de dar consistencia al padre. El cual reconoce al hijo deudor mediante el castigo. En estas coordenadas podemos situar un amplio espectro de lo que encontramos en la clínica con adolescentes que cometieron crímenes y no toman una posición responsable de pagar por la transgresión cometida. Si bien puede existir la confesión de los hechos, cuando no hay atisbos de reproches y anhelo reparar el agravio a la ley, presenciamos la consistencia de diversas formas de castigarse. En este sentido observamos que mientras más grave fue el crimen – la máxima pureza de la omnipotencia la tiene el homicidio- mayor es el castigo. Pues mientras más grande el agujero en la ley, mayor debe ser el castigo que propicie el padre.

Por último diremos que estos rostros de la culpa son caras de una misma moneda. No es que el sujeto únicamente da consistencia a la ley vía la culpa simbólica o la culpa muda. Sino que oscila entre una y otra. Es allí donde el lugar del sistema penal adolescente es determinante a la hora de permitir habilitar modos reglados de pagar por el crimen, y así re-insertarse a la alianza fraterna habiendo pagado sus culpas. Esto lo abordaremos en la segunda parte de esta tesis.

En "Psicoanálisis del crimen" Theodor Reik (1945) ya ubicaba los efectos del crimen y lo expresaba así:

"No debe sorprendernos que encontremos estos **fuertes impulsos inconscientes de autotraición**, precisamente en los criminales del tipo más violento, los cuales no demuestran remordimiento ni conciencia de culpabilidad. Sería superfluo que estos criminales tuvieran un sentimiento de culpa, porque éste se halla reemplazado por tendencias inconscientes de autodestrucción." (El destacado es nuestro)

El discípulo de Freud hace alusión a los fenómenos de "autotraición" como modos de castigo que el criminal realiza contra sí mismo. Los cuales se presentan cuando está ausente el reproche consciente. Dos rostros de la culpa que refieren a dos modos de enlazarse al padre.

Gabriel

Llega derivado por el juez. Cabizbajo, de aspecto descuidado, esquiva mirarme, habla muy bajo en tono monocorde.

Durante un tiempo extenso el hecho de mostrar interés sobre lo que tenía para decir hizo que Miguel hablara. Se pasará las entrevistas hablando de lo ocurrido. Lo relata de manera confusa, se contradice, el mismo

parece no entender lo que dice. El crimen es lo indecible, y Gabriel no tiene cómo nombrar lo sucedido. "Todo el mundo sabe lo que pasó" dirá porque los hechos salen en los diarios. Pero él no sabe que pasó más allá de los hechos.

El crimen tiene un efecto traumático, en el sentido de que rompe la escena del mundo de Gabriel. El cual no puede extraer un saber de lo sucedido ni armar un relato coherente. Solo habla de cosas que tienen que ver con "eso", y no tiene otra forma de nombrarlo. Llega a decirme que no sale de su casa, que hace una actividad puntual porque "se lo ordenó" el juez, que no tiene ganas de nada.

Nos encontramos ante los retazos de un sujeto aplastado por la orfandad propia de la omnipotencia. Las intervenciones apuntarán a permitir que Gabriel pueda armar un texto, esto es, montar una escena de dichos en torno del agujero sin sentido del crimen. En esta línea es que no daré por comprendidas las cosas que dice, buscando no cerrar el sentido de sus enunciados. Muy por el contrario preguntaré sobre los detalles de la escena que irá pudiendo nombrar. Por ejemplo, si comenta que estaba en la placita le pregunto "¿qué hacías ahí?", "¿solías ir a la canchita?" "¿con quien ibas?". Estas intervenciones tienen el sentido de ir introduciendo diferencias en su relato para que él mismo pueda sacar las cuentas de lo sucedido. Es decir, habilitar que algo de lo simbólico dañado pueda reinscribirse.

Poco a poco y con el tiempo Gabriel comienza a apropiarse de sus dichos: y entonces aparecen distintos tonos de voz y mucha angustia; y puede decir que no sabe que pasó ese día; tampoco sabe lo que le pasó a él.

Con el tiempo encontrará palabras para representarse y dirá que el sí es de pelear pero nunca por cosas de él (*esto insiste hasta el final de los encuentros*), "salto por mis amigos, esos si son bien peleadores". Pero ese día él estaba solo y no entiende por qué ese día quiso pelear.

Aparece una diferencia: Gabriel comenta que aquel día, después de ir a la placita, pensaba ver a la familia de un amigo, quien había muerto trágicamente unos días atrás.

Cabe destacar que al momento de la entrevista Gabriel no podía dar significación a lo que le sucedió a su amigo. Del cual primera vez que hablaba tanto en entrevistas como en general.

Al respecto dice M.E. Elmiger (2010) en su libro "Duelo. Intimo. Privado. Público." (p10):

"Las muertes no están siempre acompañadas desde los mitos y los ritos que antes proponía el Otro Simbólico y muchas veces dejan a los deudos solos con sus difuntos. El pasaje al acto suicida u homicida, el silencioso duelo impedido en deudos y sus caídas, las adicciones, las locuras, etc. surgen en el lugar de la respuesta que podría ser la función del duelo."

Podemos pesquisar que un duelo impedido habita el acto homicida de Gabriel.

Más adelante podrá decir que el día que ocurrió "eso", un adolescente al cual él no conocía más que de vista lo "miró mal"; que tal vez le dijo algo, pero que no está seguro, y que lo siguiente que recuerda es que entre varios lo están sujetando porque él está encima del otro golpeándolo. No sabe qué sucedió en el medio.

Luego sucede una serie de hechos que terminan con la muerte de un chico pero de esto él recuerda retazos. Estos van apareciendo de a poco, se modifican, se cuestionan, se contradicen, a veces coinciden y a veces no. Así Gabriel puede ir nombrando y produciendo un saber sobre lo que hizo más allá de lo que los otros saben.

Tamaño fuerza la omnipotencia sin límites que rompe la escena que sostiene al sujeto. Gabriel es borrado y se convierte - por un momento - en un puño que golpea y en un cuerpo que se agita. Allí y en ese momento no hay inscripción simbólica posible.

Con el tiempo Gabriel pudo armar un texto que daba significación a la muerte del amigo y al crimen. Es en esta sintonía observamos que su semblante tomacuerpo, se presenta con más energía, habla de otras cosas y retoma viejos lazos que había cortado luego de su ingreso al sistema penal.

Luego del crimen, por disposición del juez penal de menores, Gabriel estuvo un mes en un instituto de privación de libertad para adolescentes. Recordando esto asocia que cuando salió la familia organizó una fiesta para recibirlo. A lo que dirá "yo no quería festejar, estaba aplastado". A partir de allí otros relatos comienzan a aparecer y a poblar las entrevistas. Gabriel comenzará a hablar de los excesos con los que se complicita, tanto de su familia como de sus amigos. Esto abre las vías de otro trabajo posible: interrogar cómo él se ubica ante la ley, vía la complicidad y la omnipotencia, o vía el pacto y la alianza fraterna.

El trabajo clínico permitió a Gabriel alojar el sufrimiento mudo, y a partir de ahí desplegar algo de su texto subjetivo. Así atemperó la culpa muda que se evidenciaban en la "melancolización" o aplastamiento subjetivo con el que se presentó en el primer tiempo. Una vez delimitado cierto agujero, otro trabajo, distinto, fue posible.

Las erinias

Luego del crimen – por muy legal que sea- el sujeto debe volver a aprender la prohibición de incesto y parricidio. En este sentido Freud (1913) advertía de los demonios que amenazan a los guerreros que sobreviven al combate luego de dar muerte a sus enemigos. El autor destaca la idea de que del muerto emanan demonios del cual, los sobrevivientes (es decir, que cometieron el crimen) no pueden esperar sino hostilidad y malas disposiciones. Para intentar alejar estos demonios, los guerreros deben realizar diferentes acciones. Entre las que Freud destaca que algunos entran en un período de duelo donde suelen retirarse de la vida pública. Pese a que los actos sean legales, se puso en juego la tendencia a ocupar el lugar del Urvater, se satisfizo el anhelo incestuoso y parricida.

En este sentido, y destacando el carácter universal de la tentación de ocupar el lugar del Urvater dice Reik (1945):

"Todos los pueblos consideran que sus desgracias son castigos de dios por crímenes noexpiados."

Luego del recorrido realizado, sostenemos que las diferentes figuras del castigo de los dioses refieren a los modos en que la cultura tuvo, a lo largo de la historia, de significar el ineludible "castigo" con los que se encuentran quienes transgreden la ley que prohíbe incesto y parricidio.

Es por ello que el texto de Sófocles, *La Orestíada*, nos resulta iluminador del destino del sujeto ante el crimen. Luego de que Orestes da muerte a su madre surgen *Las Erinias*. Demonios encargados de castigarlo vía el tormento. Estos demonios – también denominados Furias en la mitología romana- justamente son la reencarnación de la asesinada, emanan de ella. Lo único que pudo salvar a Orestes de este castigo vía la tortura due la justicia de Zeus, representante de la ley, que somete a Orestes a juicio y le impone una pena. A cambio de cumplir esta sanción –con medida y referida a una ley en el juicio-el criminal se exime de la tortura sin medida.

Otro perseguido por las Erinias es Alcmeón, que a diferencia de Orestes, no conto con el juicio que lo exima de la tortura. Y sólo escapó de las furias vía el exilio. Lo que podemos marcar como un escape fallido, puesto que el criminal queda excluido del lazo con sus semejantes.

Escribe Reik(1945):

¿Qué es la severidad del juez, comparada con el tormento del superyó? Tal vez la ley sea más benigna que la autodestrucción, una conmutación, un descanso para el hombre perseguido. "Alguien me persigue y soy yo mismo".

Podríamos decir que de las Furias, versión mítica de la culpa muda, nadie escapa. Solo se podrá negociar con ellas vía la culpa simbólica. Aquí el lugar de la escena pública juega un papel preponderante. Como Zeus a Orestes, la escena de la justicia penal puede brindar al sujeto criminal el marco simbólico para saldar su crimen y reintegrarse a la cultura. Lo cual desarrollaremos más en el capítulo 3.

Finalizamos este capítulo con la imagen del cuadro de William-Adolphe Bouguereau "Orestes perseguido por las Furias". El cual exhibe el tormento del criminal. La justeza del pintor que representa a las Furias como cabezas de medusa, a la cual Freud trabajó como el espanto ante la imposibilidad de significar algo. El crimen exilia al sujeto al vacío imposible de nombrar. Allí la justicia penal puede ayudar al sujeto a invocar a Zeus o no.



El poder judicial lo está invitando a una reunión Zoom Consideraciones sobre el escenario virtual y la práctica psicológica forense

Augusto Sosa Padilla Araujo

Resumen

Para estar a la altura de la época, a la imagen clásica de la Justicia se le debe agregar un celular y wifi. En función de la Pandemia por el Covid, la administración de justicia se ha volcado al uso de recursos tecnológicos y de escenarios virtuales. En igual sentido, se han afectados los quehaceres profesionales. Una práctica psicológica forense, ¿se puede realizar en estas coordenadas? En función de las exigencias de objetividad, confidencialidad y, sobre todo, éticas, es importante remarcar el carácter imprescindible que tiene la presencialidad a la hora de la práctica psicológica forense.

Palabras clave: Pericia – Pandemia – Virtualidad – Ética

La dama de la justicia está intentando conectarse a la reunión

La imagen clásica de la justicia muestra una mujer con los ojos vendados, una balanza en la izquierda y una espada en la diestra. La balanza refiere al acto de juzgar, dividir y finalizar un conflicto. Su origen se remontaría al antiguo Egipto, donde servía para pesar los valores que permitirían al egipcio entrar en el paraíso o errar para toda la eternidad. Por otro lado, la espada, que representa el poder de la razón y la justicia, que puede ser ejercido a favor o en contra de cualquiera de las partes.

Además, se encuentra la venda que le tapa los ojos, quizás el elemento central de la imagen.

¿Por qué se retrata ciegamente a la justicia? El velo en los ojos indicaría que la justicia no tiene una mirada previa, su imparcialidad ante los hechos, la construcción necesaria de los mismos para dictar sentencia.

Esta es la imagen clásica, sin embargo, esta figura estaría retrasada respecto a los tiempos que corren. El aislamiento, la pandemia, la distancia y la virtualidad, hacen necesario sumarle un celular y wifi a la dama de la justicia.

Las intervenciones psicológicas-forenses en el contexto de la pandemia

La intervención psicológica pericial es un campo estrictamente delimitado: se circunscribe a un proceso judicial, se vale de técnicas puntuales (entrevistas, técnicas de exploración psicológica) y de la lectura del legajo judicial.

La prueba pericial es definida como la opinión fundada de una persona especializada o informada en ramas del conocimiento que el juez no está obligado a dominar, siendo el perito el experto, aquella persona dotada de tales conocimientos, especializada o informada en alguna rama del conocimiento, y su opinión fundada es el dictamen. En este sentido, el informe o dictamen pericial es el resultado de la interdiscursividad, el jurídico y el saber ajeno, el psicológico en el caso que interesa a este escrito. Además, en tanto supeditada al proceso, se encuentra regulada por los códigos procesales, que indican los requisitos que el perito debe cumplir al momento de realizarla.

Entonces, la pericia se caracteriza de la siguiente forma: 1- Es una actividad humana y transitoria; 2- Es una actividad procesal, previo encargo judicial; 3- Es una actividad realizada por personas especialmente capacitadas; 4- La pericia debe versar sobre hechos especiales, aquellos relativos a su formación y saber; 5- La pericia desprende un contenido valorativo, es decir, incluir necesariamente un contenido valorativo de un hecho particular por parte del perito.

Con base a lo precedente, se desprende que el dictamen es un documento objetivo, es decir, con un sustento técnico y fundamentación desde el saber y conocimiento que se realiza. A los fines de la exposición, dos preguntas son cruciales: **¿Es posible hacer una pericia psicológica en el contexto de la pandemia y en un escenario virtual?** En caso afirmativo, **¿Qué técnicas se pueden aplicar?**

Para despejar estas preguntas, primero, cabe destacar que las personas que se encuentran en litis judicial están atravesando un momento difícil en sus vidas; siendo que la intervención psicológica es convocada en esos períodos tan singulares de la vida (divorcios, adopciones, daños, delitos, etc). En este sentido, el proceso judicial es la superficie de los conflictos entre las personas litigantes, que, con sus sufrimientos, apuestan a una resolución por vía judicial cuando algo de la legalidad se perdió.

La intervención psicológica forense puede abrir otro espacio distinto al judicial, y propiciar el surgimiento de elementos que hacen al conflicto mas no se encuentran en la escena de la litis. En consecuencia, se abre aquí la posibilidad de escuchar la Otra dimensión del sujeto, aquellos elementos inconcientes, que quedan por fuera de los emergentes que constituyen al conflicto judicial, pero sin embargo nuclea al mismo en su verdad. De esta manera, una intervención psicológica forense es también una intervención clínica y, más que ofrecer certezas (lo que busca el Derecho), también puede instalar hipótesis y preguntas que ofrezcan a los sujetos de la pericia otro horizonte distinto al que se disputa en el Juicio.

Con base a lo precedente, al momento de pensar la intervención pericial, lo que requiere de sumo cuidado es el marco de la intervención. Enmarcar la intervención pericial es transformar las variables en constantes, delimitar en tiempo y espacio la actuación profesional para su realización, como también garantizar la debida confidencialidad y privacidad de la tarea.

Esto quiere decir que, en busca la Otra dimensión subjetiva, la pericia se realiza entre los peritos y el justiciable. La presencia de terceras personas, con posibles intereses en el caso puede condicionar las respuestas. Asimismo, las técnicas psicológicas también requieren de un encuadre preciso. Surge aquí otra pregunta, en el escenario virtual, remoto y tecnológico, ¿puede garantizarse la debida confidencialidad?

Entonces, "la pandemia", "cuarentena", "encierro", "aislamiento", "distancia social", son las marcas de la época; configurando una situación inédita, impuesto también en la práctica profesional. Es en este contexto donde se deben situar la producción de los informes periciales.

Como se dijo anteriormente, el proceso judicial es la superficie de un momento crítico de la vida de los justiciables. A ello, se le suma además la incertidumbre y temores asociados a la pandemia; complejizando aún más la labor pericial. Además, las medidas dispuestas en el marco de la situación sanitaria, hacen que la virtualidad sea la norma. En este punto, se advierten severas dificultades en la administración de las técnicas, puesto que su implementación requiere de manera imprescindible la presencia del sujeto, y con ello la posibilidad del contagio.

Actualmente, el pedido de pericias y evaluaciones psicodiagnósticas no han disminuido; pudiendo hacer de los recursos digitales el escenario donde se desarrolla el acto pericial. No obstante, los usos de los gadgets tecnológicos tienen un límite: el funcionamiento de la red, en el acceso que tengan los usuarios, calidad de

imagen y sonido, etc. Estas dificultades interfieren notablemente en el desarrollo de una entrevista, pues obstaculizan el registro detallado del entrevistado.

En este punto, se puede retomar la pregunta planteada sobre la confidencialidad, ya que desde el medio tecnológico no se pueden cumplir estrictamente con los requisitos del secreto profesional (se encuentre solo, libre de coacciones, etc); incurriendo en una falla ética y, por ende, haciendo que los resultados carezcan de validez. De igual manera, la introducción de Peritos de Control puede aumentar las dificultades descriptas; suscitando además la posibilidad de planteos de nulidad, entre otros recursos legales.

El marco de la prueba pericial, por las exigencias de confidencialidad y las cuestiones a evaluar, requieren del contacto personal, presencial y directo del profesional con el justiciable. De otra manera, las implementaciones de las técnicas pierden rigor pero, sobre todo, material clínico de evaluación. Por último, cabe destacar que la administración remota y virtual de la mayoría de las técnicas no cuentan aún con validez; debiéndose descartar su uso.

Conclusiones

En función de lo expuesto en el cuerpo del trabajo, concluyo que la intervención pericial en el contexto de la pandemia, es decir, en el escenario virtual, debe ser analizada. Los pedidos periciales se mantienen, incluso se puede decir que aumentaron. Sin embargo, la función del psicólogo no es la de responder locamente, sino introducir algo de la verdad del sujeto que se perita. En este punto, debe remarcarse el carácter clínico, en tanto los justiciables son personas que llegan atravesando un conflicto. En consecuencia, la actuación profesional ha de realizarse considerando que el someter a un sujeto a un proceso de evaluación en el marco de un proceso judicial, produce movilizaciones afectivas y probablemente malestar, situación que puede ser incrementada por el contexto de la pandemia. En este sentido, la intervención ha de ser planeada y delicada, considerando los obstáculos y dificultades que plantea el contexto actual, como también calculando los efectos y derroteros que puede tener una intervención desde el escenario virtual.

Entonces, considero que debe primar una postura ética, ya que producir movilizaciones y costos subjetivos en los justiciables, sin poder, encima, dar una adecuada respuesta a los puntos periciales, atentaría con los principios que rigen el ejercicio profesional y actuaría en desmedro del proceso judicial.

Bibliografía

Bliss, P. E. (2018). *La Pericia Psicológica como práctica privilegiada del Psicólogo Forense*. Ficha Cátedra Psicología. Jurídica, Facultad de Psicología – UNT.

Mandich, V., Margarita, O., & Grinspun, F. (9 de Noviembre de 2020). *revistadiagnosis.org.ar/*. Obtenido de <https://www.revistadiagnosis.org.ar/index.php/diagnosis/article/view/284>

Elaboración de lo traumático: (re)construcción y recuperación de la trama significativa. Aproximaciones desde Psicoanálisis, Derecho y Literatura.

Facundo Iñiguez Aciar

En este trabajo se abordarán los conceptos de *verdad* y *ficción* propuestos por el psicoanálisis, el discurso jurídico y la teoría literaria. A partir de esas elucubraciones teóricas se proponen hipótesis acerca de la elaboración de lo traumático en el Sujeto mediante la intervención jurídica y la creación literaria. Tomando como ejemplos el juicio caratulado Megacausa Operativo Independencia, y algunas obras literarias.

Se proponen como posibles rituales de legitimación de la palabra y reinstauración del orden perdido a la intervención jurídica, por un lado, y a la literatura por otro. A partir de estas vías, el sujeto podría bosquejar las redes discursivas para la *(re)construcción* o la *recuperación* de la *trama* significativa agujereada con el trauma.

Elaboración de lo traumático

Revisar la construcción de la noción de trauma en psicoanálisis requeriría de un exhaustivo análisis teórico, cuyo abordaje excedería los fines de esta ponencia. Expondré brevemente el concepto de trauma implementado por Freud, y algunos desarrollos a partir de Jacques Lacan.

En los inicios de su teoría, Freud se despega de la línea biologicista heredada de la medicina y, junto a sus maestros, desarrolla la noción de *trauma psíquico*, extrapolando la idea de herida corporal hacia el ámbito anímico. A partir de sus investigaciones sobre la etiología de la histeria y las *neuropsicosis* de defensa, arriba al concepto de trauma relacionado a agresiones sexuales. Planteaba a estas como episodios vivenciados en la etapa infantil de los sujetos, que eran *reprimidos* y de los que podía saberse solo a través de síntomas sufridos por ellos posteriormente. Entonces, separándose de la idea de trauma como herida corporal, podríamos resumir que Freud define como trauma al exceso en el flujo de excitación de la libido que desborda o perfora la barrera protectora del psiquismo, provocando consecuencias desagradables en la vida de los sujetos.

Más adelante, Jacques Lacan define al sujeto como sujeto del inconsciente, atravesado por el lenguaje. Sujetado por el universo simbólico del Otro de la Cultura que lo *hinca* con el lenguaje haciéndolo parte del mundo significativo y de las redes simbólico - imaginarias (Lacan, 1953). Le provee un nombre, un lugar en la genealogía, una historia. Ingreso y pertenencia a la cultura que no es sin sacrificios: las leyes fundamentales que regulan la humanidad, prohibición del incesto y Parricidio (Lévi-Strauss, 1967), se inscriben en el cachorro humano y ponen límites, reprimen, siempre de manera singular en cada sujeto, las pulsiones (Freud, 1915). Desde esta concepción, aborda la noción de trauma como un agujero en la cadena significativa, trama significativa, provocado por un hecho que desborda las coordenadas simbólicas del sujeto.

En esta línea, Néstor Braunstein (2012) dice: "el trauma pone al lenguaje fuera de acción, *desimboliza*, quiebra la continuidad narrativa de la existencia, saca al Otro de su lugar como destinatario de un mensaje. Instaura lo indecible. Amordaza la palabra antes de que ella sea proferida" (p. 112)

Respecto al concepto de Elaboración, en *Repetir, recordar, reelaborar* (1914), Freud plantea que aquellas situaciones vivenciadas que no tienen una representación en el recuerdo, es decir lo traumático, retornan en

forma de actos (violencia, ruptura del lazo social), y se repiten compulsivamente como actos en la vida del sujeto. Para que esos actos vuelvan como recuerdo y no se repitan poniendo en riesgo la integridad subjetiva, debe constituirse una representación sustitutiva que permita la acción de la represión, acción que solo puede recaer sobre una inscripción y esta es producto del *Acto significante*. Es decir, con elaboración se refiere a la inscripción de una representación sustitutiva en el psiquismo (Glasman, 2006).

¿De qué manera el sujeto elabora los hechos traumáticos? ¿cuáles son considerados Actos significantes? ¿Cómo restablece, en las coordenadas simbólico - imaginarias, aquello que no aparece representado por el lenguaje?

Derecho y literatura como dispositivos de elaboración de lo traumático

Operativo Independencia y dictadura militar

El 9 de febrero de 1975, en el marco del Decreto N.º 261/75, el gobierno constitucional de María Estela Martínez de Perón autoriza a las fuerzas armadas a aniquilar el accionar subversivo en la provincia de Tucumán extendiendo esa autorización a todo el país. (Crenzel, 2016).

El Ejército y las Fuerzas Armadas Argentinas dieron inicio a lo que se conoció como "Operativo Independencia" en la provincia de Tucumán. Garaño (2015) dice "El Operativo Independencia representó el inicio de una nueva modalidad de represión oculta, secreta y clandestina, a cargo del Ejército Argentino: Tucumán fue una de las primeras provincias donde se ensayó una política institucional de desaparición forzada de miles de personas y la aparición de la institución ligada con esa modalidad represiva, los centros clandestinos de detención" (p. 50)

La represión, tortura y desaparición de personas durante el Operativo Independencia en la provincia de Tucumán, seguido de los crímenes, de igual y peor tenor, durante el último golpe cívico - militar, provocaron heridas aún vigentes en el tejido social de Tucumán y el país. Esas marcas, consecuencia del desastre (Blanchot, 2002) corresponden a lo que denominamos con la noción de Trauma.

En ese contexto signado por el terrorismo de Estado, surgen organismos de derechos humanos como Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, Familiares de Detenidos Políticos, Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos (MEDH) y el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS)" (Varsky, Carolina; Balardini, Lorena Soledad; 2013.), con el propósito de abordar las vejaciones a los derechos ante el Estado, organismos internacionales y gobiernos extranjeros.

La dictadura impidió el cauce de esas demandas y recién a partir del retorno de la democracia en 1983, con la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), Argentina comenzó a implementar mecanismos de justicia ante las violaciones a los derechos humanos. Emilio Crenzel (2012) enumera algunas de las políticas asumidas por el país en aquel momento "... constituyó una comisión que investigó y expuso una nueva verdad pública sobre la suerte de los desaparecidos; enjuició a los máximo responsables materiales de la violencia política, vía clausurada por leyes y decretos y luego reabierto; reparó a las víctimas; incluyó con rango constitucional los tratados de defensa y protección de los derechos humanos, y transmitió un sentido de este pasado a las nuevas generaciones (p. 23)

A mediados de la década del noventa, se fundó la agrupación H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio). Constituida por regionales en todas las provincias de Argentina, que integran una red nacional que se comprometió, junto a los demás organismos y movimientos, con la lucha por la defensa de la Memoria, la Verdad y la Justicia, frente a los crímenes de lesa humanidad.

Maurice Halbwachs (1992) plantea que es por la participación en el marco social los marcos sociales, donde la experiencia individual adquiere el carácter de memoria colectiva. Es en la intersección entre la experiencia individual, y la de la comunidad, donde se produce o se constata el carácter colectivo de esta (Mandolessi, 2019). La memoria colectiva es, a su vez, el fondo sobre el que se diferencia, como figura, la memoria individual, íntima del sujeto. Es en el cruce de la memoria colectiva con la historia: los hechos del pasado, y con la memoria individual, que, tejiendo una trama simbólica, el sujeto intentará cubrir, velar, nunca por completo, el sin-sentido provocado por el trauma.

Un pueblo inhabilitado para recurrir al recuerdo, imposibilitado de construir un relato que explique, ordene y provea datos cronológicos que circunscriban algo de la vulnerabilidad ante la que el desastre lo deja; e impedido de realizar un duelo en lo íntimo, privado y público, en palabras de Elmiger, estará siempre amenazado por el desborde de lo pulsional, que se manifiesta en la repetición en Actos de aquello que no puede ser capturado por el lenguaje: violencia, racismo, genocidios, crueldad estatal, por nombrar solo algunos. La (re)construcción de la memoria y la verdad, junto al reclamo de justicia, actos iniciados en los setenta y vigentes hasta la fecha, se vuelven imprescindibles en el camino de (re)cuperación y (re)construcción de la identidad de un pueblo traumatizados por el terrorismo de Estado.

El ejercicio jurídico se convierte en un movimiento fundamental, un mecanismo que provee a la sociedad herramientas para evitar la repetición de lo traumático (Freud, 1914). Abad (2004) dice al respecto: *"es el sistema jurídico el que toma al acto delictivo para cristalizar alrededor los signos de una institución, cuya función es hacer entrar este hecho en una lógica simbólica"*; agrega: *"Así, se introduce en la memoria colectiva, por el Otro social que se constituye para ritualizar el delito, de tal modo que el sujeto actor pueda responsabilizarse por el mismo y, por otro lado, el tejido social no quede lacerado por la infracción"* (p. 124). Infracción cometida por el mismo ente que dispone del poder y el deber de hacer cumplir la Ley, de *proteger al sujeto* desde su lugar de Otro. El desfallecimiento de ese Otro es, al mismo tiempo, revelador de un desamparo que en cada sujeto impacta de singular manera, en la caja de resonancia que es su estructura subjetiva. Y ante el que este responde de un modo también único, debido a que se revive en él, el propio desvalimiento constitucional, primordial.

Es posible elaborar como hipótesis que, en nuestro país, y específicamente en Tucumán, la violencia institucional, la reelección de gobiernos anti- democráticos, agresiones y abusos de poder, racismo, femicidios, discriminación, son actos que atentan contra el lazo social y se repiten en estas sociedades pos dictatoriales como consecuencia de la imposibilidad o el impedimento, del sujeto y la comunidad, de elaborar lo traumático del pasado y (re)construir memoria. Imposibilidad de tejer una trama que recubra el vacío que produce el trauma.

Mega causa Operativo Independencia.

En el año 2003, durante la presidencia de Néstor Kirchner, el congreso anuló las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, a la par que el juez español Baltazar Garzón pidió la extradición de 40 militares acusados de genocidio. Esta medida permitió reanudar los juicios por crímenes de Lesa Humanidad que habían quedado suspendidos. Sostenida por este marco legal, la causa denominada por el Tribunal Oral en lo Criminal Federal de Tucumán "Operativo Independencia, Exptes. 401015/04 y 401016/04 y conexas", se inauguró en el año 2004. Una primera parte llegó a juicio oral y público en 2016, y culminó con la celebración de la sentencia el día 15 de septiembre de 2017. El objeto estuvo vinculado a la investigación y juzgamiento de los hechos ocurridos entre febrero de 1975 y el golpe de Estado de 1976. Durante el juicio oral y público, declararon, en carácter de querellantes, familiares, víctimas y organizaciones sociales. Se reunieron un total de 457 testigos,

que expusieron declaración sobre lo ocurrido a 271 víctimas de crímenes de lesa humanidad, tortura y detención de personas (Vitar, 2019); de las cuales 116 se reconocen como desaparecidos (2018, Gardella, comp).

Los relatos recopilados en el juicio, representan un material sensible de múltiples lecturas sobre los hechos compaginados en la historia y la memoria colectiva. Las más de 1400 declaraciones, adquieren una impronta de trascendencia política, histórica y subjetiva, en relación a los juicios por lesa humanidad. Santiago Garaño (2018) lo reconoce como un juicio histórico ya que se habilitó públicamente la palabra de las víctimas, se dio entidad a los desaparecidos, y se reconoció que fueron víctimas de terrorismo de Estado. Los testigos donaron sus relatos para recuperar, (re)construir y aportar datos sobre los hechos terroríficos cometidos, negados y silenciados por el Estado. Las personas que hablaron, juraron decir la verdad frente a un grupo de representantes de la institución civil y penal, en un escenario sostenido por leyes constitucionales. En ese acto, expusieron de forma oral y para todo público, memorias íntimas que se inscribieron, no ya como sus declaraciones, sino como testimonios de la historia

Esas experiencias representan un recorrido fundamental en el proceso de recuperación de la memoria de las víctimas, la construcción de la memoria colectiva, la impugnación de la historia oficial, y la (re)instauración de un orden legal perdido (Abad, 2004).

Fabiana Rousseaux, (2009) plantea que el sujeto del testimonio, al tomar la palabra, se erige en un nuevo sujeto. Al recordar, el sujeto relata los hechos con "objetividad" ante el juez, pero al mismo tiempo, relata una verdad íntima que se le presenta, con sus consecuencias, al momento de hablar. Es en esa distancia donde aparece "la palabra secreta, lo no testimoniado" (Agamben, 2000), la verdad subjetiva, el sujeto del inconsciente que conceptualiza Lacan (1966). Sujeto que excede a las legalidades impuestas por las coordenadas jurídicas, pero que, a la vez, es atravesado y producido por estas (Degano, 2009). Lo traumático de la violencia está latente, no logra representarse en palabras, "la memoria volcada en un relato se constituye en un intento de recuperación de lo propio" (Kaufman, 2015, p. 84).

Giorgio Agamben (2000) plantea que hay un testigo solo cuando ha habido una desobjetivación, y define al testimonio como al sistema de las relaciones entre lo decible y lo no decible en toda lengua, como una potencia que adquiere realidad mediante una impotencia de decir, y una imposibilidad que cobra existencia a través de una posibilidad de hablar (Agamben, 2000). Susana Kaufman agrega que, la posibilidad de que el testimonio se haga público, toma fuerza en los debates políticos y en la formulación de preguntas sobre los acontecimientos generadores de procesos políticos y de violencias ejercidas (Kaufman, 2014). Brindando la posibilidad de una reconstrucción que permita evitar la repetición de actos que destruyen el lazo social.

El hecho de dar testimonio, en este caso, los testimonios del juicio Operativo Independencia, se convierten en una vía de trabajo fértil e inagotable en la investigación y el estudio de la elaboración de lo traumático y la (re)construcción de la verdad en el sujeto, y de la sociedad. En conjunción con la creación de memoria colectiva, permiten al sujeto construir una trama simbólica para cubrir el agujero en su historia provocado por el trauma. El silencio e impunidad por parte de los gobiernos nacional y provincial durante los 80s y 90s, respecto a los crímenes del Operativo Independencia y la última dictadura militar, impidió a los sobrevivientes elaborar lo traumático, elaborar el duelo por los desaparecidos y construir un relato que velara el horror de los crímenes.

Memoria individual, Verdad, Historia y Memoria colectiva se evidencian como constructos irresueltos y en constante reordenamiento. Inalcanzables para cualquier intento de cristalización, asediados y a merced del Poder. Desde la línea de pensamiento de Foucault, en tanto plantea que el Saber es intrínsecamente Poder, (1966;1975) resulta impreciso concebir aquellos artificios de cualquier otro modo que no sea como vástagos, productos de la puja entre quienes "tienen" el poder, el saber, o ¿cabe decir lo construyen?, y quienes

lo reclaman. Se impone, como una vía esclarecedora, una lectura y análisis de los procesos sociales y políticos de la cultura de derechos humanos, atravesados por las políticas de Estado de cada gobierno argentino. Categorías de análisis que influyen, también, en las redes discursivas creadas por el arte, los medios de comunicación, la transmisión oral y escrita de mitos y leyendas; y que procuran, también, develar el enigma provocado por el agujero que es el trauma. Abad (2004) establece: "Relatos, teorías, y códigos que se ponen en juego sirven para capturar algo de la verdad que allí se escamotea" (p. 7).

Entonces ¿son los testimonios, un vivo territorio de disputa entre el saber y el poder?, ¿de qué da cuenta el sujeto en el testimonio?

Literatura del yo como testimonio

En consonancia con lo antes expuesto, se propone indagar sobre la literatura autobiográfica. Siguiendo a distintos teóricos literarios, literatura autobiográfica, conocida también como del yo, autoficción, o ficción autobiográfica, a relatos publicados como novelas o cuentos en los que el autor y el yo narrativo coinciden en un mismo nombre, es decir, la autobiografía presenta índices que identifican el nombre propio del autor con aquel inscrito en el texto, como plantea Scarano (1997). Ejemplos de este género dentro de la literatura son incontables. Nombraré algunos: casos paradigmáticos y reconocidos internacionalmente: Primo Levi y Anna Frank. En Argentina, Campo de Mayo, de Félix Bruzzone, Lacasa de los conejos, de Laura Alcoba, ¿Por qué volví cada verano?, de Belén López Peiró, El desierto y su semilla, de Jorge Barón Biza, Todo nos sale bien, de Julia Coria. Y en Tucumán, particularmente, la escritura de Eduardo Perrone.

Primo Levi narra el horror del que fue víctima en Auschwitz, donde lo traumático de su experiencia toma forma de relato y el relato forma de testimonio, y ese testimonio forma de mojón estructural en la historia, y a partir del cual la Historia como tal, en lo subsiguiente, no permanece intocable y todo hecho de violencia, después de esos testimonios, serán medidos por las marcas que Primo Levi estableció. El testimonio del autor, su verdad íntima, es legitimada desde el sistema de la literatura, apoyado, por supuesto, en el sistema del derecho y los juicios. Pero a diferencia de este último, el autor no busca construir un relato que convenza a un jurado, es otra su intención y es por eso que apela a la escritura.

Más cercano en el tiempo y el espacio, encontramos la novela *Preso común* de Eduardo Perrone (*Trilogía*, La Papa, 2021), escritor tucumano nacido en el 40 y fallecido en el 2009. Esa novela, publicada por primera vez en el año 1973, relata las peripecias atravesadas por el protagonista, Eduardo Perrone, en el penal de Villa Urquiza durante más de dos años en los que estuvo preso por una causa falsa. En un trabajo de testimonio, ficción e intertexto con recortes de noticias, hechos verificables con el saber popular, fragmentos de la constitución, entre otros, Perrone pone en juego e impugna la verdad desde la ficción, en un embate a mano armada contra el poder judicial. Como dice Aguiar en el prólogo de la *Trilogía* que reúne las novelas fundamentales de Perrone: "escribe para dar testimonio de las trampas de la ley", dejando en claro que la ley también es una ficción.

La causa, caratulada en principio como abuso sexual, es, después de dos años y ocho meses, absuelta por la justicia. Tal hecho es verificable: el relato escrito en papel firmado por la justicia resguarda una verdad ¿Cuál? La verdad del autor, aquella supuestamente cubierta por las más de 200 páginas de la novela, es y será un enigma. No nos corresponde (como psicoanalistas) abusar del arte y osar interpretarlo, eso no sería más que errático. Conviene, más bien, aprender de él. Lacan dice "como el arte antecede al psicólogo, puede enseñar al psicoanálisis".

Solo podríamos fantasear acerca de lo que tanto Levi como Perrone habrán elaborado de lo traumático. La figura de autor, lo mítico en la historia de los autores, señalan algunos caminos para suponer y esbozar, pe-

leándole a nuestro propio fantasma, si en la escritura algo de lo propio, de lo íntimo habrán logrado recuperar; o si los hechos relatados coinciden o no con los de la realidad, posibilitando que algo del trauma se haya podido velar a través de esas tramas por ellos creadas. Enigmas que guiarán futuras investigaciones. Pero, lo que resulta innegable es que ese texto, el de *Preso común*, pulula en el universo de las ficciones tucumanas y argentinas como una referencia a la que se puede acudir desde lo discursivo. Esto es, desde el lenguaje. Antes de esta novela, Tucumán carecía de relatos sobre lo que sucedía en sus alrededores, o, mejor dicho, de lo que pasaba más allá del centro. Autores como Foguet, Eloy Martínez, Orphée y otros, narraron un Tucumán bello y casi sin desgarros en lo social y económico. Con *Preso común*, por primera vez se habla del horror de la pérdida de la libertad, la desgracia económica y la violencia institucional, todo a unas cuantas cuadras de donde se tomaba café, se leían poemas y se gestaba un fragmento de la tradición literaria de la provincia.

La literatura es un planeta dentro del vasto sistema de las artes que, como enseña Lacan posibilita "*una organización alrededor del vacío*" (Seminario de LaÉtica). Además de los ejemplos citados, podemos encontrar escrituras que, sin trabajar desde la autoficción, traman con palabras una ficción posible sobre un hecho desconocido, perdido. "*La literatura se construye sobre las ruinas de la realidad*" dice Ricardo Piglia en *Crítica y ficción* (Eterna Cadencia, 2014).

Es el caso, por ejemplo, de *No habrá sino ausencias* (Letras al sur, 2020) de la escritora porteña Agustina Caride. En esta novela la protagonista, atravesando un duelo por su madre fallecida, busca la forma de escribir una novela siguiendo las pistas de una mujer (personaje que el personaje conoce en su vida y que intenta ficcionalizar) y su familia desaparecida en la última dictadura. Se encuentra, el personaje principal, con hechos de la historia del personaje que ella intenta escribir, que le devuelven una posible respuesta ante incógnitas y misterios de su propia historia que ignoraba y para los cuales no tenía recursos para afrontar, y también con pistas e hipótesis de cómo podrían haber sucedido los hechos asociados a la desaparición de esa familia en La Plata, poniendo sobre la mesa una **memoria ficticia** sobre casi cualquier hecho de desaparición. Se trata de una novela que elabora desde la ficción un modo de duelo en distintos niveles, y que es a la vez una clase de cómo escribir una novela.

Está también el caso de *Confesión* de Martín Kohan (Alfaguara, 2020) o, particularmente, el de *Una muchacha muy bella*, de Julián López (Eterna Cadencia, 2013) Esta última, objeto predilecto de estudio entre psicoanalistas y literarios, narra la historia de un niño y su madre, la muchacha muy bella, desde la perspectiva del niño. Escenas de ternura y también de rupturas en la vida solitaria, pero colmada de historias, de una madre soltera y su hijo, donde él permanece siempre embelesado por ella; localizado en un Buenos Aires de los años setenta, en el que, recién al final del libro, cuando la madre es desaparecida súbitamente, aparecen ante el lector, con claridad, las señales ocultas (ante la mirada del niño narrador) sobre la labor militante de la madre. Lo más interesante de esta novela radica en que no se trata de un trabajo de *autoficción* a la manera de autobiografía, ni tampoco de un relato "posible" o hipotético sobre un hecho desconocido en la historia como podría ser el caso de *Confesión* o *No habrá sino ausencias*. *Una muchacha muy bella* aborda lo traumático de un duelo desde la ficción, con todos los elementos de una pérdida, entretejiendo ese agujero, o algo del mismo, en una trama y una genealogía más fortalecida (hoy) como lo es la narrativa de hijos de desaparecidos y la escritura de esa historia. Pero el autor no es hijo de desaparecidos ni tampoco sus padres o familiares sufrieron detención o tortura por la dictadura militar. El autor perdió a su madre en una "muerte civil" a la edad en la que el personaje de *Una muchacha...* pierde a su madre en manos del ejército militar. Este hecho, sin intenciones de ingresar en la órbita subjetiva del autor, arroja, junto a los demás ejemplos planteados, un gran interrogante: ¿puede la ficción poner velos al vacío provocado por lo traumático de la realidad?

Lacan enseña que toda verdad es subjetiva, es decir, toda verdad se encuentra supeditada a las coordenadas simbólicas que el sujeto, en su intimidad, soporta. Y dice, también, que toda verdad tiene estructura de ficción (1971)

Ficción, en su sentido etimológico, significa moldear, dar forma; la RAE la define como invención: creación, podríamos decir. Arriesgamos, entonces, que toda verdad se presenta a través de una forma creada (con estructura de ficción), pero que, en su núcleo, la verdad está *latente*, aunque desaparecida: hay un vacío.

¿En qué difieren, entonces, las ficciones literarias y cinematográficas, de las del sujeto en su vida cotidiana? ¿cabe, entre estas, alguna relación de continuidad o contigüidad?

En el intersticio entre realidad y ficción se encuentra el testimonio como lo definimos más arriba. Testimonio como relato que el sujeto construye con sus palabras, apoyado en hechos vivenciados que atestigua, y que la maquinaria jurídica apela a justificar, o no, como verdaderos. Tal intención no logrará ser cometida más que como una aproximación (¿de allí que la sentencia es nombrada como fallo?) y luego, tal aproximación, rituales jurídicos mediante, legitimada. El testimonio, la escritura de este, publicada y legitimada por el sistema literario y editorial, ingresa en el interjuego entre la verdad y la ficción. Barthes dice "*el escritor está siempre atrapado por la guerra de las ficciones*". En el testimonio, el escritor entra y sale del espacio de la escritura haciendo tambalear la ficción porque le da sustancialidad con su identidad.

Retorna la pregunta ¿puede una ficción cubrir lo traumático de la realidad? Y reformulando ¿puede apelarse a las ficciones para la elaboración de lo traumático? Retomando a Glasman, quien plantea con Freud a la *elaboración* como la inscripción de una representación sustitutiva en el psiquismo a través de un acto signifiante ¿de qué manera se inscribe una representación sustitutiva?

¿cómo pensar esa inscripción en la clínica psicoanalítica? ¿de qué manera la ficción literaria (artística en general) puede inscribirse como una representación sustitutiva? ¿Cómo se inscriben los significantes en la trama?

Cierro con estas preguntas y una pequeña hipótesis: La verdad está perdida. No es asequible sino a través de la ficción. Lo oportuno de la ficción no es su capacidad de descubrir o tapar la verdad, sino la de hacer hablar sobre ella.

CAPÍTULO XX

LA PSICOLOGÍA Y LAS NEUROCIENCIAS HOY. EVALUACIÓN Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

Reflexiones acerca del componente emocional en el aprendizaje desde la perspectiva de la PNIE (psiconeuroinmunoendocrinología)

Patricia Marcela Ballesteros, María José Soria, Juana Elizabeth Lazarte

Resumen

La psiconeuroinmunoendocrinología (PNIE) comprende el estudio de la relación de los mecanismos regulatorios y de control del organismo. La comunicación entre sus componentes está determinada por diferentes tipos de señalización molecular, conformando así distintos subsistemas en permanente interrelación. Un subsistema psíquico-neurológico dado por los neurotransmisores y neuromoduladores, otro inmunológico, dado por las interleuquinas y otro endocrinológico dado por las hormonas y péptidos. Cada uno de los componentes es capaz de interrelacionarse con otro o bien actuar sobre sí mismo (automodulación) mediante todos los idiomas PNIE, así, ningún mensajero es propio de un sistema, sino que todos son "vehículos de información" psico-neuro-inmuno-endocrinos. El estado emocional determina un estilo cognitivo, que caracteriza la actuación de una persona docente - alumno inmerso en aquella emoción. Las emociones cumplen un papel central en la gestión de procesos de autoprotección y autorregulación del organismo frente a situaciones extremas. Para que un alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas al uso inteligente de sus emociones, necesita un "educador emocional". El entorno universitario se configura entonces, como un espacio privilegiado de socialización emocional y el docente se convierte en adulto disponible, en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, y expresión y manejo de sus emociones.

Palabras clave: PNIE – aprendizaje – emoción – autorregulación

Desarrollo

La psiconeuroinmunoendocrinología (PNIE) comprende el estudio de la relación de los mecanismos regulatorios y de control del organismo. La comunicación entre sus componentes está determinada por diferentes tipos de señalización molecular, conformando así distintos subsistemas en permanente interrelación.

Clásicamente tenemos un subsistema psíquico-neurológico dado por los neurotransmisores, neuromoduladores y neuromoduladores, otro inmunológico, dado por las interleuquinas e inmunomediadores y otro endocrinológico dado por las hormonas y péptidos. Pero hoy sabemos que cada uno de los componentes que forman la PNIE es capaz de interrelacionarse con otro o bien actuar sobre sí mismo (automodulación) mediante todos los idiomas PNIE, así, ningún mensajero es propio de un sistema, sino que todos son "vehículos de información" psico-neuro-inmuno-endócrinos.

Podríamos decir, en sentido amplio, que se trata de los sistemas de comunicaciones entre las distintas partes del organismo, conceptualizados en una red de trabajo interrelacionada (network) que deben funcionar armónicamente como un todo y en permanente interconexión con el medio en que se desarrollan. La PNIE es una amplia red que funciona como un todo y está en permanente relación con el medio.

Durante mucho tiempo se creyó que el cerebro estaba dividido en dos: por un lado, el pensamiento, y por el otro la emoción. Dr. Antonio Damasio propuso un cambio esencial en esta concepción: La cognición y las emociones no solo están estrechamente entrelazadas, sino que, además, la emoción es el primer mecanismo para la racionalidad. Si la integración entre la emoción y la cognición se produce de manera correcta, entonces los sentimientos se encaminan en la dirección adecuada, y nos llevan al lugar apropiado para la toma de decisiones racionales, donde podemos dar un buen uso a los instrumentos de la lógica.

Existen los que llamamos "Programas Emocionales". La emoción dispara los recursos cognitivos de nuestro cerebro, activando determinados circuitos cerebrales relacionados con aquella emoción. Estos circuitos incluyen las estructuras neurales, Amígdala, Corteza Prefrontal Ventromedial, Corteza Cingulada Anterior. A su vez, estas estructuras ponen en marcha determinados recursos cognitivos, como la información almacenada en la memoria y el conocimiento de determinadas estrategias de actuación. Por ende, es claro que en el aprendizaje la vinculación de la memoria y las emociones vinculadas a ellas cobra vital importancia para posibilitar la adquisición de nuevos aprendizajes a su vez.

El estado emocional determina un estilo cognitivo, que caracteriza la actuación de una persona inmersa en aquella emoción. Por ejemplo, cuando una persona experimenta miedo, su estilo cognitivo cambia de acuerdo con esta emoción y ello hace que esté atenta a determinada información mientras ignora otros aspectos que también están presentes en el ambiente.

La sensación es la experiencia de la estimulación sensorial. La percepción, es el proceso de crear patrones significativos a partir de la información sensorial pura. El organismo logra interpretar la información que recibe a través de los sentidos gracias a la percepción, una función psíquica que supone el primer proceso cognitivo. La sensación, por lo tanto, está dada por la respuesta inmediata de los órganos de los sentidos frente a un estímulo. La percepción, en cambio, es la interpretación de dichas sensaciones, al dotarlas de significado y organizarlas.

Apenas tenemos unos meses de vida, adquirimos emociones básicas como el miedo, el enfado o la alegría. Algunos animales comparten con nosotros esas emociones tan básicas, que en los humanos se van haciendo más complejas gracias al lenguaje, porque usamos símbolos, signos y significados. Los estados emocionales son causados por la liberación de hormonas y neurotransmisores, que luego convierten estas emociones en sentimientos. Los neurotransmisores más importantes son: dopamina, serotonina, noradrenalina, cortisol y la oxitocina. Se puede decir que las emociones provienen especialmente de la forma en cómo trabaja nuestro organismo y nuestro cerebro.

Generalmente, se considera que las emociones son de menor duración que los sentimientos y se cree que son las que impulsan y motivan a que las personas actúen. Son más intensas que los sentimientos, pero duran menos que éstos.

Las emociones cumplen un papel central en la gestión de procesos de autoprotección y autorregulación del organismo frente a situaciones extremas.

Estas funciones se pueden diferenciar de la siguiente forma:

- Preparación para la ACCIÓN: las emociones actúan como un nexo entre los estímulos recibidos del medio y las respuestas del organismo. Las respuestas emocionales son automáticas y por tanto no requieren ningún tipo de raciocinio o de control consciente.
- Delimitación del comportamiento futuro: las emociones influyen en la asimilación de información que nos servirá para dar respuestas en el futuro a hechos similares. Dichas respuestas podrán ser de rechazo o de búsqueda de repetición del estímulo.
- Regulación de la interacción social: las emociones son un espejo de nuestros sentimientos y su expresión permite a los observadores hacerse una idea de nuestro estado de ánimo.

A medida que la dimensión cognitiva se desarrolla, lo hace también el repertorio emocional del individuo. Se han distinguido dos sistemas de autorregulación personal:

1. Sistema organísmico, sensoriomotor y personal.

2. Sistem abstracto, conceptual e impersonal, más ligado al pensamiento lógico formal.

Hay una estrecha integración entre pensamiento y emoción y acción, no somos máquinas pensantes, somos máquinas emocionales que piensan.

A la hora de tomar decisiones, la memoria emocional cobra vital importancia. La conexión con el pasado y los recuerdos con las emociones que lo acompañan, guían cada una de nuestras decisiones en la vida. Ya sean estas emociones, positivas o negativas. Cada nueva decisión tiene una similitud con una decisión del pasado.

Luria considera que, hay Dispositivos Básicos para el Aprendizaje (DBA) y Funciones Nerviosas Superiores (FNS). Dentro de estos DBA, se encuentra la Sensopercepción, necesaria para dar entrada a los diversos estímulos para ser procesados, (analizadores) la Atención, que es la capacidad de filtrar, seleccionar un estímulo relevante a ser aprendido por sobre otro, que a su vez se categoriza en atención sostenida para dar tiempo a que ese estímulo sea registrado y codificado adecuadamente en la memoria, atención dividida y reversibilidad atencional que implican la posibilidad de focalizar en un elemento y luego en otro de la realidad y valorar este interjuego. La Memoria es otro DBA esencial para poder aprender y evocar lo aprendido una vez almacenado. La Habitación es otro DBA necesario para no gastar recursos cognitivos en aquellos estímulos que por su carácter repetitivo deja de ser relevante para sumar información, y, por último, pero no menos importante, la Motivación necesaria como motor que direcciona y ponga en juego los otros DBA. Como veremos más adelante, cuando la motivación está centrada en emociones negativas, como el miedo, la ira, la frustración, desánimo, todos los elementos estimulares del entorno para aprender no son ni registrados, hay un desinterés absoluto por cualquier otra cosa que no sea los pensamientos que sostienen estas emociones negativas y que invaden sus psiquismo.

Para que un alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas al uso inteligente de sus emociones, necesita un "educador emocional". El entorno escolar se configura entonces, como un espacio privilegiado de socialización emocional y el docente se convierte en adulto disponible, en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, y expresión y manejo de sus emociones. Las emociones son el primer impacto que llega a nuestro cerebro y lo predispone de una forma u otra a aprender. Puede ser que se recuerde un tema dado por un profesor por el estado emocional con el que lo transmitió. Las emociones se contagian. En este sentido, el descubrimiento de las "neuronas espejo" ayudó a comprender por qué se imitan muchas veces comportamientos, cómo se aprende por imitación, cómo se puede alcanzar la empatía, es decir comprender las intenciones, conductas y sentimientos de otros.

Los procesos de aprendizaje son procesos extremadamente complejos en razón de ser el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional. A pesar de esto, el modelo educativo imperante, en general tiende a ignorar o minimizar los aspectos emocionales y en la medida que el educando asciende dentro del mismo, éstos son cada vez menos tomados en cuenta. Afortunadamente como resultado de la revolución educativa generada a partir del surgimiento del constructivismo, el impacto de la teoría de las inteligencias múltiples y los aportes de las neurociencias, se ha abierto un nuevo debate en pedagogía que incluye el papel de las emociones como uno de los aspectos fundamentales a ser considerados en la formación integral del educando.

Desde la PNIE se busca promover el desarrollo de la inteligencia emocional, con sus habilidades desde aprender a escuchar, sensibilidad inteligente, empatizar, desarrollar la voluntad y el esfuerzo para mejorar, ser comprensivo a las situaciones personales, facilitar el conocimiento y manejo de sus emociones. Así como la automotivación es un elemento esencial que impulsa a la acción para desarrollar más autoconfianza, optimismo, entusiasmo, perseverancia, y resistencia, características estas que configuran la resiliencia.

La enseñanza de las habilidades emocionales depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, que debe llevarse a cabo obviamente en el ámbito comunitario. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona, por lo que es necesario diseñar intervenciones específicas que implique el aprendizaje de habilidades emocionales.

Conclusión

A la neurociencia de hoy le resulta difícil establecer la separación entre el cerebro racional y el cerebro de las emociones y los sentimientos. Es difícil encontrar un proceso mental en el que las emociones y los sentimientos no estén implicados de una manera relevante. De ahí la importancia que siempre han tenido estos procesos en el mundo de la educación, un mundo destinado a promover comportamientos adaptativos y nobles. Actualmente es posible conjugar los nuevos conocimientos de la psicología y la neurociencia para comprender mejor que nunca cómo operan las emociones en el terreno de la enseñanza, el aprendizaje y la educación. Se trata de estimular y potenciar aquellos estilos y competencias educativas que mejor sintonizan con la manera de trabajar del cerebro a la hora de crear motivaciones, controlar el comportamiento y mejorar los aprendizajes.

Tras las aportaciones de la PNIE, hoy podemos saber de forma inequívoca que las personas cambiamos en función de lo que hacemos, o lo que es lo mismo, de lo que pensamos y sentimos y de cómo actuamos. Nuestras estructuras cerebrales se modifican cada día en función de ello. Por tanto, se entiende que podemos entrenar la capacidad de aprender a pensar, actuar y sentir de forma que, con cierta práctica, mejoramos la gestión de nuestras emociones e iniciamos el camino hacia el bienestar emocional. Dicho de otra forma, podemos aprender a ser más felices, que, al fin y al cabo, es el objetivo final de los seres humanos.

Bibliografía

- Celnikier, Fabio y Bistritsky, Daniel (2001) Miedos ancestrales, el estrés de nuestra especie. Rev. Psiquiatría.com.
- Cólica, Pablo R. (2015). Estrés, Manual diagnóstico, Córdoba, Editorial Brujas
- García Retana, J. (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista EDUCACIÓN. 36(1), ISSN: 0379-7082, 2012
- Damasio, Antonio (2003) En busca de Spinoza. Barcelona, Editorial Planeta, Ediciones Destino.
- LeDoux, J. (1999) El cerebro emocional. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Modelos de inteligencia emocional En, R. J. Sternberg (Ed.). Handbook of Intelligence, Cambridge University Press.
- Márquez López Mato, Andrea () Introducción a la PNIE Contenidos del curso de capacitación en PNIE.

La neurociencia en los ambientes virtuales de aprendizaje

Patricia Marcela Ballesteros, María José Soria, María José Jiménez Millán, Juana Elizabeth Lazarte

Resumen

En el presente trabajo las docentes de la Cátedra de Psicofisiología nos proponemos desarrollar nuestra experiencia en la construcción de ambientes virtuales de aprendizaje; y cómo, con los aportes de las neurociencias, construimos objetos virtuales de aprendizaje. El cierre de la universidad en 2019 propició el traslado hacia la modalidad no presencial, ante este panorama queremos dar cuenta sobre las acciones que nuestra cátedra implementó. Nuestra pregunta se centró en ¿Cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizaje y otra forma de aprender? Los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) son importantes herramientas tecnológicas que permiten atender no sólo las exigencias del actual contexto de pandemia, sino también de las nuevas generaciones de estudiantes que van surgiendo. La neurociencia se ha ocupado de hacer un reconocimiento de las áreas cerebrales específicas implicadas en el aprendizaje y ha permitido la identificación de estrategias e intervenciones puntuales. Este trabajo apunta a demostrar la capacidad del cerebro para adaptarse a las nuevas situaciones si encuentra dentro de lo nuevo estímulos que motivan al aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje – pandemia – educación – neurociencias

Desarrollo

En los últimos años han surgido multitud de aplicaciones de la neurociencia, gracias al avance de la tecnología, lo que ha permitido avanzar en el conocimiento del cerebro, tanto a nivel anatómico como de sus conexiones neuronales.

Son diversas las aplicaciones que actualmente se están realizando desde estos avances y es justamente lo que nos convoca a los docentes a incorporar estos avances mediante la Neuroeducación.

Los sistemas educativos, desde hace algún tiempo, vienen enfrentando el desafío de diseñar programas, currículos, estrategias, entre otras que logren desarrollar el potencial de los seres humanos. La pandemia mundial por Covid 19 y el aislamiento social que implicó la brusca suspensión de las actividades educativas presenciales nos dejó a los docentes en principio perplejos. El nuevo contexto nos presentaba un desafío inmediato al que había que dar respuesta. Algunas ciencias como la psicología han logrado dar su aporte significativo a los centros educativos con el reto de transformar la educación; sin embargo, esto no ha sido suficiente. Actualmente, las Neurociencias y todo el conocimiento que nos proporcionan acerca del cerebro, son fuertes factores de influencia en la transformación que se requiere en el ámbito educativo.

Los procesos cognitivos son los que le dan sentido al cerebro y le permiten desarrollarse, especializándose en distintas áreas de procesamiento de la información según la tarea que realizan. Todo esto sustentado en un Cerebro moldeado por la relación que adquiere con el ambiente, un ambiente que en contexto de pandemia se presentaba con una gran tensión y estrés emocional. Nos propusimos entonces posibilitar espacios de intercambios de opiniones, potenciando el sentimiento de la clase virtual, como espacio seguro, evitando burlas o críticas ante las intervenciones de cualquier alumno respetando en lo posible los horarios habituales de prácticos y consultas. Entendemos que el estudio del cerebro humano es un proceso realmente complejo, pero nos encontramos en un momento de crecimiento en el que, gracias a los nuevos conocimientos aportados por la Neurociencia, disponemos de suficiente información empírica, que nos permite abarcar y

poner en práctica distintos programas y metodologías educativas innovadoras y afines, a las competencias y necesidades personales y de aprendizaje que presentan nuestros estudiantes.

De acuerdo con la Neuroeducación, la enseñanza debe potenciar y perfeccionar las habilidades propias y biológicas de cada sujeto, "porque cada cerebro es único y singular, y tiene un ritmo de maduración concreto, (...) cuando se utilizan estrategias en consonancia con la forma natural de aprendizaje de nuestro cerebro, el proceso se facilita" (Reyes Nizama, M. 2015). Por lo tanto, con el objeto de favorecer los procesos cognitivos en el aula virtual (en los teóricos y prácticos) fuimos incorporando distintos tipos de estrategias tecnológicas buscando optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la base de cómo funciona el Cerebro, adaptando la materia "Psicofisiología" y la forma de impartirlo a las habilidades y capacidades de los alumnos.

La educación consiste en organizar redes neuronales para cada cerebro y sus niveles, que son programas (software), para percibir/pensar, sentir/crear, y planificar/concretar. Tomando en cuenta este planteamiento para la enseñanza virtual se hace necesario el diseño de competencias relacionadas con el ser, el hacer y el pensar, es decir diseñarlas en función de las habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, entre otras por predominancia cerebral de cada estudiante, las cuales servirán de base para plantear el diseño instruccional y el desarrollo de los contenidos, estrategias, actividades y evaluaciones de los cursos virtuales.

Como docentes fue necesario tener en cuenta la maravillosa capacidad del sistema nervioso para adaptarse a las nuevas situaciones de aprendizaje, esto es la Neuroplasticidad. Para esto, nuestro desafío fue estimular las funciones que intervienen en el aprendizaje entre ellas: la motivación, la voluntad, la atención, concentración, memoria y lenguaje) a través de videos musicales relacionados con temas de la materia, i) teóricos en formatos audio visuales, Powers point, cuestionarios etc. Sabemos que las situaciones placenteras liberan dopamina, entre otras sustancias químicas, que favorecen el aprendizaje. Al estudiar con esta multiplicidad de estímulos que se le presenta a los alumnos tanto en el aula virtual como en los prácticos, permiten más conexiones neuronales, lo que favorece la comprensión y la retención de los conocimientos en la memoria. Es viable pensar que podemos construir ambientes de aprendizaje mejorados, enriquecidos y fortalecidos en el aprendizaje autónomo, significativo y de innovación didáctica y metodológica que permitan dinamizar y flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje virtual, para ello debemos tomar en cuenta que cada persona tiene un estilo de aprendizaje diferente y es de vital importancia facilitar canales de enseñanza aprendizaje visuales, auditivos, kinestésicos, entre otros. (Perilla Granados, J. 2018). Con la integración de los sentidos, se evita que la comunicación sea de una sola vía, y por ende se enriquece el proceso de aprender.

Para que el aprendizaje sea realmente significativo dentro de la enseñanza virtual, debemos tener en cuenta cómo aprenden las personas, esto es de vital importancia, ya que si no se conoce, ni se aplican los conceptos básicos del desarrollo cerebral del estudiante, (predominancia cerebral), para plantear los contenidos, las herramientas y las estrategias educativas que se usarán en el desarrollo de los cursos virtuales, cuyo fin es mejorar el aprendizaje del estudiante se volverá a caer en el error de traspasar las clases magistrales de un aula física a la virtualidad, dejando de lado los intereses y necesidades de los estudiantes obligándolo a ser un ente pasivo y no activo en su aprendizaje.

La educación superior comprende una compleja dinámica que hace necesaria la combinación de estrategias y procedimientos, que incorporando tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) permita dotar y ampliar la infraestructura de los servicios educativos en los diferentes grados y niveles. La variedad de este soporte cuyo elemento nodal es el uso de internet para ofertar dichos servicios incluye múltiples recursos tales como las redes, plataformas, software, repositorios, cursos en línea masivos y abierto.

Sin entrar en detalles es necesario recordar que nuestra población estudiantil está compuesta en su mayoría por millennials y centennials. Las nuevas generaciones de millennials y centennials se constituyen en un reto significativo para los procesos pedagógicos y curriculares que se dan en los diferentes contextos educativos, dado que sus características personales exigen una revisión detallada de los diferentes elementos que hacen parte de la experiencia de formación. Los enfoques educativos tradicionalmente aplicados entran en crisis con las nuevas generaciones, dado

que ellas exigen innovación y sentido de utilidad permanente a lo que están estudiando. Se trascienden las lógicas de escribir por escribir o memorizar porque el profesor dice que se debe hacer así, para abrir campo a nuevas posibilidades para aprender y enseñar cotidianamente. (Perilla Granados, J. 2018)

Las herramientas tecnológicas nos permiten diseñar estrategias pedagógicas para responder a las exigencias de las nuevas generaciones, a través del uso de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), en el interior de los cuales se deben desarrollar OVA (objetos virtuales de aprendizaje) que respondan al contexto en el cual serán implementados. En el contexto anterior a la pandemia nos estaríamos preguntando como vincular estos ambientes virtuales a los procesos de formación que se realizan en el aula, sobre todo porque sirven para complementar con sesiones de trabajo personal fuera del aula. La realidad nos obligó a pasar bruscamente a la virtualidad y trabajar sólo en ese contexto.

El aula virtual de la plataforma Moodle y las aplicaciones de video llamadas (meet y zoom) se convirtieron en nuestro espacio de enseñanza aprendizaje. Para diseñar nuestros objetos virtuales de aprendizaje consideramos los aportes de la neurociencia acerca de cómo aprende nuestro cerebro, y al ser el sistema nervioso nuestro objeto de estudio fue posible incorporar al proceso de enseñanza aprendizaje una fundamentación que amplió nuestros horizontes teóricos.

Fue necesario llevar adelante un proceso con varias etapas, que implicó realizar en un primer momento un análisis del contexto en el cual están inmersos nuestros estudiantes y también nuestros docentes. El Aula ya no era simplemente el lugar donde se viene a recibir las clases y se va el alumno una vez que aprendió la lección. Sino que es un espacio de crecimiento y desarrollo, a través de un medio virtual y tecnológico, en donde no solo lo cognitivo está presente sino también lo emocional y lo social.

Se identificó los actores más relevantes que harían la experiencia de formación, entre los cuales se encuentran quienes aprenden, quienes enseñan y el medio educativo. Fue posible detectar que no todos los estudiantes tienen teléfonos celulares aptos para ciertas actividades, que no todos cuentan con computadores de alta tecnología e incluso algunos lugares no tienen acceso a herramientas como Internet. Desde nuestro rol de docentes también fue necesario analizar qué capacidades y estrategias estábamos en condiciones de desarrollar.

Al hacer un inventario de los materiales (herramientas tecnológicas) con los que contamos, tanto en el aula virtual de la plataforma Moodle como en las distintas aplicaciones de videoconferencias fuimos diseñando estrategias pedagógicas y metodológicas, que permitieron llevar adelante un proceso de formación virtual. Que incluyó, por supuesto, de un proceso de evaluación, que fue gradual, cuantitativo y cualitativo; que tuvo una perspectiva formativa más que sumativa. La evaluación fue constante a través de cuestionarios que al ser abiertos permitían que el estudiante trabaje con ellos como parte del proceso de aprendizaje; desde el comienzo hasta el final se plantearon actividades que median el nivel de desempeño alcanzado y permitían que el estudiante mejore desde su propia perspectiva.

La puesta en marcha en una realidad concreta y el seguimiento permanente de los resultados implicó ir realizando los ajustes necesarios para lograr los objetivos que nos habíamos planteado. Utilizamos el mode-

lo de la clase invertida, que es una variedad del aprendizaje semipresencial (que en nuestro caso virtual), que tiene por objetivo lograr que los estudiantes gestionen su aprendizaje interactuando con material audiovisual y trabajando de manera colaborativa.

Mientras que el modelo tradicional de enseñanza se basa en la transmisión de la información desde el profesor a los alumnos, el modelo de la clase invertida usa las TIC para proporcionar una experiencia de aprendizajes autónomos utilizando recursos multimediales fuera de la clase.

El modelo de aula invertida o denominada Flipped Classroom (en inglés), es un término acuñado por Bergmann y Sams (2012), quienes al coincidir en el esfuerzo por ayudar a los estudiantes que por diversas razones no podían asistir a clases, diseñaron una estrategia didáctica apoyada en el uso de TICs. Nuestras tradicionales clases teóricas presenciales fueron reemplazadas por material audiovisual preparado especialmente por los docentes, y otros materiales disponibles en la red, y que son afines al contenido de nuestro programa. El estudiante gestiona su aprendizaje y el tiempo de clase en videoconferencia es usado para debatir y trabajar puntos clave, así como cualquier pregunta o dificultad que los estudiantes puedan tener. El objetivo de una preparación virtual detallada es que los estudiantes puedan llegar con un nivel similar a clase por videoconferencia, y así aprovechar al máximo el encuentro con el docente y con los compañeros. Una manera de asegurarnos que los alumnos utilicen el material del aula, especialmente las clases fue añadir preguntas de respuestas cortas que luego serán respondidas por el estudiante en el encuentro con el docente; además de los cuestionarios y juegos didácticos-pedagógicos como crucigramas, rueda de palabras, videos musicales etc. El Objetivo fue facilitar estrategias de aprendizaje y ofrecer un ambiente enriquecido de estimulación, novedoso y atractivo con la finalidad que despierte en el alumno, curiosidad hacia la temática de estudio, y evitar situaciones de estrés en el alumno, ya que pueden llegar a bloquear el aprendizaje.

"La Gamificación es un anglicismo, que proviene del inglés gamificación, y que tiene que ver con la aplicación de conceptos que encontramos habitualmente en los videojuegos, u otro tipo de actividades lúdicas, como los videojuegos"; lo que busca este concepto dentro de los entornos educativos, es trasladar lo positivo de la mecánica de los juegos a los escenarios educativos, para el caso de los entornos virtuales de aprendizaje la finalidad es aprovechar la predisposición psicológica hacia el juego buscando inducir y mejorar la motivación hacia los aprendizajes (Posada, 2013, citado en Bucheli-López, H. A. y otros. (2021), adicionalmente, la gamificación permite centrar la atención y el enfoque, por lo cual se traduce en un mecanismo propicio para mediar en procesos educativos.

Todo el material que el estudiante necesita para cada tema fue subido al aula virtual en formatos fácilmente descargables y utilizables en cualquier dispositivo móvil. Cabe destacar que la plataforma Moodle es propia de la facultad y funcionó adecuadamente para nuestros requerimientos.

Conclusión

Una de las connotaciones más importantes que guarda el proceso de enseñanza-aprendizaje inmerso en la era digital, es precisamente la posibilidad que tiene el estudiante de construir de manera más autónoma el conocimiento.

Las demandas del contexto actual dieron un protagonismo inusitado al uso de las tecnologías, otorgándoles no sólo la importancia de su uso en sí, sino más bien su adecuado uso.

El entorno virtual marca nuevas pautas dentro del proceso de E-A, la inclusión de nuevas herramientas tecnológicas y de redes de comunicación masivas, han supuesto profundos cambios no sólo en las formas de interacción con las personas y el entorno, sino, además, en las maneras en las que se aprende y se constru-

ye el conocimiento. Por tanto, como lo señalan (Gutiérrez et al.,2017), la importancia radica en el aprendizaje de habilidades digitales en aras de lograr un aprendizaje significativo.

Todas estas aproximaciones han mostrado un aumento en la implicación del alumno en la materia, y por supuesto en un mayor nivel de aprendizaje, aspecto que coincide con el objetivo de la Neuroeducación.

Incorporamos herramientas de la tecnología educativa y pudimos comprobar que la eficacia en el aula virtual, no depende tanto de la tecnología disponible, sino del correcto uso que haga el docente de la misma, sabiendo como y cuando usarla, para permitir el desarrollo del alumnado.

Igualmente, con el mismo objetivo en el aula virtual, se han incorporado todo tipo de tecnologías con la idea de que, a mayor disponibilidad de recursos, mayor aprovechamiento, lo que no hace sino facilitar la labor del aprendizaje. Ya que es el propio alumno quien debe aprovechar la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos.

Bibliografía

- Bucheli-López, H. A. y otros. (2021). Aspectos motivacionales para generar actividades cerebrales óptimas en el proceso de aprendizaje en un Ambiente Virtual de Aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, v. 13, n. 24, 65-88. <https://doi.org/10.22430/21457778.1853>
- Pereira, VC, Martínez, VA, Freire, FC. (2017). La Neurociencia para la innovación de contenidos en la televisión pública europea. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (52): 9-18. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6037464.pdf>
- Reyes Nizama, M. (2015). Niveles de conocimiento sobre neurociencia y su aplicación en los procesos educativos. In *Crescendo [Internet]* 6(2): 104-113. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5294091.pdf>.
- Cuevas, R, Feliciano, A., Miranda, A, catalán, A. (2015). Corrientes teóricas sobre aprendizaje combinado en la educación. *Revista Iberoamericana de Ciencias [Internet]*. 2(1): 2334-2501. Disponible en: <http://reibci.org/publicados/2015/enero/0800101.pdf>.
- Mari, Víctor Manuel (2020). "Jóvenes, Tecnologías y aprendizaje de los vínculos".
- Universidad de Cádiz UCA. Departamento de Marketing y Comunicación: Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/28222780>
- Perilla Granados, J. (2018). Las nuevas generaciones como un reto para la educación actual. Universidad de Bogotá. Escuela de educación. Fondo de publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Ortiz Quevedo, J y Nuñez Uribe, R. (2019). Percepciones docentes de las didácticas en el entorno virtual. *Rev. Conocimiento global*, 4: 67-81.

Alteraciones endocrinológicas de la glándula tiroides y sus implicancias subjetivas

Rita Marianela Pascuale

Resumen

Este trabajo de observación clínica, se efectúa en el marco de intervención del equipo interdisciplinario, de SEDRONAR en convenio con la Secretaria de Estado de prevención y asistencia de las adicciones, del Ministerio de desarrollo social de la provincia de Tucumán. La metodología es, exploratoria descriptiva. Permite una aproximación al proceso y a la gestión en las intervenciones profesionales en pacientes con patologías endocrinológicas, para describir y categorizar estas cuestiones bajo estudio. **Tanto el hipotiroidismo como el hipertiroidismo pueden producir síntomas atribuibles a una enfermedad psiquiátrica.** En el hipotiroidismo son frecuentes la astenia psicomotora, letargo, somnolencia y trastornos cognitivos, como pérdida de memoria y falta de capacidad de concentración, todos ellos muy frecuentes en la depresión. El hipertiroidismo es causa de hiperactividad, taquicardia, nerviosismo, crisis vasomotoras e irritabilidad, que pueden confundirse con ansiedad, crisis de pánico o episodios maníacos o hipomanía. Nos proponemos abordar las implicancias subjetivas de estas alteraciones, entendiendo al hombre como ser biopsicosocial.

Palabras clave: endocrinología – conducta – hipotiroidismo – hipertiroidismo

Fundamentación

Este trabajo de observación clínica, se efectúa en el marco de intervención del equipo interdisciplinario, de SEDRONAR en convenio con la Secretaria de Estado de prevención y asistencia de las adicciones, del Ministerio de desarrollo social de la provincia de Tucumán. Teniendo como sede, la "Asociación civil Los Lapachos".

La metodología que se emplea, es de tipo exploratoria descriptiva. Permite una aproximación al proceso y a la gestión en las intervenciones profesionales en pacientes con patologías endocrinológicas, para describir y categorizar estas cuestiones bajo estudio.

El material se obtuvo sobre la base de 70 consultas espontáneas, por parte de pacientes, que asistieron a nuestro nodo (CEOT) Centro de escucha y orientación en territorio. Cabe destacar que todos los pacientes están debidamente diagnosticados por equipo médico especializado. Reportándose los casos más severos, en aquellos pacientes que aun no habían logrado la adherencia al plan terapéutico indicado por el médico endocrinólogo. Ante la demanda surgida en la población del Barrio Juan Pablo II, mas conocido como "El Sifon" surge esta investigación, con el objetivo de generar conciencia en los equipos interdisciplinarios sobre esta temática, así como también a nuestro equipo le permitió desarrollar estrategias de intervención mas eficaces que contribuyeran a brindar una atención integral al paciente, su familia y su entorno.

En base a lo investigado, se desarrollaron talleres informativos en la comunidad, para favorecer el conocimiento, la empatía, trabajar adherencia al plan terapéutico, y estrategias de cuidados para pacientes crónicos.

La asociación de cuadros psiquiátricos de depresión con las alteraciones tiroideas y con el llamado hipotiroidismo subclínico es cada vez más común entre los especialistas. En los últimos años, se está investigando el efecto de del hipotiroidismo e hipertiroidismo subclínico en la salud física y mental, valorando sus síntomas y las opciones para su tratamiento y lo cierto es que, aun siendo hoy todavía un asunto debatido

en medicina, existen evidencias científicas de que al tratar el hipotiroidismo subclínico, mejoran o desaparecen los síntomas de algunos trastornos psiquiátricos.

Por otra parte, también se ha evidenciado que el tratamiento del problema tiroideo puede aliviar síntomas psiquiátricos en los pacientes afectados y que por el contrario, los medicamentos antidepresivos que ayudan a personas con depresión clínica, no están indicados sin embargo cuando ese estado de ánimo depresivo es consecuencia de un problema hormonal.

La trascendencia de todo ello para nuestra salud y calidad de vida, hace que sea necesario abordar esta cuestión en profundidad.

El papel de la hormona tiroidea en la salud mental

La adecuada función del eje hipotálamo-hipófisis-tiroides implica la producción de la hormona tiroidea necesaria para mantener el normal funcionamiento de variados órganos y sistemas. Entre estos destacan el sistema nervioso central, el circulatorio, el digestivo y el hematopoyético. Mención especial merece el sistema nervioso central, ya que su compromiso por la disfunción tiroidea puede generar sintomatología difícil de diferenciar de aquella propia de enfermedades a priori pertenecientes a la esfera psiquiátrica.

Tanto el hipotiroidismo como el hipertiroidismo pueden producir síntomas atribuibles a una enfermedad psiquiátrica. En el hipotiroidismo son frecuentes la astenia psicomotora, el letargo, la somnolencia y trastornos cognitivos, como pérdida de memoria y falta de capacidad de concentración, todos ellos muy frecuentes en la depresión. Por otra parte, el hipertiroidismo puede ser causa de hiperactividad con taquicardia, nerviosismo, crisis vasomotoras e irritabilidad, que pueden confundirse con ansiedad, crisis de pánico o episodios de manía o hipomanía.

La falta de síntomas patognomónicos que diferencien la enfermedad tiroidea del trastorno psiquiátrico hace difícil la distinción entre ambas condiciones.

El hipotiroidismo es la alteración hormonal más frecuente. Con un inicio generalmente insidioso es más frecuente en mujeres de mediana edad y la causa etiológica de gran variedad de alteraciones somáticas y neuropsiquiátricas.

Además de los signos y síntomas clínicos clásicos puede mostrarse con síntomas secundarios a la alteración hormonal como alteraciones en memoria, atención, enlentecimiento psicomotor, alteraciones visoperceptivas o alteraciones ejecutivas.

Por todo ello puede ser una entidad clínica difícil de diagnosticar y en ocasiones pasar inadvertida.

Los síntomas psiquiátricos son una frecuente manifestación de esta alteración tiroidea. Los pacientes hipotiroideos presentan síntomas y signos depresivos y cada vez existen más evidencias que relacionan depresiones resistentes al tratamiento con alteraciones tiroideas, incluso subclínicas, subyacentes. La asociación hipotiroidismo y trastorno bipolar también ha sido comentada en la literatura aunque es más frecuente que cuadros maniformes (muy activos, eufóricos, ansiosos, poca necesidad de dormir) se relacionen con estados hipertiroideos y sean muy difíciles de diferenciar. Otras alteraciones psiquiátricas asociadas pueden adoptar la forma de depresiones psicóticas o psicosis puras sin deterioro cognitivo ni desorientación.

Así mismo, en el caso de pacientes que presentan hipertiroidismo subclínico, se presenta afectación cardiovascular en muchos de ellos, siendo preciso realizar de manera rutinaria pruebas de función tiroidea en pacientes asintomáticos. Además, está descrito el aumento de síntomas depresivos en especial en personas mayores de 50 años.

Cabe destacar, que en pacientes que presentan disfunción tiroidea subclínica, pueden presentar exacerbación de los síntomas cuando padecen una enfermedad grave, enmascarándose los mismos, ya que los signos y síntomas que presenta el paciente muchas veces se confunden con los de la patología aguda de ese momento, produciendo en muchas oportunidades confusión en el diagnóstico clínico.

Por lo expuesto, es importante tener en cuenta estas sugerencias para hablarlas con el médico de cabecera:

- La primera de ellas es realizar de forma sistemática una evaluación de la función tiroidea (con examen físico explorando agrandamiento o nódulos en la glándula), dada la similitud de los síntomas, que hace difícil diferenciar una enfermedad de la otra. Esto cobra mayor relevancia en pacientes con respuesta insuficiente a los psicofármacos o que recaen después de una buena respuesta inicial y para los pacientes, en especial mujeres, con antecedentes familiares de patología tiroidea.
- La segunda recomendación es no subestimar la enfermedad tiroidea subclínica, en particular el hipotiroidismo, ya que existen evidencias que en las primeras etapas de esta enfermedad el sistema nervioso central sería más sensible que los órganos periféricos, con manifestaciones más precoces, siendo ellas reversibles al usar hormona tiroidea. Haggerty postula que en los pacientes en que coexisten enfermedad tiroidea y psiquiátrica, los niveles de TSH deben ser menores a 3,0 μ UI/ml, y no de 5 μ UI/ml como se propone para población libre de patología psiquiátrica (ahora se propone que sea menos de 2,5). En relación con el hipertiroidismo, éste puede manifestarse en forma atenuada e insidiosa, especialmente en personas de edad avanzada (hipertiroidismo denominado apático), con cambios bioquímicos que también son sutiles.
- La tercera recomendación es controlar los pacientes que inicialmente no evidenciaron disfunción tiroidea, pero que presentan factores que podrían asociarse a su aparición. Uno de ellos es el bocio o los anticuerpos antitiroideos; estos últimos se consideran como marcadores de tiroiditis crónica y un porcentaje importante de los pacientes con anticuerpos positivos evoluciona a un hipotiroidismo. Deberían ser seguidos también aquellos en tratamiento con litio o carbamazepina, debido a los efectos adversos de estas drogas sobre la función tiroidea.

Es frecuente por último, encontrar a pacientes que después de ser operados de cáncer de tiroides pasen periodos de hipotiroidismo, ya sea después de la resección del tiroides o en el periodo de tiempo que transcurre hasta restituirse los niveles de hormona de forma exógena, y con el tratamiento sustitutivo también de hipertiroidismo a veces cuando se exceden las dosis necesarias durante el ajuste. Junto a estas alteraciones, se estima que la mitad de los pacientes presentan síntomas psiquiátricos, ya sea por predisposición o por reacción al estrés que están viviendo. Estos datos son de vital importancia y deben ser tenidos en cuenta, ya que según estudios recientes y multicéntricos, la ayuda psicosocial que se ofrece a estos pacientes es notoriamente insuficiente.

Bibliografía

- Arango Lasprilla, J.C.: "Rehabilitación Neuropsicológica" –Manual moderno- -México- 2006.
- Ardilla, Alfredo. Feggy Ostrosky. (2012) Guía para el diagnóstico Neuropsicológico.
- Burín Débora y otros.: "Evaluación Neuropsicológica en adultos" –Paidós- 2007.
- Carballeda, Alfredo, J.M. (2005). Del orden de los cuerpos a la fragmentación de la sociedad, tesis de doctorado- servicio social- Sao Pablo.
- Févola, Cristina. Gestión de servicios de salud. La gestión de las organizaciones sanitarias.
- Grieve: "Neuropsicología"- "Evaluación de la percepción y de la cognición"- Ed. Panamericana – 1997
- Hogas, Juan- Ruiz Huidobro Emma. (2008). Apuntes de Práctica de Trabajo social, U.N.T.- FFyL – Tucumán.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Ley 25.233- Resolución ministerial 482/2002. Argentina.

-Ley Nacional de Salud Mental: 26.657 (2010)

Manual de Endocrinología y Metabolismo. Norman Lavin · Lippincott Williams &Wilkins (2010)

Organización Mundial de la salud (2003). Perfil de la atención innovadora para las condiciones crónicas. Agenda para el cambio. Ginebra.

Purbes Dales: "Introducción a la Neurociencia" – Ed. Médica Panamericana – 2004

Risueño Alicia E: "Neuropsicopatología" – El hombre su acontecer y su padecer desde una visión integral – Ed. 2007

Pacientes con enfermedad de Parkinson: ejercicio físico y habilidades psicológicas en tiempos de COVID-19

Julieta Combes, Mirta Silvia Gallardo

Resumen

Fundamentación: la Enfermedad de Parkinson (EP) se caracteriza por la presencia de síntomas motores y no motores, es crónica y progresiva. A medida que la enfermedad avanza, el paciente encuentra limitaciones importantes en la vida diaria. El ejercicio físico es complementario a la terapia farmacológica, permite al paciente mejorar sus síntomas y su calidad de vida. Sin embargo, el ejercicio físico específico ambulatorio (entrenamiento de fuerza, entrenamiento aeróbico y danza) para la EP se ha visto interrumpido debido a las restricciones por la pandemia de Covid-19. Fue necesario generar programas virtuales de ejercicio físico. **Objetivos:** analizar los beneficios del ejercicio físico para la EP y el desarrollo de nuevas habilidades psicológicas para implementar las adaptaciones de estos programas como consecuencia del distanciamiento social y el aislamiento por la cuarentena del Covid. **Metodología:** revisión bibliográfica. **Conclusión:** los programas ambulatorios de ejercicio físico, realizados en forma metódica y sistemática, demuestran ser beneficiosos dentro de los procesos de rehabilitación en EP brindando mayor funcionalidad e independencia a los pacientes. Las restricciones por Covid-19 son una oportunidad para poner en práctica programas de ejercicio físico virtuales, autorregulados que promuevan el desarrollo de habilidades psicológicas para la resolución de problemas, toma de decisiones y establecimiento de objetivos.

Palabras clave: Enfermedad de Parkinson – Ejercicio físico – Habilidades psicológicas – COVID-19

Fundamentación

La infección causada por el virus SARS-CoV-2 se propagó con rapidez por todo el mundo en los primeros meses del año 2020. El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró al coronavirus SARS-CoV-2 como pandemia. La propagación eficaz del virus y el prolongado estrés por adaptarse a continuos cambios llevaron al límite de su capacidad a los gobiernos y los sistemas de salud. Se tomaron medidas extraordinarias para detener la infección: distanciamiento social y un bloqueo total de la vida social y económica (Helmich y Bloem, 2020).

Los adultos mayores y las personas con multimorbilidad que afecta el sistema inmunológico y la condición física se consideran de riesgo significativo para contraer COVID-19. Las personas con patologías neurodegenerativas, como la Enfermedad de Parkinson (EP), están incluidas en este grupo «vulnerable». De a poco, se van comprendiendo las consecuencias del distanciamiento social, el confinamiento y las restricciones de servicios sanitarios sobre las personas no infectadas y vulnerables, que habitualmente recibirían las intervenciones necesarias para mantener la motivación, la movilidad y prevenir la fragilidad (Graziano y Ramaswamy, 2020).

La EP es la segunda enfermedad neurodegenerativa más frecuente después de la enfermedad de Alzheimer. La edad es el factor de riesgo más asociado con la EP. El pico de prevalencia se presenta entre los 85 y los 89 años (1,7 % en hombres y 1,2 % en mujeres) y una disminución a partir de esta edad. Es más frecuente en hombres, con una relación hombre: mujer de 1,4 (Saavedra Moreno, Millán y Buriticá Henao 2019 citan a Pringsheim, Jette, Frolkis y Steeves. 2014). A medida que la enfermedad avanza, el paciente encuentra limitaciones importantes en la vida diaria.

La primera descripción de la EP como una entidad nosológica definida data de 1817 y fue realizada por James Parkinson. La denominó "parálisis agitante". Más tarde, sería denominada Enfermedad de Parkinson por Charcot. La EP es un desorden neurodegenerativo frecuente, crónico y progresivo que se caracteriza por síntomas motores y no motores, relacionados con el daño de múltiples estructuras del sistema nervioso central y periférico. Se produce una pérdida neuronal moderada a grave en la sustancia nigra pars compacta (SNpc) y presencia de cuerpos de Lewy y neuritas de Lewy. El inicio de los síntomas motores es usualmente asimétrico, se presenta la clásica triada semiológica: temblor, rigidez y bradicinesia para sumarse luego el trastorno postural reequilibratorio. Los síntomas no motores incluyen trastornos del sueño (fragmentación, somnolencia diurna y trastorno del comportamiento del sueño de movimientos oculares rápidos), síntomas cognitivos (disfunción ejecutiva, déficit en evocación, demencia y alucinaciones), trastornos del ánimo, disfunción autonómica (hipotensión ortostática, disfunción urogenital, estreñimiento e hiperhidrosis), así como trastornos sensorio-perceptivos (el más notable es la hiposmia) y dolor (Saavedra Moreno, Millán y Buri-ticá Henao, 2019, citan a Poewe, Seppi, Tanner et al. 2017).

El tratamiento de EP se basa en la prescripción farmacológica que tiene como objetivo reducir y controlar la progresión de la sintomatología ya que aún no tiene cura. Las estrategias de intervención interdisciplinarias han cobrado auge en la última década. Los fisioterapeutas diseñan programas de ejercicio físico sistemáticos en lo que se utilizan diferentes estrategias de entrenamiento con cicloergómetro, banda caminadora, actividades acuáticas, entre otras. (Suarez González y González Ortiz, 2019). Entonces, el ejercicio físico es complementario a la terapia farmacológica, permite al paciente mejorar sus síntomas y su calidad de vida. Sin embargo, el ejercicio físico específico ambulatorio (entrenamiento de fuerza, entrenamiento aeróbico y danza) para la EP se ha visto interrumpido debido a las restricciones por la pandemia de Covid-19. Por lo tanto, se hizo necesario generar programas virtuales de ejercicio físico.

Objetivos: analizar los beneficios del ejercicio físico para la EP y el desarrollo de nuevas habilidades psicológicas para implementar las adaptaciones de estos programas como consecuencia del distanciamiento social y el aislamiento por la cuarentena del Covid.

Metodología: revisión bibliográfica.

Discusión

El ejercicio físico es una alternativa beneficiosa complementaria al tratamiento farmacológico en los casos de EP. Por eso, los investigadores buscan alternativas efectivas desde las estrategias multisensoriales e integradoras como el baile, la realidad virtual y el boxeo. Surge así la necesidad de generar evidencias que procedan de estas estrategias que favorecen la estabilidad postural, la marcha y el balance lo cual se transfiere a una mejor funcionalidad e independencia de los sujetos con EP (Suarez González y González Ortiz, 2019 y Castilla Alagón, 2020).

La EP no constituye por sí sola un factor de riesgo para desarrollar cuadros graves de COVID-19. Sin embargo, la mayoría de los pacientes tienen más de 60 años y otras enfermedades concomitantes que sugieren que sea conveniente quedarse en casa. El cierre de los espacios públicos, gimnasios, centros de rehabilitación, centros educativos terapéuticos, escuelas de artes y oficios puede impactar en el tratamiento farmacológico de los pacientes. Por eso se aconsejó, realizar actividad física al menos 45 minutos por día en el domicilio incluyendo: bicicleta fija, Caminata (cinta caminadora, circuito dentro del hogar, con bastones de tracking en ambas manos), baile, clases aeróbicas guiadas, por televisión o computadora o bien ejercicios de fortalecimiento muscular por grupos musculares (Hospital Privado Universitario de Córdoba, 2020).

La pandemia de COVID-19 ha cambiado las rutinas normales de las personas en un período muy corto. Se hizo necesaria una adaptación flexible a nuevas circunstancias, que es una operación cognitiva que depende del funcionamiento dopaminérgico normal. Diversos estudios han demostrado que muchos pacientes con EP experimentan inflexibilidad cognitiva y motora, como resultado de la depleción de dopamina nigroestriatal que forma el sustrato fisiopatológico de la EP. Además, se cree que la adaptación dependiente de la dopamina es un requisito para un afrontamiento exitoso que, cuando es deficiente, conduce a una sensación de pérdida de control y un aumento del estrés psicológico (Helmich y Bloem, 2020 citan a Douma, de Kloet, 2020). Esto explicaría por qué los síntomas psiquiátricos relacionados con el estrés, como la ansiedad y la depresión, son tan comunes en la EP.

El aumento de los niveles de estrés durante la pandemia de COVID-19 tuvo diversas consecuencias: empeorar temporalmente varios síntomas motores, como temblores, congelación de la marcha o discinesias mientras que reduce la eficacia de la medicación dopaminérgica (Helmich y Bloem, 2020 citan a Zach, Dirckx, Pasma, Bloem, Helmich, 2017). El aumento del estrés, también, puede desenmascarar un síndrome rígido hipocinético latente, posiblemente al agotar los mecanismos compensadores.

La pandemia ha producido es una marcada reducción de las actividades físicas ya que los pacientes no pueden salir a caminar con regularidad ni ver a su fisioterapeuta o asistir a una clase de gimnasia.

Una pérdida de ejercicio aeróbico durante la pandemia de COVID-19 puede conducir a un empeoramiento de los síntomas motores en la EP. Los problemas no motores como el insomnio o el estreñimiento también pueden empeorar debido a la falta de actividad física. Además, la reducción del ejercicio físico puede contribuir a un aumento de estrés psicológico, agravando aún más los síntomas de la EP, como se describió anteriormente. Es más importante que nunca, promover ejercicios en el hogar y con la dosis adecuada. Las personas con EP tienen un mayor riesgo de experimentar lassecuelas negativas de un mayor estrés y una reducción del ejercicio físico, ambos llamados "dolores ocultos" por Helmich y Bloem, 2020, ya que que pueden empeorar sus síntomas motores y no motores. Sin embargo, también están surgiendo oportunidades. Esta crisis generada por la pandemia exige la rápida introducción de mejores estrategias de autogestión que puedan ayudar a los pacientes a afrontar mejor los desafíos del distanciamiento social. Las estrategias de autocuidado desempeñan un papel cada vez más importante en el tratamiento de la EP. Reducen el estrés (por ejemplo: la Atención plena), aumentan el afrontamiento (por ejemplo: Terapia cognitivo-conductual) y aumentan el ejercicio físico (por ejemplo: Programas de entrenamiento en el hogar, solos o en grupos). La implementación de estas intervenciones se aceleró con la pandemia durante esta crisis y fueron iniciadas iniciados o apoyados, frecuentemente por grandes asociaciones de pacientes (Helmich y Bloem, 2020). Así la Parkinson's Foundation recomendó a los pacientes quedarse en casa, suspender temporalmente las clases presenciales de ejercicio en grupo y grupos de apoyo, realizar ejercicio físico seguro a través de los recursos disponibles en internet, como el canal de YouTube de la Parkinson's Foundation y PD Conversations (Okun y Southwic)

Al programar ejercicios en época de pandemia es necesario tener en cuenta según Helmich y Bloem (2020), una serie de cuestiones. 1. La función respiratoria pues el COVID-19 causa un síndrome respiratorio. 2. El impacto del confinamiento en la salud mental. El aislamiento y el distanciamiento social son factores perjudiciales que alteran el ritmo de vida y nos separan de familiares y amigos. En pacientes con EP se observa un recrudecimiento en síntomas no motores como la apatía, la depresión y la ansiedad. Apareció necesidad de moderación emocional para este grupo de personas a través de programas de ejercicio físico autorregulados que promuevan el desarrollo de habilidades psicológicas para la resolución de problemas, toma de decisiones y establecimiento de objetivos. 3. Comprender las consecuencias del aislamiento en la actividad física. Los talleres de ejercicios han ganado popularidad en los últimos tiempos. Los pacientes que estaban

habitadas a asistir a estos talleres han sido privadas de los beneficios del contacto social y de la actividad física regular en grupo bajo la supervisión de profesionales capacitados.

Los profesionales de la salud, incluyendo psicólogos y fisioterapeutas, utilizan modalidades creativas y eficaces para resolver el desafío de planificar programas de actividad física durante y después la pandemia. Concretamente, a principios de 2020 en España, pre-pandemia se implementó un programa de ejercicio físico multicomponente a una paciente con EP de 52 años, el cual incluyó ejercicio aeróbico de caminar/correr, ejercicios de fuerza muscular, además de tareas relacionadas con el equilibrio, la coordinación y la flexibilidad para mejorar. En este programa de entrenamiento aeróbico se incrementó el volumen de las tareas aeróbicas, de fuerza, de coordinación, equilibrio y de flexibilidad, constó inicialmente de 46 sesiones repartidas a lo largo de 16 semanas. Con la aparición a nivel mundial el COVID-19, el Gobierno de España se vio obligado a decretar el Estado de Alarma y establece el confinamiento de todos los ciudadanos. Desde el 16 de marzo de 2020, la paciente, realizó solamente el trabajo aeróbico caminando en su domicilio, por lo que fue necesario adecuar el programa; se implementaron tareas adicionales de fuerza, equilibrio, coordinación y estiramientos que pudo realizar en su domicilio. A través de medios telemáticos se ofreció feedback y apoyo (Castilla Alagón (2020). Esto se basa en que el cerebro tiene neuroplasticidad, es decir, la capacidad para formar y reorganizar conexiones. Existe evidencia de que el ejercicio físico puede mejorar la neuroplasticidad y en consecuencia mejorar la atención, procesamiento mental y memoria. Además, podría mejorar la actividad de regiones cerebrales relacionadas con el aprendizaje. Para aumentar los beneficios del ejercicio, se pueden incluir estrategias como tareas de retroalimentación o recompensa física o verbal., tareas atencionales, como caminar y realizar un test de memoria al mismo tiempo y finalmente emplear sistemas de recompensa que incidan sobre la motivación. International Parkinson and Movement Disorder Society, 2016).

Por su parte, Quinn, Macpherson, Long y Shah (2020) describen un programa de entrenamiento de actividad física (Engage-PD) para personas recién diagnosticadas con EP. Destacan las modificaciones realizadas en respuesta a la pandemia de COVID-19. Engage-PD es un estudio de implementación de cohorte única de una intervención de coaching basada en la teoría de la autodeterminación que se realiza en el Centro de Excelencia de la Fundación de Parkinson de la Universidad de Columbia en la ciudad de Nueva York, NY (EE. UU.). El proyecto se adaptó a la prestación de telesalud y abordar una necesidad inmediata de apoyo y orientación en el hogar. Los participantes completaron evaluaciones de línea de base y de seguimiento (3 meses) y participaron en hasta 4 sesiones de coaching, todas entregadas a través de una plataforma de telesalud. La intervención incorporó entrenamiento, establecimiento de metas, monitoreo de la actividad física y el uso de un libro de trabajo específico de la enfermedad para promover y apoyar el ejercicio seguro. Hasta ahora el estudio presenta resultados positivos.

Muchas personas, antes del COVID-19, eran cautelosas sobre el uso de la tecnología digital y la telesalud. La pandemia obligó a adoptar estos medios innovativos, con el fin de estar en contacto con familiares y amigos y a profesionales sanitarios a utilizar métodos telemáticos. Las consultas de salud fisioterapéuticas a distancia permiten la evaluación y la prescripción de ejercicios a los pacientes con EP. Los fisioterapeutas que utilicen estos medios deben tener en cuenta los requisitos legales y los aspectos éticos. Los pacientes pueden participar en ejercicios en vivo, o seguir las clases en otro momento. Las plataformas digitales como Skype, Zoom, los buscadores como Google y los sistemas locales de servicios de salud permiten a los fisioterapeutas ofrecer tratamientos individuales y clases de ejercicios en grupo. Los familiares y/o los amigos suelen estar dispuestos a ayudar a los pacientes ya que estas herramientas, tal vez no son ideales para quienes no disponen de tecnología (teléfonos inteligentes, tabletas y ordenadores) y para las personas con síntomas no motores, como el deterioro cognitivo. Finalmente, es importante men-

cionar que hay líneas de ayuda dirigidas por profesionales especializados que son una fuente de asesoramiento y orientación en estos tiempos de crisis. También, es posible consultar Portales web dedicados a la EP que brindan educación e información diariamente actualizada sobre la evolución de la COVID-19 y su impacto.

Conclusión

El ejercicio físico en pacientes EP puede mejorar su estado de salud, su calidad de vida y su condición física. Los programas ambulatorios de ejercicio físico, realizados en forma metódica y sistemática, demuestran ser beneficiosos dentro de los procesos de rehabilitación en EP brindando mayor funcionalidad e independencia a los pacientes. El impacto de la crisis de la enfermedad del coronavirus (COVID-19) es evidente en la vida familiar, en los sistemas de salud y en la economía mundial. Existe una preocupación en torno a la mayor vulnerabilidad de los pacientes con enfermedades crónicas, en particular la EP. Las restricciones por Covid-19 son una oportunidad para poner en práctica programas de ejercicio físico virtuales, autorregulados que promuevan el desarrollo de habilidades psicológicas para la resolución de problemas, toma de decisiones y establecimiento de objetivos.

Bibliografía

- Castilla Alagón, D. (2020). Influencia de un programa de ejercicio físico y habilidades psicológicas en el estado de salud en la enfermedad de Parkinson. Un estudio de caso.
- Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Trabajo de fin de grado. Universidad de Zaragoza. Disponible en <https://zaguan.unizar.es/record/98921#>
- Graziano, M. y Ramaswamy, B. (2020). Fisioterapia para las personas con Parkinson Durante la pandemia de COVID-19 y después de esta. Asociación Española de Fisioterapeutas. Elsevier España. Disponible en: <https://www.elsevier.es/es-revista-fisioterapia-146-pdf-S0211563820301000#:~:text=https%3A//doi.org,Fisioterapeutas>.
- Helmich, Rick C. y Bloem, Bastiaan R. El impacto de la pandemia COVID-19 en la enfermedad de Parkinson: dolores ocultos y oportunidades emergentes'. 1 de enero de 2020: 351 - 354. Disponible en: <https://content.iospress.com/articles/journal-of-parkinsons-disease/jpd202038>
- Hospital Privado Universitario de Córdoba (2020). Guía para pacientes con Enfermedad de Parkinson. Disponible en <https://hospitalprivado.com.ar/uploads/covid-19-enfermedaddeparkinson-9430.pdf>
- International Parkinson and Movement Disorder Society (MDS) 2016. Ejercicio Físico en la Enfermedad De Parkinson: factores de interés para los pacientes. Disponible en <https://www.movementdisorders.org/MDS-Files1/Education/PatientEducation/Exercise-for-Parkinsons-Disease/pat-Handouts-Exercise-PD-Spanish-v1.pdf>
- Okun, M. S. y Southwick, F. Principales Preguntas y Respuestas Sobre el COVID-19 y el Parkinson. Parkinson's Foundation. Disponible en: <https://www.parkinson.org/espanol/coronavirus>
- Quinn L, Macpherson C, Long K, Shah H. Promoting physical activity via telehealth in people with Parkinson disease: the path forward after the COVID-19 Pandemic?. Phys Ther. 2020;100:1730–1736.]
- Saavedra Moreno, J. S.; Millán, P. A.; Buritica Henao, O. F. Introducción, epidemiología y diagnóstico de la enfermedad de Parkinson. Acta Neurol Colomb. 2019; 35(3) Supl. 1: 2-10. Disponible en <https://doi.org/10.22379/24224022244>
- Suarez González, I. V.; González Ortiz, F. Efectos de un programa de ejercicio basado en boxeo sobre el balance en un sujeto con Enfermedad de Parkinson: estudio de caso. Disponible en <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.227>

CAPÍTULO XXI

PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL Y DEL TRABAJO

Estudio de clima laboral en un hospital público de la provincia de Tucumán

Susana Sánchez, Gabriel Rodríguez

Colaboradores: Psic. Valeria Carreras, Téc. Bruno Roberto

Fundamentación

El Clima Organizacional es el conjunto de las percepciones individuales que los miembros de una organización tienen al respecto de los diferentes aspectos que hacen a la vida institucional.

Las percepciones individuales del clima de la organización consisten en una interacción y combinación de características objetivas y hechos que integran el devenir de la organización, por una parte, y características individuales y personales del individuo que percibe por otra. La suma de dichas impresiones individuales define el ambiente laboral.

En la misma medida en que se puede analizar y describir una organización en lo que concierne a sus propiedades, a su estructura y a sus procesos, también es posible identificar las diferentes dimensiones de la percepción del medio ambiente laboral en el que se encuentra el trabajador e investigar su influencia sobre las conductas individuales. Esto puede realizarse, entre otras alternativas, a través de la aplicación de una encuesta de Clima Organizacional que permita detectar aspectos claves que puedan estar impactando de manera importante en el ambiente laboral de la institución.

La gestión de Recursos Humanos de toda organización está fuertemente enfocada en el seguimiento y mejora del clima laboral, convencidos de que es una condición determinante para la satisfacción de las personas y para el logro y superación de los resultados esperados.

Objetivos

Detectar, conocer y objetivar el clima organizacional imperante en un hospital público de la Provincia de Tucumán a partir de la aplicación de la herramienta Encuesta de Clima Organizacional, la cual fue desarrollada a medida para esta institución, y cuya aplicación se efectuó durante cuatro períodos anuales consecutivos, desde año 2013 a año 2016, incluyendo a todo el personal del Hospital.

En esta oportunidad, a los fines de este trabajo, se presentan los resultados obtenidos en la Encuesta aplicada en el período 2014.

Metodología

Se trabajó con un Diseño Metodológico cuali-cuantitativo de relevamiento de datos a través de la aplicación de una Encuesta Multidimensional, consistente en 80 preguntas en relación a 10 dimensiones de evaluación, de aplicación anónima y voluntaria.

Se realizó un estudio cuantitativo y cualitativo de cada dimensión de análisis en dirección macromicro y siguiendo dos ejes: longitudinal (analizando cada dimensión a lo largo de toda la estructura del Hospital) y transversal (tomando un área funcional en particular y realizando un estudio de la misma a lo largo de las diferentes dimensiones). Para cada dimensión incluida en esta encuesta, se estableció una escala de tipo

Lickert de 4 grados (Nunca, A veces, Casi siempre y Siempre). A cada nivel de respuesta se le asignó un color, agregándose la categoría "Sin Respuesta" para aquellos ítems que no fueron respondidos.

Para el análisis cuantitativo se calculó el promedio de puntuaciones obtenidas en cada caso, teniendo como rango de valoración 1 punto como mínimo y 4 puntos como máximo. Consideramos como críticos aquellos promedios que resulten en un total de 2 puntos o menos.

Referencias:

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Sin Respuesta
--------------	----------------	---------------------	----------------	----------------------

La población objetivo fue la de la totalidad del personal perteneciente al Hospital, consistente en 601 agentes. No obstante, al ser una encuesta anónima y voluntaria, la muestra quedó configurada en 410 participantes, por lo que se considera un modelo estadísticamente no representativo, pero sí relevante en cuanto a interpretación de datos y tendencias porcentuales, atento a una participación del **68 %** poblacional.

La encuesta fue repartida en formato papel y se habilitaron urnas en distintos lugares de la institución para la entrega de las mismas, previo proceso de comunicación y entrenamiento institucional al respecto del proceso. Se trabajó con un plazo de dos semanas para el llenado y colocación en urna. Terminada esta etapa se procedió al procesamiento de la información, análisis estadísticos de los datos y posterior interpretación de los mismos.

Las Dimensiones evaluadas fueron las siguientes:

Comunicación: es la dimensión que mide la transmisión de información, siendo varios los canales de comunicación que pueden ser utilizados. En la misma se evalúa la efectividad de la comunicación con los compañeros y jefes inmediatos, tanto la apertura para transmitir opiniones como la retroalimentación recibida.

Objetivos y roles: se refiere a las metas establecidas para las diferentes posiciones en la organización, según funciones y responsabilidades definidas de acuerdo a los procesos establecidos. En esta dimensión se mide: el conocimiento de la misión, visión y valores del Hospital, que los objetivos de la posición estén definidos con claridad y sean alcanzables, estando alineados a su vez con los objetivos personales y organizacionales.

Integración y colaboración: considera el proceso dinámico y multifactorial que supone que los miembros de la institución se reúnan bajo un mismo objetivo, donde se involucre el trabajo de varios de ellos en conjunto, tanto para asistir a quien lo necesite como para el logro de objetivos grupales. Analiza de manera directa las percepciones sobre la integración, la pertenencia, el compañerismo y trabajo en equipo.

Innovación y cambio: mide la percepción que tienen los colaboradores sobre las oportunidades de realizar actividades distintas o nuevas en la posición que se desempeña, y de la capacidad de adaptarse ante situaciones de cambio organizacional o del contexto, analizando el impacto que éstos pudieran tener en las personas.

Condiciones de trabajo: es el conjunto de variables que influyen de manera directa en la situación de confort que pueden sentir las personas en un determinado ámbito de trabajo. Entre algunas de ellas se contempla: espacio físico, instalaciones, infraestructura edilicia en general, recursos de diferente índole, herramientas de trabajo y equipamiento tecnológico, iluminación, temperatura, limpieza y seguridad.

Capacitación y desarrollo: es toda actividad realizada en una organización, respondiendo a sus necesidades, que busca mejorar la actitud, conocimiento, habilidades o conductas de su personal. Concretamente, la capacitación busca perfeccionar al colaborador en su puesto de trabajo en función de brindarle, a su vez, posibilidades de desarrollo en función de las necesidades organizacionales. Se analizan en este punto la percepción de los trabajadores acerca de los procesos de selección, inducción, actualización y promoción en función del desempeño.

Productividad, calidad y resultados: es la relación entre los resultados y el tiempo utilizado para obtenerlos: cuanto menor sea el tiempo que lleve obtener el resultado deseado, más productivo es el sistema. La productividad debe ser definida como el indicador de eficiencia que relaciona la cantidad de recursos utilizados con la cantidad de producción obtenida. En este caso se evalúan las cuestiones vinculadas con la organización de objetivos por área, la valoración de los mismos, la calidad en los servicios y el conocimiento de las necesidades de los clientes internos o externos.

Satisfacción laboral: consiste en la percepción que las personas tienen sobre su propio trabajo, la cual está basada en las necesidades, valores, rasgos personales y las percepciones que tiene el trabajador de lo que "deberían ser". Dentro de la misma se analizan: compensaciones, promociones, reconocimiento y vínculo con los superiores.

Necesidades y motivación: se denomina necesidad a una carencia que registra una persona o grupo de personas y que es susceptible de ser satisfecha. Mientras que la motivación refleja el deseo de una persona de satisfacer ciertas necesidades y puede definirse simplemente como la dirección e intensidad del esfuerzo. Se miden en este punto: intereses, sentimiento de autorrealización, motivaciones y expectativas.

Liderazgo: es el conjunto de habilidades que un individuo tiene para influir en un grupo de personas determinado, constituyendo un equipo que trabaje con entusiasmo en el logro de metas y objetivos. También se entiende como la capacidad de tomar la iniciativa, gestionar, convocar, promover, incentivar, motivar y evaluar a un grupo o equipo. En este caso se evaluaron el estilo de liderazgo del supervisor inmediato y del Superior del Jefe directo, alcanzando en algunos casos a las Subdirecciones y Dirección.

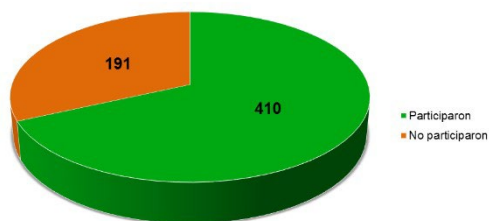
Resultados:

Como primer paso, se analizaron los resultados relacionados con el grado de participación del personal. Dichos resultados refieren a la cantidad de personas que realizó la encuesta sobre el total de la dotación correspondiente, según los registros de la Base de Datos del Departamento Recursos Humanos de la institución. El análisis se llevó a cabo partiendo de lo macro hacia lo micro, discriminando la información a nivel Hospital, Departamento o Área y Servicios, Divisiones y Secciones.

1. Datos de participación:

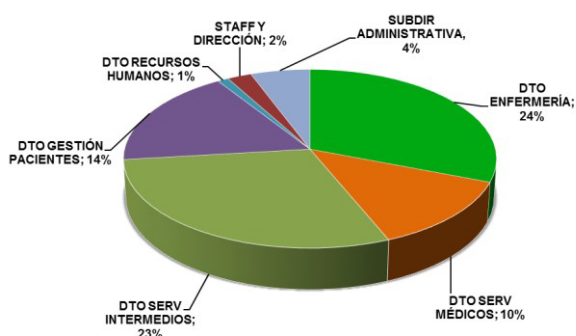
A nivel Hospital, de una dotación total de 601 agentes, 410 completaron la encuesta, resultando así en un 68% de participación. Avanzando en esta dirección, se analizó el grado de participación proporcional que tuvo cada Servicio, División o Sección en función del número de agentes con que cuenta cada uno.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"



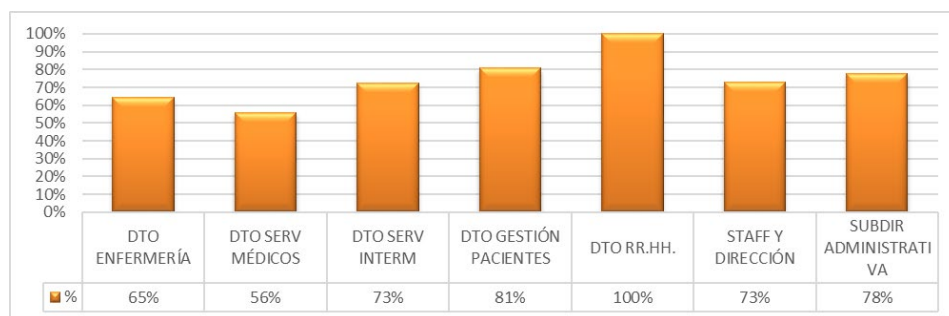
Dentro de este volumen de encuestas, el 24% corresponde al Departamento Enfermería y el 23% al Departamento de Servicios Intermedios, concentrando un importante porcentaje, 47% del total.

Teniendo en cuenta los diferentes sectores, las 410 encuestas se distribuyen de la siguiente manera:



Mientras que los datos anteriores reflejan la medida en que cada Departamento o Área participó dentro del total de encuestas, en relación a la dotación total del Hospital, en el siguiente gráfico se expresa el porcentaje de participación que cada área tuvo según el total de dotación que le es propia.

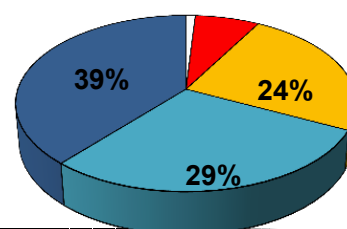
Se obtienen así los siguientes valores:



De esta manera podemos observar que aquellos Departamentos con menor porcentaje de participación fueron Enfermería y Servicios Médicos, debiendo tener en cuenta que en el caso del primero, al ser el Departamento con mayor dotación dentro del Hospital (226 personas), es más difícil lograr la participación de todos sus miembros (Ej. RRHH al ser 5 las personas que lo integran, es más sencillo obtener un 100% de participación).

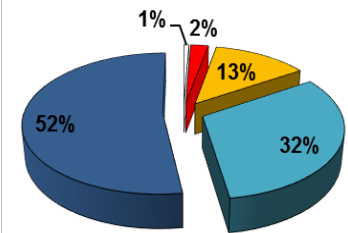
2. Datos por dimensión de análisis:

Comunicación: con un promedio de 3 puntos y un 68% de respuestas **1% 7%** positivas, se presume que en términos generales se cuenta canales de

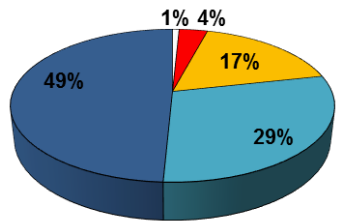


información válidos y eficaces tanto entre superiores y subordinados, como entre pares.

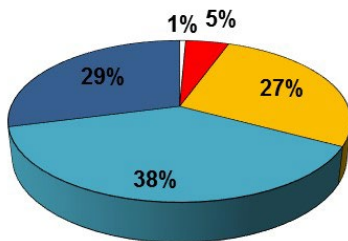
Objetivos y roles: se infiere, de acuerdo al 84% de respuestas con valoración positiva y un promedio de 3,3 puntos que el personal del Hospital conoce qué se espera de cada uno en su puesto de trabajo y que las funciones y responsabilidades se encontrarían claramente diferenciadas y asignadas a cada agente.



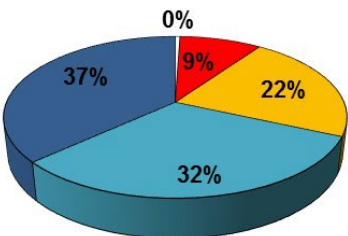
Integración y colaboración: según los valores obtenidos, puede interpretarse que la mayor parte del personal de planta manifiesta sentimiento de pertenencia hacia la Institución y su equipo de trabajo. Las respuestas de valoración positiva suman un 78% y se obtiene un promedio de 3,2 puntos.



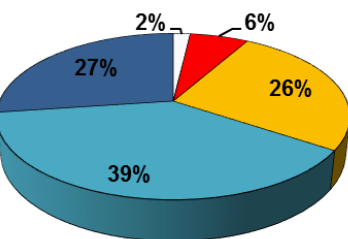
Innovación y cambio: con un promedio de 2,9 puntos y 67% de respuestas favorables, podemos inferir que las situaciones de cambio serían abordadas de manera adecuada a nivel global.



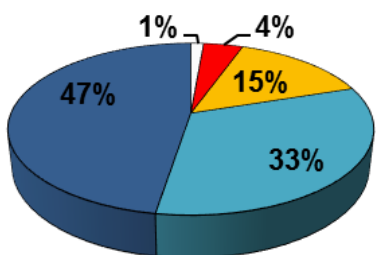
Condiciones de trabajo: en términos generales podemos decir que el Hospital cumple con requisitos aceptables en cuanto a infraestructura, mantenimiento y equipamiento de trabajo, según valoraciones equivalentes a un promedio de 2,9 puntos y un 69% de respuestas favorables.



Capacitación y desarrollo: a nivel general la percepción se mantiene positiva en lo concerniente a selección, inducción y atención de las necesidades particulares del personal, respecto de su rol profesional y actividad laboral. Las respuestas favorables suman un 66% y se obtuvo un promedio de 2,8 puntos. El más bajo a nivel macro.

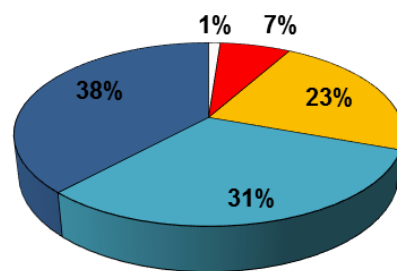


Productividad, calidad y resultados: según el 80% de valoración positiva y un promedio de 3,2 puntos que obtiene esta dimensión, se infiere que la Institución se encuentra aceptablemente orientada a

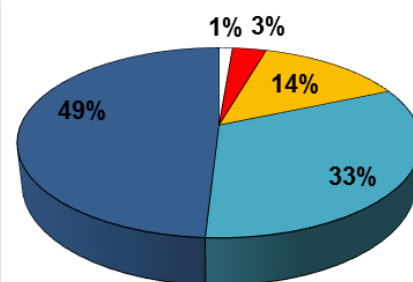


resultados, estando el personal al tanto de los objetivos buscados y contando con equipos de trabajos alineados en este sentido.

Satisfacción laboral: a nivel macro y en términos generales, se contaría con diferentes condiciones que resultan satisfactorias y puede suponerse que el personal de la Institución se siente a gusto con su situación laboral. El nivel de aceptabilidad en esta dimensión asciende al 69% y cuenta con un promedio de 3 puntos.



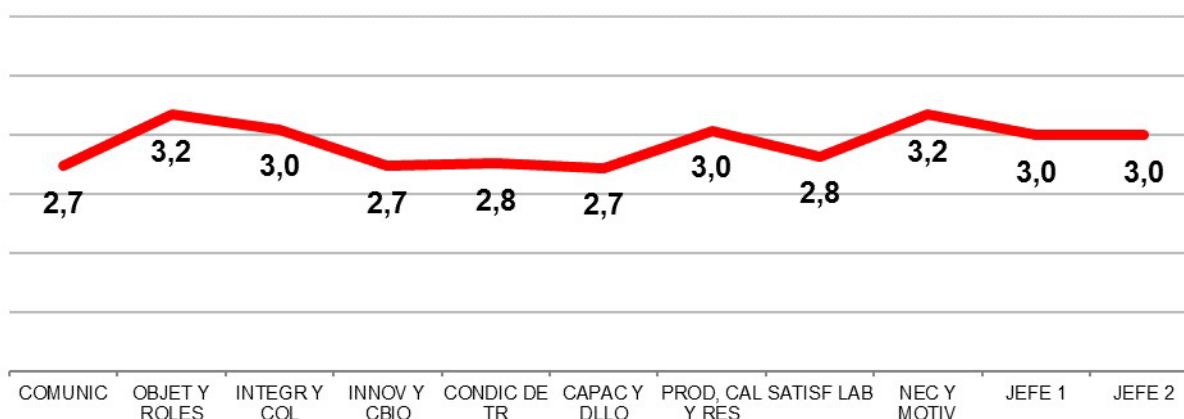
Necesidades y motivación: un 82% de respuestas favorables y un Promedio de 3,2 puntos en esta dimensión indicarían que a nivel general el personal del Hospital se encontraría a gusto con su trabajo, visualizando al mismo como posibilidad de autosuperación y realización personal.



3. Datos de análisis por Área/Departamento:

En esta sección se realizó un análisis por cada Departamento y a su vez por Servicio/Unidad identificando los resultados obtenidos para cada dimensión dentro de los mismos.

A los fines de ejemplificación, dada la extensión del trabajo y de los resultados, se muestran los correspondientes a un solo Departamento, destacándose las fortalezas y los puntos críticos respecto de cada una de las dimensiones de análisis. Como puntos críticos se consideró aquellos que presenten un puntaje inferior a 2.

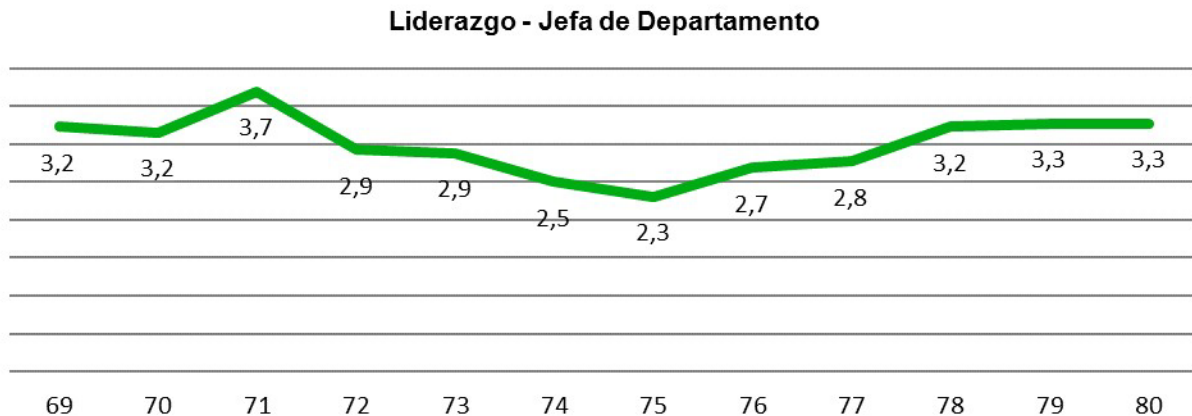


A nivel Departamento pueden apreciarse leves diferencias en los resultados obtenidos en una u otra dimensión, siendo los aspectos más insatisfactorios los vinculados a las dimensiones Comunicación, Innovación y Cambio, y Capacitación y Desarrollo. Y aquellas mejor valoradas son aquellas que denotan claridad respecto a Objetivos y Roles, satisfacción en relación a Necesidades y Motivación y al Jefe de Departamento.

A su vez, si bien no existen grandes desigualdades en los resultados obtenidos de los distintos servicios, el servicio de Pediatría sobresale con puntajes que transmiten altos niveles de satisfacción en todas las dimen-

siones, mientras que en el Servicio de Emergencias y el área de Quirófano se evidenció la necesidad de realizar intervenciones que faciliten la mejora del clima laboral.

Cabe destacar, que una de las dimensiones analizadas en forma particular es la de LIDERAZGO, relevando la valoración de todos los Jefes/Líderes de cada sección a partir de una serie de preguntas puntuales. Para la misma se muestra un ejemplo del mismo Departamento analizado previamente.



Conclusiones

Para realizar una síntesis valorativa final en relación a los resultados obtenidos de este Estudio de Clima, podemos decir que en términos generales la aplicación de la Encuesta muestra ciertas tendencias a nivel macro Hospital:

Positiva en cuanto al interés que despertó en el personal, dado que se registró un 68% de participación sobre el total de la planta, con un leve descenso en relación a la encuesta anterior (71%).

Positiva en la evaluación de cada una de las dimensiones, registrando en su mayoría valores promedio iguales o superiores a 3 puntos (sobre 4 máximo).

Positiva en cuanto a la cantidad de ítems respondidos, lo que muestra un compromiso importante con la expresión de opiniones y posibles expectativas de cambios y soluciones a las problemáticas existentes.

A nivel micro, en el Análisis por Área/Departamento/Servicios, es en donde encontramos la mayor variabilidad en relación a las opiniones vertidas, aunque podemos decir que también en términos generales la tendencia es positiva, salvo algunos sectores con tendencias negativas, siendo la evaluación de la dimensión Liderazgo la que marca las diferencias.

No obstante estas tendencias generales, cabe destacar como aspecto importante que surge del análisis realizado, que existen puntos críticos que aparecen recurrente y convergentemente a lo largo de las dimensiones con un mayor grado de desacuerdo, manifestando un porcentaje significativo de lectura negativa por parte de las personas encuestadas. Son los mismos que surgieron en la encuesta anterior del 2013. Mientras que los aspectos a tener en cuenta, procurando su pronta modificación, obedecen a la necesidad de mayor reconocimiento del trabajo que realizan los colaboradores, así como una toma de decisiones más justa. Esto implica que a nivel organizacional hay aspectos que marcan desviaciones en la tendencia positiva, y que merecen ser considerados y trabajados para evitar una mayor recurrencia o incremento de los mismos a lo largo del tiempo en el devenir de la vida laboral de la institución: la necesidad de reconoci-

miento y valoración, las prestaciones salariales y generales, la posibilidad de crecimiento y desarrollo, y la comunicación institucional.

Un aspecto central a transmitir es que si bien la realización de un Estudio de Clima Organizacional es importante en la vida de las organizaciones, y en particular esta Encuesta proporcionó información sumamente relevante a los fines de la gestión del capital humano, los tiempos necesarios para la consecución del proceso completo son bastante extensos. Esto en tanto el mismo no culmina con la aplicación del instrumento, sino que continúa con la devolución de los datos obtenidos a la totalidad de los participantes y con la implementación de estrategias correctivas de los resultados críticos. Este aspecto es fundamental para la credibilidad y la sostenibilidad del proceso dentro de la institución. Por ende, la implementación de un Estudios de Clima Organizacional/Encuesta de Clima Organizacional implica una responsabilidad importante considerando el impacto en la vida laboral de las personas, en sus percepciones y en la generación de expectativas a partir de ello.

Bibliografía

- Freitas, M.E. (1996). "Publicaciones varias." Revista Bianual Univ. Montevideo
- Chiavenato, I. (2002). "*Gestión del Talento Humano*". Bogotá, Colombia. Ed. McGraw Hill
- Chiavenato, L. y Colbs. (2001). "*Administración de Recursos Humanos*." México. Ed. McGraw Hill.
- Chiavenato, I. (2008). "*Gestión de Talento Humano*." Bogotá. Ed. Mc Graw Hill
- Davis, K. (1991) "*Compartimiento Humano en el Trabajo: Comportamiento Organizaciones*." México. Ed. Mc Graw Hill.
- Denison, D.R. (1991). "Cultura corporativa y productividad organizacional." Ed. Legis Fondo Colombia
- Dessler, G. (1996) "*Administración Personal*." México. Ed. Prentice Hall.
- Dessler, G. (1993) "*Organización y Administración*." México. Ed. Prentice Hall Interamericana.
- Goffee, R. y Jones, G. (2001). "El carácter organizacional." Ed. Granica S.A.
- Goncalvez, A. (1997). "*Dimensiones del Clima Organizacional*." Sociedad Latino Americana para la calidad (SLC), Internet.
- Hodge, B.J., Anthony, W.P. y Gales, L.M. (2003). "Teoría de la organización. Un enfoque estratégico." Ed. Prentice Hall
- Robbins, S. (2003). "Comportamiento Organizacional." México. Ed. Pearson Prentice Hall
- Schein, E. (1998) "La cultura empresarial y el liderazgo." México. Ed. Plaza y Janes - Ulrich, D. (1997). "Recursos Humanos Champions." Ed. Granica S.A.

CAPÍTULO XXII

SALUD PÚBLICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EL LUGAR DEL PSICÓLOGO EN LA CLÍNICA HOSPITALARIA Y EN LOS EQUIPOS DE SALUD

Política de Salud Mental en Tucumán durante la Pandemia COVID 19

Walter Sigler, Marcela Lemaitre, Carolina Salim, Mabel Alonso, Vanesa Cordero

Resumen

Durante y después de la exposición a un desastre aumentan las probabilidades de que las personas expuestas padezcan una serie de problemas de salud mental. Las investigaciones demuestran que las personas que se sienten seguras, calmas y contenidas; que tienen acceso a servicios de asistencia, y encuentran los medios para valerse por sí mismas durante una pandemia, tendrán mejores posibilidades, a largo plazo, de recuperarse del impacto que podría generarle la exposición al evento. La Dirección General de Salud Mental y Adicciones ejecuta desde febrero de 2020 el "Plan para el cuidado de la salud mental de la población afectada durante la pandemia y de los equipos intervinientes". El objetivo general apunta a describir las líneas estratégicas del plan, acciones desarrolladas y resultados alcanzados. A través de un relato de experiencia de lo acontecido y actuado durante las diferentes fases de la pandemia. Resultados: evidencian los motivos de atención, y los nuevos dispositivos implementados, acordes a los protocolos vigentes: telemedicina, asistencia en albergues, hospitales modulares, unidades de terapia intensiva, entrega domiciliaria de psicofármacos, programa acompañar, contención a equipos de salud. Se describen las lecciones aprendidas, que fundamentan el plan de acción en salud mental durante la segunda ola.

Palabras clave: Plan de Salud Mental – Pandemia – Dispositivos de salud mental – Impacto psicológico

Justificación

Durante y después de la exposición a una situación de desastre, como la pandemia Covid19, aumentan las probabilidades de que las personas expuestas padezcan una serie de problemas de salud mental.

Las investigaciones demuestran que las personas que reciben apoyo psicosocial, atención y continuidad de cuidados de salud mental, se sienten contenidas y tendrán mejores posibilidades a largo plazo, de recuperarse del impacto que podría generarle la exposición al evento.

Por consiguiente, el cuidado de la salud mental de la población expuesta, la atención a personas que padecen trastornos mentales, y el cuidado de los equipos intervinientes de servicios esenciales, resultan fundamentales en la respuesta sanitaria programada durante la emergencia.

En línea con lo expuesto ut supra, la Dirección Gral. de Salud Mental y Adicciones implementa desde finales del mes de marzo de 2020 el "Plan para el cuidado de la salud mental destinado a la población afectada por la emergencia sanitaria y equipos intervinientes para su atención", cuyos objetivos prioritarios son:

- Mitigar a nivel individual, familiar y social el sufrimiento psicosocial producido por la pandemia COVID-19.
- Garantizar la continuidad de tratamientos integrales a población bajo programas prioritarios de salud mental.
- Implementar medidas de prevención y asistencia para la población alojada en Hospitales de Salud Mental, Dispositivos comunitarios y Centro de Rehabilitación Las Moritas, así como la adecuación necesaria para la contingencia.
- Proporcionar apoyo, contención emocional y capacitación en salud mental a los equipos de respuesta de los Tres Niveles de Atención.

- Fortalecer el trabajo interministerial e intersectorial a fin de garantizar la coordinación e integralidad de las acciones a ejecutar.
- Interactuar con Clínicas del Sector Privado a fin de que su población internada reciba las prestaciones preventivas y asistenciales necesarias.
- Garantizar la continuidad de tratamientos en salud mental y adicciones a internados en contexto de encierro.

Desarrollo

La ejecución de estos objetivos requirió la implementación de una serie de acciones que se desarrollaron a partir de marzo de 2020, y continúan hasta la actualidad; se sintetizan en los siguientes ejes:

Reorganización asistencial

Se implementaron nodos de atención telefónica profesional, destinados a la población general en la Red de Servicios, Hospitales de Salud Mental, Hospital Eva Perón, Centro de Rehabilitación Las Moritas. Estas atenciones representaron el 16% de las consultas asistidas.

Se brindó asistencia a urgencias y crisis a través de las guardias de Hospitales Padilla, Obarrio y de Clínicas Ntra. Sra. del Carmen; se asistieron crisis de salud mental a través de los Servicios de Salud Mental de Hospitales de referencia y efectores de salud mental del 1° y 2° Nivel de Atención.

Siguiendo las directivas del Plan de Contingencia, se implementó durante los meses del aislamiento obligatorio, abril a junio, distribución domiciliar de tratamientos psicofarmacológicos a la población bajo Programa de Trastornos Mentales Severos, entregándose 7.682 tratamientos. A partir del mes de Julio y hasta la fecha, se continúa con la provisión de psicofármacos gratuita en servicios del 1° y 2° Nivel de Atención, Servicios de Salud Mental de Hospitales de Referencia, Institutos Penales y Hogares del Ministerio de desarrollo Social; los Hospitales de Salud Mental continuaron con la provisión de tratamientos psicofarmacológicos a pacientes asistidos.

Se conformaron espacios en Hospitales de Salud Mental para la contención de pacientes febriles y casos con sospecha Covid19; y salas de internación para casos de Covid leve y aislamiento de pacientes del sector público y privado,

Nuevos dispositivos y programas implementados

- Telemedicina:

Se incluyó atención psicológica y psiquiátrica en los dispositivos de Telemedicina del Departamento de Informática, 107 y Vigilancia Epidemiológica, que luego se extendieron a los Hospitales Generales.

- Call Center Vigilancia Epidemiológica:

Se incluyó atención psicológica telefónica destinada a personas con diagnóstico de COVID + y en aislamiento social obligatorio en sus domicilios, o bajo la modalidad de internación hospitalaria, y su grupo familiar. En una primera etapa se realizó seguimiento psicológico a los pacientes con diagnóstico de COVID y sus contactos estrechos, hasta el alta. Se realizaron llamadas 2-3 veces por semana (20-25 pacientes por semana). En una segunda etapa se realizaron llamadas a todo paciente con COVID-19.

- Asistencia en salud Mental en Centros de aislamiento y Hospitales Modulares:

Asistencia psicológica y psiquiátrica a personas alojadas en esos dispositivos; también se realizó contención de los equipos tratantes a través de talleres de contención y capacitación en herramientas para gestión de estrés.

- Programa Acompañar

Cuyo objetivo principal es posibilitar el acompañamiento familiar al paciente con COVID 19 en estado crítico, respetando un protocolo que garantice la seguridad del personal de salud, de los pacientes y su entorno. El programa incluye el acompañamiento sanitario, espiritual y de contención emocional a las personas internadas y a sus familiares. Actualmente se implementa en los Hospitales Centro de Salud, Eva Perón, Padilla, N. Avellaneda y Belascuain. Durante el período 2020 y 2021 se realizaron 3322 visitas.

- -Programa Cuidar al que cuida

El programa tiene entre sus objetivos brindar medidas de contención y asistencia para el cuidado de la salud mental de los trabajadores de primera línea y agentes del Sistema. Se implementa a través de diferentes Dispositivos situados en Hospitales de Referencias, 1° y 2° Nivel de Atención.

Capacitación y actualización a equipos de salud

Se difundieron en los Tres Niveles de Atención de Salud Mental normativas nacionales y provinciales vigentes específicas para la Pandemia Covid19.

Se capacitó al personal de los Hospitales de salud Mental en normas de bioseguridad, uso de EPP y realización de hisopados, en articulación con la DGGS.

Se realizaron capacitaciones on line a los equipos de salud en manejo de estrés, trabajo en equipo y comunicación.

Se realizó una actualización en Atención de urgencias de salud mental y adicciones.

Enfoque Covid19. para equipos de salud de hospitales de referencia.

Se capacitó en atención de crisis de salud mental y cuidado de la salud mental para el equipo del Ministerio de Seguridad.

Acciones intersectoriales

La Dirección Gral. de Salud Mental y Adicciones se integró al COE y COES realizando análisis, seguimiento e intervención en la resolución de problemáticas psicosociales (violencia de género, maltrato infantil, trastornos mentales; conducta suicida); y de las personas que solicitan ingreso o salida de la Provincia.

Se difundió con los Directivos de Clínicas Privadas las recomendaciones y pautas de bioseguridad a seguir para la protección de la población internada.

Se remitió a la Sociedad de Psiquiatría y al Colegio de Psicólogos las recomendaciones provinciales y nacionales para la asistencia durante la Pandemia COVID-19.

El Equipo Directivo de la Dirección de Salud Mental y Adicciones participó de Encuentros de Autoridades Nacionales para coordinación de acciones.

Se implementó en conjunto con la Facultad de Psicología de la UNT, el dispositivo Cuidando a quienes cuidan, para contención y acompañamiento telefónico para trabajadores de salud del SIPROSA

Resultados

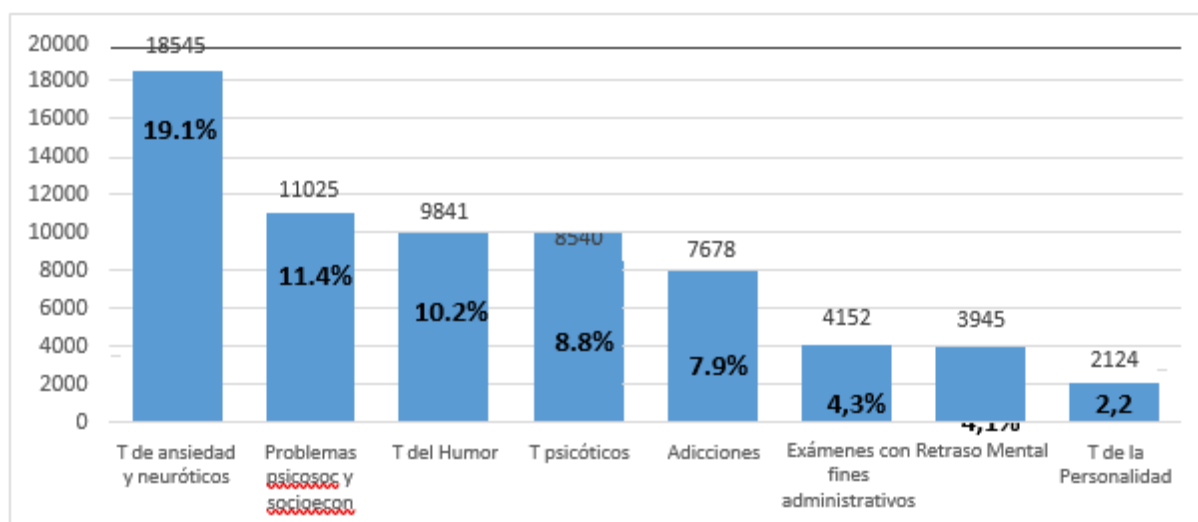
A continuación, se detalla la producción de los servicios, motivos de consultas frecuentemente asistidos y los resultados de los dispositivos y nuevos programas implementados durante el periodo 2020-2021:

Consultas en efectores y dispositivos de salud mental en los Tres Niveles de atención. Siprosa. Año 2020. N=184.234

Nivel de Atención	Consultas	%
1º Y 2º NIVELES	76022	41,3
HOSPITALES DE REFERENCIA	42730	23,2
HOSPITALES SALUD MENTAL Y ADICCIONES	53736	29,2
DISPOSITIVOS PANDEMIA	11746	6,4
TOTAL	184234	100

Fuente Programa de Información y VE – División salud Mental

Principales motivos de consulta. Siprosa. Año 2020.



Fuente Programa de Información y VE – División Salud Mental

Atención psicológica y psiquiátrica. Año 2020.

DISPOSITIVO	CONSULTAS
CONSULTORIO VIRTUAL TELEMEDICINA	4482
CALL CENTER VIGILANCIA EPIDEMIOLOGICA	3095

Fuente Programa de Información y VE – División Salud Mental

Actividades grupales destinadas a equipos de salud.

SERVICIO DE SALUD MENTAL	ACTIVIDADES	AGENTES
Hospital Pte. N. Avellaneda	178	581
Hospital del Niño Jesús	30	93
Hospital J. M. Obarrio	19	178
Hospital Zenón Santillán	15	79
Inst. de Maternidad	7	2100

Hospital Ángel C. Padilla	4	16
Hospital Regional de Concepción	7	110
Área Programática Centro	154	986
Área Programática Oeste	12	71
DGSMYA Prog. Cdta. Suicida	12	47
Cto. De Aislamiento A1 La Rural	2	42
Total	440	4303

Consultas asistidas en servicio de salud mental para agentes del siprosa

MES	CONSULTAS	N° Agentes
ENERO	14	3
FEBRERO	32	31
MARZO	45	34
ABRIL	41	33
MAYO	37	34
JUNIO	67	53
JULIO	39	30
AGOSTO	42	36
SEPTIEMBRE	80	66
OCTUBRE	64	50
NOVIEMBRE	47	35
DICIEMBRE	20	15
TOTAL	528	420

Programa Cuidar al que cuida: se contactaron 554 agentes que implicaron 1164 llamadas telefónicas de octubre a diciembre del año 2020:

Agentes en acompañamiento según especialidad. N=200

Enfermeros	43%
Médicos	38%
Kinesiólogos	20%

Fuente Programa de Información y VE – División Salud Mental- SIPROSA

Conclusiones

Lecciones aprendidas, la importancia de:

- Psicoeducar a población en el cuidado y promoción de la salud mental, en la identificación de síntomas que requieren la atención con especialistas.
- Actualización continua del recurso humano en actuación en emergencias y desastres.
- Nuevos dispositivos, programas y servicios para las necesidades emergentes durante la pandemia.

- Continuidad de cuidados de las personas afectadas por trastornos mentales graves y conductas de riesgo.
- Medidas de cuidado específicas para la población internada en hospitales de salud mental y continuar con los procesos de externación.
- Disponer de información actualizada del sector público y privado.

La evaluación de los resultados alcanzados y las lecciones aprendidas, orientan los ejes de acción para **el Plan de Contingencia en salud Mental Segunda Ola:**

- Atención a personas internadas afectados por covid19.
- Atención a familias en situación de duelo.
- Asistencia a la población internada en Hospitales de Salud Mental tendiente a lograr su inmunización, garantía de DDHH y externación.
- Garantizar la atención telefónica y presencial los Tres Niveles de Atención,
- Fortalecimiento de los dispositivos para la asistencia de agentes del Sistema
- Formación continua de los recursos humanos.

Bibliografía

- Rodríguez, G. Zaccarelli, D. Perez, R. (2009). Guía Práctica de salud mental en desastres. Whashintong. Organización Panamericana de la Salud.
- Riorda, M. Bentolila, S. (2020). Cualquiera tiene un plan hasta que te pegan en la cara. Aprender de las crisis. 1° Edición. Argentina. Paidós.
- Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones. 2020. Serie de recomendaciones para la atención en salud mental durante la pandemia covid-19.
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). Consideraciones psicosociales y de salud mental durante el brote de COVID-19.

El encierro en hospitales psiquiátricos y hogares de menores: sobre historias paralelas y prácticas recicladas

Benjamín Azar Bon

Resumen

Este artículo indaga sobre los puntos de contacto entre los hospitales psiquiátricos y los hogares de menores sin cuidados parentales, tanto en sus recorridos pasados como en sus características presentes. Para el análisis de estas instituciones se tienen en cuenta aspectos como sus orígenes, la función social que cumplen, la existencia de legislaciones específicas, los efectos subjetivos que producen y los cuestionamientos que recibieron. Se plantea que el surgimiento de leyes vinculadas a tratados internacionales de derechos humanos en ambos campos produjo una resignificación de la práctica de la internación.

Palabras clave: Hospital psiquiátrico – Hogar de menores – Encierro – Internación – Resguardo institucional

Introducción

A mediados del siglo XIX Argentina, al igual que el resto de los nacientes países latinoamericanos, se encontraba en plena constitución de su Estado nacional. El ideario iluminista, que fue la base intelectual de las revoluciones de independencia, contribuyó a la formación de un Estado liberal clásico en el que la posesión de ciudadanía y, por lo tanto, de derechos civiles y políticos era un privilegio reservado para un selecto grupo. Tanto alienados, como menores, indígenas y –en menor medida– mujeres, quedaban por fuera de esta prerrogativa, por lo que constituían las excepciones al sujeto de derecho del nuevo Estado. Para algunos de ellos se crearon instituciones estatales de asistencia establecidas con los aportes de sociedades filantrópicas o de beneficencia. De este modo, proliferaron las construcciones de grandes hospitales psiquiátricos y hogares de menores sin cuidados parentales que, a través de la práctica del encierro, cumplieron una importante función en la organización simbólica y material del joven Estado nacional (Llobet, 2010; Golcman, 2017; Stolkiner, 2018).

El presente artículo se propone dar cuenta de la presencia de similitudes tanto históricas como actuales entre el campo de la niñez y el de la salud mental, específicamente en lo atinente a las instituciones de reclusión en ambas áreas. Asimismo, se abordará cómo el surgimiento de leyes vinculadas a tratados internacionales de derechos humanos modificaron y, sobre todo, resignificaron la práctica del encierro ejercida en sendos campos bajo la modalidad de internación.

Para tal fin se tendrán en cuenta fuentes secundarias, instrumentos legales, relevamientos estadísticos y aportes teóricos-conceptuales de autores pertenecientes, principalmente, a la heterogénea corriente de la Salud Mental Comunitaria Latinoamericana, cuya tradición crítica hacia las instituciones de encierro ha producido numerosos estudios y reflexiones que permitieron iluminar un área que se mantuvo ajena a cuestionamientos académicos, profesionales y políticos durante gran parte de su existencia.

La institución del encierro: sobre historias paralelas

En Argentina desde que se crearon los primeros hospitales para alienados, a mediados del siglo XIX, hasta finalizada la primera década del XXI, la práctica hospitalaria en salud mental careció de una legislación nacional específica que centralice las medidas y unifiquen los criterios vinculados a los tratamientos y a las in-

ternaciones. Este vacío legislativo, sumado al pujante espíritu positivista de la época, favoreció al posicionamiento de los psiquiatras como los gestores naturales de la anormalidad, al mismo tiempo que se generaron las circunstancias para que estos detentaran un poder excepcional dentro del hospital. Según Emiliano Galende (2005), esta situación le permitió a los psiquiatras ejercer simultáneamente una triple función: médico, juez y policía. Por lo que se legitimaba, además del ejercicio del tratamiento médico, la facultad de acusar, juzgar y condenar (al encierro) sin necesidad que haya defensa ni debido proceso.

En relación con los menores, a diferencia de los alienados, sí se produjo una legislación específica durante el siglo XIX: la ley N°10.903 de Patronato de Menores, también conocida como Ley Agote, estableció en 1919 la Doctrina de la Situación Irregular. Esta implicaba que los niños, ante la incapacidad de las familias de cumplir con sus cuidados, pasarían a ser responsabilidad estatal basándose en la noción de minoridad en riesgo (Llobet, 2010). De esta manera, con el objetivo de prevenir la delincuencia y la marginalidad, se facultaba al Estado para extender los mecanismos de control sobre los menores sin cuidados parentales o sobre aquellos que no habían podido ser disciplinados por la familia en primer término, o por la escuela posteriormente. Los jueces tenían la potestad, por lo tanto, de institucionalizar al menor con plena discrecionalidad, privándolo de la libertad por tiempo indefinido. Fue a partir de la Doctrina de la Situación Irregular que se generó una filiación explícita entre los menores y el Estado, representado en sus instituciones de reclusión (Llobet, 2010).

A pesar de la diferencia en cuanto a la existencia de legislaciones específicas que regulen el accionar de las instituciones, el encierro se constituyó, paralelamente, como la práctica más habitual tanto en el campo psiquiátrico como en el de los menores sin cuidados parentales. Si bien las internaciones encontraban legitimidad en las corrientes teóricas dominantes de fines de siglo XIX y principios del XX -concretamente la psiquiatría positivista y la teoría de la degeneración (que influyó profundamente las prácticas en ambos campos)-, esta aceptación profesional, académica y social empezó a resquebrajarse con el surgimiento de corrientes críticas a las instituciones de encierro luego de la Segunda Guerra Mundial. Tanto Michel Foucault (1964) como Erving Goffman (1961), dos de los referentes más importantes de este enfoque crítico al encierro, centraron sus análisis principalmente en el hospital psiquiátrico y las prisiones; sin embargo, sus estudios sirvieron de base para otros que tuvieron como objeto a la infancia y sus instituciones (Donzelot, 1991; García Méndez, 1994; Baratta, 1995; entre otros).

Actualmente, a pesar de los cuestionamientos que ha recibido la tradición crítica inaugurada por Foucault y Goffman, existe cierto consenso sobre la función segregativa y de disciplinamiento que cumplen las instituciones de encierro en los campos de la salud mental y la niñez (Amarante, 2009; Galende & Kraut, 2005; Stolkiner, 2018), así como también en cuanto a las consecuencias subjetivas que sufren las personas institucionalizadas por largos períodos de tiempo. Vinculado a estos efectos, Goffman (1961) plantea que en las instituciones totales se produce un despojamiento -al cual llamó institucionalizado- sobre todas las áreas de la vida de una persona internada. El sujeto se ve despojado no solo de la libertad, sino también de sus atributos personales, sus roles sociales, sus lazos afectivos, su individuación y, en último término, de su historia, lo cual resulta en la degradación de su propia existencia. Este proceso de desobjetivación (Galende, 2008) tiene como resultado, frecuentemente, el menoscabo de las capacidades de autonomía, autovalimiento y autodeterminación de las personas institucionalizadas. En este fenómeno de despojamiento institucional la dimensión socioeconómica es determinante, en tanto los efectos de historicizantes y destructivos recaen, principalmente, sobre aquellos sujetos que no tienen más alternativas que la propia institución (Basaglia, 1968). En lo atinente a la salud mental, esta afirmación se opone al enfoque biologicista que plantea a lo social y material como puramente accesorio y entiende al deterioro en la autonomía como el único e inevitable destino natural de muchas formas de padecimientos psíquico como, por ejemplo, las psicosis.

En el caso particular de los niños reclusos en hogares, cuya etapa vital en tránsito los coloca en un proceso de transformación tanto biológica como psíquica, las consecuencias subjetivas de la institucionalización cobran especial gravedad. El encierro institucional puede producir como efecto la discontinuidad y fractura del proceso de constitución subjetiva, así como el deterioro de aquello ya instituido. Esto no es resultante de particularidades contingentes de las instituciones de encierro, sino que es producto de sus características estructurales que imposibilitan la socialización, limitando fuertemente los vínculos, e impiden el despliegue de procesos propios de la adolescencia (Efrón, 2012).

En estas condiciones, tanto niños como personas internadas por problemáticas de salud mental son susceptibles, eventualmente, de sufrir un deterioro tal que solo les permita circular en un espacio completamente regulado, medido y, por lo tanto, controlado y normativizado. En otras palabras, la institución total se presenta con frecuencia como la única posibilidad para aquellos sujetos que ella misma produjo.

La institución de la ley: el "reciclaje" de las prácticas

El origen, la función social que cumplen, el empleo del encierro y las consecuencias subjetivas que producen son solo algunos de los puntos de contacto que tienen los hogares de menores y los hospitales psiquiátricos. El paralelismo en los recorridos de estas instituciones se expresa, también, en las críticas de las que fueron objeto y en las transformaciones que estos cuestionamientos produjeron.

Si bien en 1959 la Organización de Naciones Unidas aprobó la Declaración por los Derechos del Niño y en 1979 declaró a ese año como el Año Internacional del Niño, fue recién en 1989 que se produjo un cambio sustantivo en materia de derechos humanos y niñez con la sanción de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta coronó un movimiento, tanto político como académico, que promovía un cambio paradigmático expresado en el pasaje de la concepción del menor como objeto de tutela y protección, al niño como sujeto de derechos. La convención adquirió rango constitucional en Argentina con la reforma de la carta magna de 1994 y sirvió de fundamento para la sanción en 2005 de la ley N° 26.061, llamada Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. De este modo, a nivel nacional, se consolidó el paso de la doctrina de la Situación Irregular a la Protección Integral de las niñas, niños y adolescentes (en adelante N,NyA), al menos en los aspectos políticos y jurídicos.

En cuanto a la salud mental, los movimientos de transformación institucional, herederos de la tradición crítica inaugurada por Foucault y Goffman, fueron acompañados por múltiples pronunciamientos de los organismos internacionales de derechos humanos desde principios de la década del '70. No obstante, fue recién en 1990 que se produjo un verdadero hito a nivel regional con la Conferencia sobre la Reestructuración de la Atención Psiquiátrica en América Latina dentro de los Sistemas Locales de Salud convocada por la OMS y la OPS, a partir de la cual surgió la Declaración de Caracas, que se estableció como una fuerte crítica al hospital monovalente y a todo el sistema psiquiátrico en general. En la misma línea, un año después, la ONU adopta Los Principios para la Protección de los Enfermos Mentales. Estos dos instrumentos, junto con los Principios de Brasilia (2005), fueron la base teórica para la formulación y posterior sanción en Argentina de la Ley de Salud Mental N° 26.657 en 2010, que fue el corolario de un proceso que planteó al usuario de servicios de salud mental como sujeto de pleno derecho y al hospital psiquiátrico como un lugar de segregación social y vulneración de garantías legales.

Si bien la Ley de Salud Mental y la de Protección Integral de los Derechos de las N,NyA tienen muchos puntos en común, en tanto comparten una perspectiva de ampliación de derechos, interesa a los fines de este trabajo remarcar aquel concerniente a la internación:

- La ley N° 26.657 en su artículo 14° se refiere a las internaciones como un recurso terapéutico de ca-

rácter restrictivo. Esto significa que solo se indicará esta medida cuando aporte mayores beneficios terapéuticos que el resto de las intervenciones en el entorno familiar, comunitario o social. Además de ello, la ley promueve una serie de mecanismos de control, principalmente en el caso de las internaciones involuntarias.

- La ley N° 26.061 en su artículo 39° define las medidas excepcionales -de protección- como aquellas que se adoptan cuando las N,NyA estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio.

Ambas normas contemplan el resguardo institucional como una alternativa posible, ya sea a través de la internación en dispositivos de salud o de las medidas proteccionales en el área de la niñez. Sin embargo, esta práctica debe ser argumentada y justificada dentro de los parámetros de las leyes vigentes; es decir, debe demostrarse que no existen otras alternativas superadoras y que el motivo que la fundamenta está basado en los beneficios terapéuticos del usuario o en el interés superior del niño. La institución no es negada o abolida, sino enmarcada y limitada mediante una reglamentación que tiene al sujeto (niño o usuario) como el fin último. Se produce, entonces, una resignificación de la práctica institucional a partir de la instauración de una legalidad que reordena la configuración arbitraria con la que antes se ejercía el encierro.

Las internaciones y medidas proteccionales adquieren, a partir de una nueva fundamentación, un estatuto diferente. Las bases que las argumentan –centradas en el respeto por los derechos de los sujetos- constituyen un fin en sí mismo y, simultáneamente, son un medio que propicia un cambio de posición subjetiva. Desde esta perspectiva, las prácticas de resguardo dan cuenta de un corte, separación o pausa con el objetivo de interrumpir un circuito que podría resultar en una situación de gravedad. La restricción no es entendida como una condena, un acto punitivo, segregativo o burocrático, sino como una instancia de posible reordenamiento y reposicionamiento subjetivo, donde se produce aquello que Lacan (1998) conceptualiza como escansión. Este concepto, proveniente de la clínica psicoanalítica, define la intervención de corte o detención en algún momento no preestablecido de la sesión con el fin de producir un efecto reordenador en el sujeto. Es posible entender a la internación o al abrigo¹ en los términos de la escansión, en tanto la práctica institucional promueva, a través de la interrupción de la cotidianidad y de su reemplazo por otra, una recomposición en términos subjetivos. El acto objetivante del encierro, criticado fuertemente desde hace más de setenta años, es modificado y, por lo tanto, transformado en prácticas de resguardo institucional con base en la comunidad a fin de evitar el aislamiento, la estigmatización y el desentendimiento estatal.

A pesar de estos avances en términos jurídicos, tanto el primer Censo Nacional de Personas Internadas por Motivos de Salud Mental (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2019) como el Relevamiento Nacional de Situación de Niñas, Niños y Adolescentes sin cuidados parentales en la República Argentina - actualización 2017- (Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación y UNICEF, 2018) han expuesto que todavía las internaciones crónicas en hospitales monovalentes y en institutos proteccionales son prácticas recurrentes y que los dispositivos alternativos a la institucionalización no se han desarrollado en la medida de poder reemplazar a los propios del paradigma anterior. Esta dificultad en la puesta en acto de la ley, a través de políticas públicas acordadas, sitúa al resguardo institucional en riesgo de quedar solo en un enunciado legal que contenga en su interior prácticas que apenas difieren de aquellas que vino a reemplazar. En tal sentido, Efrón (2020) sostiene que la internación en el campo de la salud mental o el abrigo -como medida proteccional- en el de los derechos de la infancia "son herramientas que deben ser reconsideradas y re fundamentadas para que no queden atrapadas y encorsetadas en los paradigmas anteriores" (p. 65).

¹ Medida excepcional, provisoria y fundada en la protección de derechos que implica la separación del N,NyA de su medio familiar.

No obstante, a pesar de la distancia entre lo que dicta la ley y lo que en la práctica se ejerce, la existencia de normas que contemplen a los sujetos en cuestión como ciudadanos de pleno derecho permite instalar una nueva y diferente referencia moral. Tal como sostiene Rita Segato (2003), las leyes tienen el poder simbólico de dar forma a la realidad, de representarla, un poder producto, en última instancia, de su legitimidad para nominar. Quedará pendiente indagar si estas nuevas referencias tienen la potencialidad por sí mismas de motorizar políticas públicas que generen dispositivos alternativos al encierro institucional; así como también, cuál es el rol de los profesionales y académicos en la disputa por la implementación de prácticas coherentes con las leyes vigentes.

Conclusión

A lo largo de este trabajo se ha intentado mostrar los puntos de contacto existentes entre los hospitales psiquiátricos y los hogares de menores sin cuidados parentales, tanto en sus recorridos pasados como en sus características presentes. Estos lugares de encuentro permiten pensar en un devenir paralelo de ambas instituciones en la que los aspectos comunes superan ampliamente las diferencias. Entre las similitudes se destacan los orígenes, la función social segregativa que ambas cumplieron (y siguen cumpliendo en muchos casos), las consecuencias subjetivas que producen en quienes residen en ellas y la existencia de fuentes críticas comunes que propiciaron el surgimiento de leyes vinculadas a tratados internacionales de derechos humanos.

Asimismo, se ha expuesto cómo estas nuevas legislaciones, representantes de un cambio paradigmático, colaboraron a resignificar la práctica de la internación, antes ligada al encierro y ahora entendida como resguardo institucional. El cambio de legislación en ambos campos se presenta como un hito que marca el pasaje en la concepción de los menores y alienados incapaces a la de los N, NyA y las personas con padecimientos mentales como presuntamente capaces y sujetos de pleno derecho.

A pesar de que ha habido grandes dificultades para el cumplimiento de estas normas y que, en la actualidad, los dispositivos pertenecientes al viejo enfoque asilar siguen siendo mayoritarios, el cambio paradigmático representado en las legislaciones vigentes ha producido una marca que trasciende lo jurídico. Cómo convertir la letra de la ley en políticas públicas que incluyan, en los hechos, a las personas con padecimientos mentales y a los N, NyA sin cuidados parentales parece posicionarse ahora como el tema en disputa.

Bibliografía

- Amarante, P. (2009): Superar el manicomio. Salud mental y atención psicosocial, Topía.
- Baratta, A. "La niñez como arqueología del futuro", en BIANCHI (comp.), El derecho y los chicos. Espacio Editorial, 1995
- Basaglia, F. (1998 [1968]): L'istituzione negata, Milano, Baldini Castoldi Dalai.
- Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones (2019). Primer Censo Nacional de Personas Internadas por Motivos de Salud Mental. Buenos Aires, Argentina
- Efrón, R. (2012): Niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Del malestar al protagonismo. Editorial Académica Europea.
- Efrón, R. (2020): Intersecciones iluminadoras: abrigo e internación. Salud Mental y Comunidad (UNLa). Vol N°8. Pp 62 – 71.
- Foucault, M. (2015 [1964]): Historia de la locura en la época clásica, Tomo I. FCE. México. Galende, E., & Kraut, A. J. (2006). El sufrimiento mental: el poder, la ley y los derechos, Buenos Aires, Lugar Editorial
- Golcman, A. (2017): El trabajo clínico psiquiátrico en el Buenos Aires del siglo XX, Madrid, Catarata.
- Goffman, Erving (1994 [1961]): Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrotu.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

- Galende, E. (2008): "Desmanicomialización institucional y subjetiva.". *Psicoanálisis: Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 30.
- García Méndez, E. (1994): *Derecho de la infancia- adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Ediciones Forum Pacis, con apoyo de UNICEF- TACRO, Santa Fe de Bogotá, Colombia
- Lacan, J. (1998): *Función y Campo de la Palabra y del Lenguaje en Psicoanálisis*. En *Escritos 1*. México. Siglo XXI.
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061. Boletín Oficial N° 30767. Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 26 de Octubre de 2005.
- Ley Nacional de Salud Mental Argentina N° 26657. Boletín Oficial N° 32041. Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 3 de Diciembre de 2010.
- Llobet Valeria (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación & UNICEF (2018): *Situación de Niñas, Niños y Adolescentes sin cuidados parentales en la República Argentina. Relevamiento nacional - actualización 2017*.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Stolkiner, A. (2018). *Un largo camino hasta la Ley Nacional de Salud mental*. *Dossier Salud Mental. Revista Soberanía Sanitaria*. 2 (4): 34-38

Cambio climático, pandemia y psicología de la sustentabilidad

Graciela Tonello

Resumen

El objetivo es mostrar la asociación entre la crisis climática y la pandemia del COVID- 19 como desafíos ambientales con graves consecuencias para la salud física y mental, lo cual refuerza la urgencia de cambiar estructuralmente nuestro patrón de conducta, considerando también la evidencia científica sobre el origen zoonótico de la pandemia y de las actividades antropocéntricas en la causa del cambio climático. Ambos eventos afectan la salud mental, alterando el funcionamiento de individuos, de grupos, sus interacciones sociales y vida laboral. Por otro lado, la sorpresa con la que el mundo se tomó la pandemia del *covid19* nos muestra una baja percepción de riesgos globales, tanto del coronavirus como de la emergencia climática, y nos dice que tal vez no estamos comunicando eficazmente la evidencia científica de modo tal de influir en la percepción pública del riesgo. A su vez, esta pandemia nos está demostrando en tiempo real que podemos contribuir a la reducción de emisiones de carbono con beneficios directos para la salud pública, y también nos recuerda que el ambiente puede ser un recurso de afrontamiento en tanto nos proporciona acceso a la naturaleza, lo que contribuye significativamente a la salud y al bienestar de las personas.

Palabras clave: cambio climático – pandemia – percepción del riesgo – salud mental

Esta exposición se propone mostrar la relación entre el cambio climático y la pandemia, y de aprovechar esta toma de conciencia forzada que produjo la pandemia como una oportunidad para cambiar definitivamente nuestro patrón de conducta con el medio ambiente.

Tanto la pandemia como el cambio climático afectan negativamente a toda la población y especialmente a los más vulnerables. La pandemia se expresó con mayor severidad en las urbes, especialmente en los sectores marginales, pues allí los vectores de enfermedades llegan más fácilmente debido a las precarias condiciones en las que se vive, como hacinamiento y falta de higiene. Así como el *covid19* evidenció la falta de acceso de estos grupos a sistemas de salud competentes, el cambio climático hace tiempo que pone en evidencia la falta de recursos de estos grupos sociales para sobrevivir al frío y calor extremos, las inundaciones y sequías.

Los grupos vulnerables son vulnerables a todo. La falta de recursos físicos repercute en recursos de afrontamiento psico-sociales diferentes, debido a la interacción de numerosas variables como pobreza, condiciones de salud discapacitantes, inequidad en el acceso a la educación formal, etc. Por ejemplo, también la inequidad se evidenció en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Estas TICs que nos proporcionaron una herramienta impresionante para ayudarnos a atravesar estos tiempos difíciles, pero al mismo tiempo develaron la oscuridad digital en la que vive la mitad de la población.

Aunque todavía se discute la causa de la pandemia, el cambio climático tiene mucho para decirnos al respecto. La crisis ambiental era y sigue siendo un hecho tan real y actual como la pandemia del *covid19*. Desde todas las disciplinas científicas se hacía un llamado a la sustentabilidad. Específicamente desde la Psicología Ambiental se urgía a modificar nuestra conducta de un modo estructural respecto a modos de producción, consumo y estilos de vida, dada la emergencia del cambio climático. Al punto que, durante esta cuarentena, el ambiente mejoró ostensiblemente en respuesta a la ausencia humana. Y este es un feedback positivo del que se debe tomar nota.

Según el newsletter de Junio 2020 de Future Earth, el cierre parcial de la economía mundial ha resultado en una caída de las emisiones diarias de dióxido de carbono en un 17% durante el pico de las medidas de confinamiento a principios de abril, en comparación con los niveles diarios medios en 2019. Se cita un estudio publicado en Nature Climate Change, el cual fue el primer análisis de los efectos del coronavirus en las demandas mundiales de energía, que incluyó 69 países, 50 estados de EE. UU., 30 provincias chinas y seis sectores económicos. En este estudio se dice también que esta disminución dramática y sin precedentes en las tasas de emisión diarias es poco probable que persista. Utilizando varias proyecciones, estiman que las emisiones anuales para 2020 solo disminuirán entre un 4 y un 7% del promedio de 2019 a medida que el mundo comience a reanudar la actividad económica normal.

Dado que los gases de efecto invernadero deben caer al menos un 7,6% cada año hasta 2030 para garantizar que las tasas de calentamiento global se limiten a 1,5 ° C, según el Programa de Medio Ambiente de la ONU, este análisis muestra que las respuestas sociales por sí solas no impulsarán las reducciones profundas y sostenidas necesarias para combatir eficazmente el cambio climático, ya que no reflejan cambios estructurales en los sistemas económicos, de transporte o de energía. Necesitamos un cambio sistémico dicen, no reducciones temporales del comportamiento forzado.

Esta pandemia nos está demostrando en tiempo real que podemos contribuir a la reducción de emisiones de carbono con beneficios directos para la salud pública, por ejemplo, mediante el trabajo desde la casa reducimos la frecuencia de viajes locales, como así también los viajes internacionales para la realización de congresos y eventos virtuales.

La pandemia del *covid 19* no debería habernos sorprendido. Antecedentes científicos ya advertían del peligro de ciertas prácticas alimenticias "ancestrales" en China, aumentando el riesgo de transmisión de enfermedades zoonóticas (Cheng *et al.*, 2007). Porque el cambio climático y la pandemia tienen que ver con nuestro estilo de vida, y éste puede también definirse según lo que comemos. En esta última década se incrementó la deforestación y el consumo de carne animal. Satisfacer esta demanda implicó intensificar su producción industrial en detrimento de los modos tradicionales de ganadería, afectando negativamente no solo el medio ambiente sino también el tejido social, la cultura de los pueblos, y sus tradiciones agropecuarias. Las macro granjas constituyen un nuevo modelo de explotación en la que miles de animales son criados en un espacio cerrado y sin luz donde puedan desarrollar sus comportamientos naturales. Y este modelo también aumentó el riesgo de infecciones entre especies.

Se sabe que la calidad del ambiente físico es un predictor importante de salud y bienestar. El ambiente físico es definido como las características objetivas y percibidas del contexto físico en el que las personas pasan su tiempo, incluidos aspectos del diseño urbano, el tráfico, la seguridad y las condiciones climáticas (Cooper *et al.*, 2008). La contaminación del aire, la contaminación sonora, la contaminación lumínica, la densidad de población, el hacinamiento, la falta de acceso y disfrute de la naturaleza, los problemas de seguridad, son todos estresores ambientales que comprometen seriamente la salud pública.

Tanto el cambio climático como la pandemia pueden ser considerados estresores ambientales y aún más, desastres ambientales, debido a los efectos psicológicos que ambos producen. Según Bell *et al* (2001), la magnitud del impacto de un hecho desastroso puede ser visto en términos de rompimiento, el grado en el cual el individuo, el grupo, y el funcionamiento como organización es perturbado. En el seguimiento de los desastres se encontraron los siguientes problemas incluso hasta dos años después de su ocurrencia: Ansiedad- Retraimiento- Depresión- Síntomas de estrés físico- Ira generalizada- Regresión- Pesadillas.

Según una revisión de Cortés y Aragonés (1997), la literatura psicológica relacionada con la investigación social de desastres se puede estructurar en tres ejes: Repercusiones psicológicas y psicosociales de experien-

cias traumáticas; toma de decisiones en emergencias; error humano-errores latentes. En el primer eje se destaca que el período histórico correspondiente a la Segunda Guerra Mundial y la post-guerra fue muy rico para las observaciones y reflexiones de los científicos sociales, similar a lo que está ocurriendo en estos momentos con la pandemia en tanto experimento social a gran escala (Tonello, 2020; Torrente et al., 2021). Los autores enfatizan el trabajo de Martha Wolfenstein de 1957, quien aplicó el psicoanálisis al estudio de los desastres y sugirió que el conjunto de manifestaciones emocionales descritas en las investigaciones (estupefacción, aturdimiento, docilidad, inhibición de respuestas) se asemeja a la forma clínica de la depresión; la cual podrá ser transitoria o patológica según las tendencias emocionales previas. Interesa que la autora, en la reconstrucción de la dinámica profunda de este particular estado anímico, postula como mecanismo defensivo, la negación. Respuesta conductual que también se manifestó en la presente pandemia.

En cuanto a la toma de decisiones en situación de emergencia, los autores de la revisión se basaron en la psicología del estrés para identificar patrones de inercia, cambio a una nueva línea de acción, negación defensiva, hipervigilancia, vigilancia. Destacan el aporte del concepto de *groupthink* o pensamiento grupal, con el que se alude al deterioro que la presión endogrupal ejerce sobre las capacidades cognitivas.

En el tercer eje la revisión recuerda que la explicación más frecuente de las fallas tecnológicas ha sido durante décadas la del error humano.

Un estudio de la Universidad de Bath sobre eco ansiedad (Verplanken et al. 2020) investigó la respuesta de la gente ante los efectos adversos del cambio climático: negación, alta conciencia o angustia, y un porcentaje alto de la población mundial manifiesta preocupación. Profundizan esta última y afirman que la preocupación por el medio ambiente puede tomar varias formas, que difieren entre individuos, naciones y culturas. Se distingue entre preocupación constructiva y preocupación no constructiva. La primera se centra en la resolución de problemas mediante un compromiso con la situación que desencadena la preocupación recurriendo a soluciones para disminuir o interrumpir la ansiedad, y puede motivar en un individuo comportamientos proambientales. Por el contrario, la preocupación no constructiva implica preocupación generalizada y repetitiva, que a menudo se experimenta como intrusivo e incontrolable y se cree que contribuye a la manifestación de patologías relacionadas con un estado de ansiedad generalizada en la que cualquier evento o situación podría desencadenar pensamientos de preocupación y ansiedad. La preocupación no constructiva tiende a asociarse con soluciones inútiles, así como con pensamientos supersticiosos. Los autores sostienen que la angustia causada por el cambio climático o eco-ansiedad, puede ser una respuesta constructiva y poderosa a la crisis climática.

Todos estos conceptos se resignifican y ayudan a explicar los efectos psicológicos de la actual pandemia y de la crisis climática. Según la Organización Mundial de la Salud (2001), la salud mental depende de la interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales. Es fuerte la evidencia sobre el origen zoonótico de la pandemia, lo cual está muy relacionado con el cambio climático en tanto nos habla de nuestra relación con el ambiente. Podemos decir que el abordaje tanto del cambio climático como del COVID- 19 requiere una visión más amplia, más allá del esquema virus-vacuna. Se ha tornado imprescindible revisar nuestros modelos de consumo y desarrollo económico para propiciar un cambio conductual efectivo en nuestra relación con el entorno socio-ecológico.

La sorpresa con la que el mundo se tomó la pandemia del *covid19* nos muestra una baja percepción de riesgos globales, tanto del coronavirus como de la emergencia climática, y nos dice a los científicos que tal vez no estamos comunicando eficazmente la evidencia científica de modo tal de influir en la percepción pública del riesgo. O tal vez se trate de la eterna brecha entre la investigación y la práctica, en este caso entre las ciencias básicas y la ciencia aplicada a la salud pública. Y esto es fundamental para replantearnos nuestra

relación con el ambiente, para incluir un cambio estructural en nuestros comportamientos. En esto el rol del Estado es insoslayable, para la legislación y ejecución de leyes que consideren la emergencia climática como límite a todo desarrollo económico y social. Como comunidad, podemos actuar asertivamente apropiándonos de este objetivo. Como individuos, podemos re-direccionar nuestros hábitos hacia modos de existencia menos hedonistas.

Finalmente, debemos recordar que el ambiente puede ser un recurso de afrontamiento entanto nos proporciona acceso a la naturaleza, a la biodiversidad, lo que contribuye significativamente a la salud y al bienestar de las personas.

Referencias bibliográficas

- Bell, P.A.; Greene, T.C.; Fisher, J.D.; Baum, A. (2001). *Environmental Psychology*, 5th Edition. Harcourt College Publishers: Forth Worth, USA.
- Cheng, V.C.C.; Lau, S.K.P.; Woo, P.C.Y. & Yuen, Y.K. (2007). Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus as an Agent of Emerging and Reemerging Infection. *Clin Microbiol Rev*, 20, 4,660-94.
- Cooper, R; Boyko, C. & Codinhoto, R. (2008). State-of-Science Review: SR-DR2 The Effect of the Physical Environment on Mental Wellbeing. Foresight Mental Capital and Wellbeing Project.
- Cortés, B. y Aragonés, JI. (1997). Multiplicidad temática en la comprensión psicológica de los desastres. *Papeles del Psicólogo*, 68, pp. 7-14.
- Future Earth Newsletter June 2020. Recuperado de <https://futureearth.org/publications/newsletters/>
- Tonello, G. (2020). La pandemia y sus efectos desde la perspectiva de la psicología ambiental. *Psicólogos 2020*, EDICION EXTRAORDINARIA COVID – 19. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán.
- Torrente, F.; Yoris, A.; Low, D.M.; Lopez, P.; Bekinschtein, P.; Manes, F.; Cetkovich, M. (2021). Sooner than you think: A very early affective reaction to the COVID- 19 pandemic and quarantine in Argentina. *Journal of Affective Disorders*, 282, 495-503
- World Health Organization. The World health report 2001: *Mental health: new understanding, new hope*. DOI: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42390>.
- Verplanken, B.; Marks, E.; Dobromir, A.I. (2020). On the nature of eco-anxiety: How constructive or unconstructive is habitual worry about global warming? *Journal of Environmental Psychology*, <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101528>

Lo que legitima nuestra práctica, lo normal, lo anormal y lo diverso en nuestra cultura

Sebastián Waldino Lopez

Resumen

El trabajo presente intenta abordar a manera de reflexiones la incidencia de factores culturales en la conceptualización de Salud Mental; a partir de la Ley Nacional de Salud Mental de Argentina: Ley Nº 26.657, lo que se legitima como norma/lidad ; a la vez pretendo visibilizar la diversidad cultural – Normalidad Psíquica y la complejidad de la atención en salud mental en los nuevos contextos terapéuticos que hacen pensar en nuevas formas de control social.

Palabras clave: factores culturales – normalidad – diversidad – o anormal

Introducción

¿Cuándo enfermamos?, suele ser un interrogante constante para poder situarnos, como profesionales de la salud y como miembros de una sociedad y una cultura.

En medicina cuando enfermamos hay una disfunción en nuestro cuerpo y podemos pautar la etiología, el origen de la misma, puede ser una infección, un virus, algo que ingresa y genera un desequilibrio. Pero en psicología ¿cuándo llegamos a ser enfermos?, Martí Tusquets y Murcia Grau nos dirán que esto dependerá del grado de vulnerabilidad que tengan los individuos y sus poblaciones, del riesgo de padecer una u otra enfermedad; cuando un acontecimiento vital o Life Event rompa esa tensión que se produce por un aumento en el grado de su intensidad.

Serán estos acontecimientos inesperados y vitales (alguno puede llamarlos traumáticos) que hacen entrar en crisis a los individuos y a las sociedades, lo que lleva al padecimiento de una enfermedad y a la vez desnuda la vulnerabilidad de nuestro contexto, ya que considero que "la enfermedad preexiste al sujeto" como la plantea Fabregat, donde hay un fracaso del ideal cultural de los que se espera sea aceptable, o cuando las normas propias de una cultura enferman.

Enfermar entonces será el riesgo transitado por un individuo o una población, que desencadena en la patologización.

Cuando enfermamos en medicina lo hacemos a raíz de una infección o a raíz de una disfunción, donde hasta podemos bucear en etiologías, pero ¿Cuándo se da un padecimiento mental? ¿Cuándo enfermamos?; todo dependerá del grado de vulnerabilidad de la que este expuesto el individuo o la población.

Esto va a venir de la mano de lo que consideramos como factores culturales, sabemos que un comportamiento como tal puede prejuzgarse de distinta forma dependiendo del tiempo, el espacio y la cultura, todo comportamiento suele tener una historia, ahí reside un punto clave, el de la diversidad, a través de procesos de configuración como el de endoculturación y socialización donde se aprende desde que ingresamos a este mundo elementos propios de nuestro grupo de referencia (familia) y nuestro grupo social ampliado llamado sociedad.

Cada cultura configurará lo esperable de los sujetos y fijará tradiciones, valores, normas, leyes.

Esto ya incide en la forma en que consideramos la normalidad, la diversidad siempre estará en esa línea del prejuzgamiento de lo anormal, puesto que un comportamiento dado de un sujeto en una cultura puede ser normal, en otra podría no serlo.

Cada sociedad configura un tipo de cultura y esta a su vez configura a los sujetos, siendo así se construye un tipo de concepción acerca de lo sano y lo enfermo, lo esperable, la norma que lleva a la normalidad, lo ideal a cumplirse en torno a mandatos que en general son inconscientes, hay algunos mandatos hechos para regular estas relaciones y también regular nuestras prácticas que se manifiestan en nuestras leyes.

Ya casi 11 años transcurrieron desde que se promulgó la Ley 26.657, llamada Ley de Salud Mental, hecho que marco un cambio de modelo del viejo sistema de asistencia asilar-tutelar a un modelo centrado en el reconocimiento y promoción de los derechos de los individuos con padecimientos mentales, un sujeto de derecho. Implica un reconocimiento de las necesidades del otro en torno a las medidas que deberían adoptarse para el cuidado; pero también dinamiza la relación entre los equipos de salud intervinientes y los pacientes a la hora de tener en cuenta la subjetividad del mismo en su padecer y en torno a poder acceder a su historia clínica, acceso a información, a rehusar o aceptar una internación o algún tipo de intervención.

El hecho de contar con un marco normativo de cobertura nacional nos plantea una presencia de un eje regulador que busca garantías individuales y una presencia paradigmática de una política pública, de un modelo basado en los Derechos, donde los sujetos decidan y participen en base a modelos inclusivos en y desde la comunidad, rompiendo el viejo modelo de abandono y soledad del sistema asilar.

También produce la construcción de discursos alternativos para los profesionales y técnicos en salud donde se resignifiquen sus prácticas

Diferentes dimensiones podemos tener en cuenta en la letra de la Ley:

Como conceptos básicos; la ley no incluye una definición general de salud remite a la definición de la OMS de 1946 "Estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades". A la vez que se distinguen formas tales como "padecimiento mental", "personas con uso problemático de drogas legales e ilegales" y los "usuarios de los servicios de salud mental".

También le dan ciertas características "internado" y "externado"

Si hay que mencionar que define en el art. 3, a la Salud mental vinculándola con conceptos de procesos, sociales, culturales y biológicos, determinantes de construcción social en un enfoque de derechos y establece a la vez criterios restrictivos para la elaboración de diagnósticos de salud mental haciendo énfasis en la despatologización con perspectiva de género y clase a partir de la "presunción de capacidad de todas las personas".

Las únicas descripciones nosográficas que se presentan refieren a las adicciones y las discapacidades, sin precisar una descripción, operacional ni conceptual.

Al definir a la Salud Mental como un proceso, dilata la problemática de definirla específicamente y diferenciar lo mental de lo corporal.

Que se incluya a "los consumos problemáticos", abordados como parte integrante de las políticas en salud mental, busca sacar de la esfera de los ejes tradicionales de las que fueron puestas ya que siempre fueron vinculadas a la seguridad y a la penalización del delito.

Con respecto al desempeño del Sector Salud, la Ley plantea una ruptura en tanto y en cuanto determina la finalización de hospitales monovalentes y su cierre para el 2020 (ya hace un año, cosa que aun no ocurrió) a

la vez que direcciona la atención en su art. 9° "El proceso de atención debe realizarse fuera del ámbito hospitalario en el marco de una abordaje interdisciplinario e intersectorial, basado en los principios de la atención primaria de la salud"

Siendo así podemos entender cuatro puntos clave:

1. La defensa de los Derechos de los pacientes y su modificación del código civil. Para impedir las internaciones de personas; el elemento de análisis y debate aun hoy, será la peligrosidad, se cambia el criterio de internación que respondía y generalizaba a la peligrosidad por la constatación de riesgos en los criterios cierto o inminente.
2. Con respecto a el equipo Interviniente; la atención estará a cargo de un equipo interdisciplinario donde intervienen psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, enfermeros, Terapistas ocupacionales y otros. El proceso que se pretende es la intervención fuera de la internación hospitalaria, promoviendo los lazos sociales.
3. Las estructuras manicomiales. Se prohíbe la creación de nuevos manicomios; se define un trabajo interdisciplinario e intersectorial.
4. Reivindicaciones de la igualdad profesional; para la conducción en cargos de gestión en los servicios e instituciones, antes solo en manos de médicos y/o odontólogos.

La ley produjo una ruptura con el orden legal basado en el marco psiquiátrico en especial en el campo de los Derechos humanos; para que esto se lleve a cabo, se necesita que el estado sostenga la salud Pública y se discuta la asignación real, con un presupuesto adecuado con una cobertura real a la Salud Mental.

Aun hoy se puede observar con tristeza que la llegada del coronavirus profundiza aún más la situación de precariedad con la que viven los neuropsiquiátricos, tanto pacientes como trabajadores de la Salud y que poco se avanza en el caso de Tucumán de adecuarse una reglamentación de la ley.

Siento que aliviar el padecimiento en este contexto se localiza en la utopía, en la locura del quijote, la creación de ámbitos fuera de la hospitalización aun se encuentra como un tema pendiente.

El confinamiento de las personas en instituciones generó una nueva forma que podemos llamar "abandono social" ya que también es una forma de encierro, hoy se vive en cuarentena, una nueva configuración del encierro (como manera preventiva) que tiene sus consecuencias.

La pandemia discrimina, el virus no, y la lógica del ajuste por parte del estado en este último tiempo, se sigue aplicando, va de la mano de los factores que configuran el malestar; por un lado los padecimientos generados por el aislamiento, los cambios de rutina y las nuevas configuraciones del contacto social.

¿Qué respuesta podemos dar ante una situación inesperada?. El sistema de atención del y hacia el individuo ha mutado, atendemos (los que podemos) a nuestros pacientes desde nuestras pantallas de celular, conformando una nueva configuración de ingreso a la intimidad del paciente, pero también una oportunidad para repensar las formas de atención revinculando con nuestra sociedad, creando nuevos dispositivos de intervención, promoviendo salud mental.

A manera de conclusión.

Lo que legitima nuestra práctica sigue regulado por las leyes entre las que se cuenta la ley de Salud Mental, pero a la vez obedece a las consideraciones de normalidad y anormalidad en un contexto de diversidad de comportamientos culturales, una conducta, tal vez lo observable, sigue siendo un enigma, pero algo sabemos, que hay que seguir sosteniendo un marco de Derecho donde todos seamos personas.

El desmanicomializar se ha profundizado en este ultimo tiempo al producirse el aislamiento de la población en general, porque desmanicomializar en su raíz es no discriminar es no estigmatizar, es por ello que se vuelve una necesidad urgente en tanto y en cuanto se vincule a las personas con la comunidad, el eje seguirá siendo buscar un tratamiento digno, transformar el vinculo entre el paciente y el/los profesional/es, implementando internaciones cortas en hospitales generales o centros de salud mental o fuera de ellas, creando dispositivos novedosos, pero también tendremos la obligación dedenunciar al Estado que mira para otro lado o se queda sordo cuando no se hace cargo deun presupuesto claro y digno para la Salud Mental, humanizando y reconociendo a los pacientes y el personal de salud (incluidos los psicólogos) como sujetos de derecho.

Bibliografía

Esteva Fabregat, C. (1993). Cultura, sociedad y personalidad. Barcelona: Anthropos

Ley 26.657. Ley de Salud Mental de Argentina (2010). Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>

Martí Tusquets, J. L. y Murcia Grau, M. J. (1988). Enfermedad mental y entornoUrbano. Barcelona

Espacio CEPLA: centro de escucha y orientación en territorio (CEOT)

Rita Marianela Pascuale, César Alejandro Pérez

Resumen

El objetivo de este trabajo, es presentar un nuevo dispositivo de la SEDRONAR en convenio con la Secretaría de Estado de Prevención y Asistencia de las Adicciones, del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Tucumán. Se empleó una metodología de abordaje psicosocial, exploratoria descriptiva, que permite una aproximación al proceso y a la gestión, en las intervenciones profesionales interdisciplinarias en la comunidad del Barrio Juan Pablo II (El Sifón). La labor consiste, en hacer una primera escucha y orientación en territorio, articulando el trabajo en red con los diferentes dispositivos insertos en la comunidad, entendiendo la salud mental, tal como lo propone la Ley 26.657: Como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos. Cuya preservación y mejoramiento, implican una dinámica de construcción social, vinculada a la concreción de los DDHH y sociales de toda persona.

Palabras clave: DDHH – Salud Mental – Entrecruzamientos – Dispositivos

Fundamentación

Emiliano Galende (1992) define a la Salud Pública como: "Un sector político técnico del estado que utiliza un saber científico/técnico según las condiciones económico políticas dominantes".

La Ley Nacional de Salud Mental 26.657 (2010) conceptualiza 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 derechos humanos y sociales de toda persona". Podemos articular esta definición con la conceptualización de salud desde la OMS (1946) como "un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad".

Teniendo en cuenta lo antedicho, el dispositivo Centro de Escucha y Orientación en Territorio nace del entrecruzamiento de las políticas públicas llevadas a cabo a nivel nacional y en la provincia de Tucumán para tratar de garantizar la implementación de la Ley de Salud Mental 26.657. El mismo surge en convenio entre la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina (SEDRONAR) y la Secretaría de Estado de Prevención y Asistencia de las Adicciones dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Tucumán (Ley de S.M. Capítulo XI: Convenio de cooperación con las provincias - 2010). Esto en consonancia con el mencionado capítulo, en su artículo 41, donde consta que el estado nacional debe establecer convenios con las jurisdicciones para garantizar la implementación de los principios expuestos en la ley (cooperación técnica, económica y financiera; cooperación para la realización de programas de capacitación permanente de los equipos de salud, con participación de las universidades; asesoramiento para crear áreas específicas donde se apliquen las políticas en salud mental).

El dispositivo CEOT está destinado a un primer abordaje en adicciones, sus problemáticas subyacentes y las derivadas, constituye un nexo entre el territorio y los CEPLAS (Centro de prevención y atención primaria de las adicciones). Es un lugar de encuentro completo, tangible y accesible: funciona como "puerta de entrada" para el inicio de procesos de recuperación e inclusión social y posibilitan la construcción de proyectos de vida en comunidad. Así se da cumplimiento a lo establecido en el capítulo II Art. 4 de la Ley de Salud Men-

tal 26.657 (2010): "Las adicciones deben ser abordadas como parte integrante de las políticas de salud mental. Las personas con uso problemático de drogas, legales e ilegales, tienen todos los derechos y garantías que se establecen en la presente ley, en su relación con los sistemas de salud". Entiéndase por "servicios de salud" en un sentido no restrictivo, a toda propuesta o alternativa de abordaje tendiente a la promoción de la salud mental, prevención del padecimiento, intervención temprana, tratamiento, rehabilitación, y / o inclusión social, reducción de daños evitables o cualquier otro objetivo de apoyo o acompañamiento que se desarrolle en los ámbitos públicos o privados.

Descripción del dispositivo

Actualmente la provincia cuenta con 4 dispositivos CEOT ubicados en zonas estratégicas y centros comunitarios de referencia: B° Juan Pablo II (El Sifón): Asociación Civil Los Lapachos; B° Autopista Sur: Comedor Autopista los Niños ; B° Alberdi Norte (El Trula): Asociación Civil Crecer Juntos; B° 24 de Septiembre: Centro Vecinal homónimo.

Siguiendo el artículo 8, y su reglamentación (Decreto reglamentario 603/2013) de la ley de salud mental: "el equipo interdisciplinario debe hacerse cargo de la atención en salud mental, el mismo deberá estar compuesto por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados y acreditados. Incluye las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos afines" ... "Así mismo cada jurisdicción definirá las características óptimas de conformación de su equipo, dependiendo de las necesidades y particularidades de la población". Cada CEOT cuenta con un equipo técnico profesional compuesto por psicólogos, trabajadores sociales, y talleristas, en calidad de becarios de la nación.

Tiene por objetivos:

- Realizar tareas de primera escucha, contención y derivaciones correspondientes ante las diversas problemáticas complejas que se presentan, todo esto llevado a cabo en el territorio mismo.
- Ser una puerta de entrada que hace presente al Estado en la comunidad, ya que cada profesional se constituye en Agente estatal.
- Garantizar el acceso a los servicios de salud pública en los distintos niveles (primario, secundario y terciario).
- Articular el trabajo en red entre diversos dispositivos y organismos que se encuentran actuando en el lugar.
- Brindar información y asesoría pertinente acerca de los diversos planes y programas del estado para las comunidades vulnerabilizadas.
- Generar estrategias de prevención y promoción de la salud mental junto a la comunidad en la que se inserta.
- Gestionar y promover el uso de recursos locales.

Estrategias de Abordaje

Articulamos nuestra labor, y marcamos como precedente, el modelo propuesto por Emiliano Galende (1992). Este desarrollo que se podría graficar como un embudo invertido, donde la periferia está constituida por el llamado programa comunitario, el cual implica una construcción de estrategias junto a la comunidad con la que se trata. Es el trabajo donde ya no se trata de sustraer a una persona que se enferma o que padece en su vida social, para llevarla progresivamente hacia un lugar de tratamiento, en aislamiento y segregación, sino de llevar el equipo terapéutico desde estos lugares institucionales hacia la comunidad misma. En

el programa comunitario el equipo de salud va hacia la comunidad o trabaja con ese criterio de comunidad en estas instituciones periféricas, tal como lo hace el CEOT.

El Dispositivo invita a realizar una serie de intercambios, diálogos y genera espacios de propuesta entre los distintos actores locales para elaborar estrategias y proyectos de intervención conjunta. Todo lo mencionado, da efectividad de aplicación, a lo que se propuso en la declaración de Alma Ata, donde se postula que: "La comunidad debe tomar decisiones con el equipo de salud en la planificación, funcionamiento y control de la APS (Atención Primaria de la Salud).

Además, Alicia Stolkiner (1989), nos enriquece con su aporte, en el que plantea que las Prácticas en Salud son: "Prácticas sociales, donde se imbrican ideologías, teorías, acciones, recursos, según cada momento histórico cultural"

Así mismo nuestra atención se enmarca dentro del artículo 9 de la ley de salud mental (2010), teniendo en cuenta que se realizan por fuera del ámbito hospitalario de manera interdisciplinaria, e intersectorial. Las intervenciones se orientan hacia el reforzamiento, la restitución y promoción de los lazos sociales. Por ello es necesario que las políticas de abordaje territorial, sean adaptables a los programas que garantizan a las personas con padecimiento mental la accesibilidad a la información sobre trabajo, educación, cultura, deporte, vivienda y todo aquello que sea necesario para el desarrollo e inclusión social.

Las situaciones diversas que se nos presentan (consumos problemáticos, violencia de género, inestabilidad laboral, riesgo social, etc.) son pensadas como inmersas dentro de un campo de problemas atravesado por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, insituacionales, políticas, económicas, etc., de esta manera a través de la indagación, la interrogación y renunciando a los a priori epistémicos se intenta superar los reduccionismos y las territorializaciones disciplinares de saberes que ostentan ser discursos de verdad (A.M. Fernández, 2007).

Basamos nuestras intervenciones desde un enfoque multicausal y complejo, entendiendo la complejidad tal como la trabaja Morin, (2001). Éste plantea la necesidad de construir un pensamiento complejo y la importancia de una acción ciudadana orientada por una forma de posicionarse en el mundo que recupera los valores de la modernidad. Pensar y actuar desde el paradigma de la complejidad constituye una forma de situarse en el mundo que ofrece un marco creador de nuevas formas de sentir, pensar y actuar que orientan el conocimiento de la realidad y la adquisición de criterios para posicionarse y cambiarla. Supone una opción ideológica orientadora de valores, pensamiento y acción.

Datos relevantes

En nuestro centro de primera escucha en territorio, ubicado en B° Juan Pablo II (El Sifón), en las instalaciones de la Asociación Civil Los Lapachos Tucumanos, hoy funcionando como comedor, se atiende un promedio de cuarenta consultas complejas por mes, las cuales implican no sólo una problemática individual, sino un atravesamiento familiar, social y policausal. Como se puede observar cada consultante, teniendo en cuenta un abordaje de tipo sistémico, es el portavoz de la dinámica intrafamiliar. Es por ello que se apela a trabajar en prevención con las dinámicas grupales y en asistencia realizando las derivaciones pertinentes según sea el caso.

A la vez el dispositivo CEOT se encuentra en comunicación y articulación constante con otras instituciones y organismos dispuestos en el mismo lugar y cercanías (Observatorio de la Mujer, CAPS Eva Duarte, Hospital Obarrio, Hospital Avellaneda, CEPLA El Bosque, CIC Sembradores de Esperanza, etc.), esto nos permite dar

respuestas más eficaces en territorio, siendo un centro de escucha, asesoramiento y de contención de las subjetividades en crisis.

Actividades

Entre las actividades llevadas a cabo por el dispositivo se encuentran:

- Tareas de primera escucha, orientación y asesoramiento ambulatorio para el público en general.
- Elaboración de grupos de trabajo crítico, orientados a la psicoeducación, prevención y promoción de la salud mental.
- Intervención en situaciones de crisis puntuales.
- Derivación a organismos competentes o idóneos para ayudar con la resolución de las problemáticas traídas por los consultantes.
- Articulación para el trabajo en red de diferentes espacios, dispositivos y organismos ubicados en la zona y alrededores.
- Ayuda con la gestión de trámites para las poblaciones más vulneradas.
- Talleres destinados a trabajo con franjas etarias distintas (jóvenes y niños).
- Jornadas preventivas sobre consumos problemáticos.

Conclusiones

Según Enrique Carpintero (2011), la Ley de Salud Mental, está basada en el paradigma de los derechos humanos, que incorpora la concepción del paciente como sujeto de derecho y no como objeto de intervención. Esto se articula con la línea de abordaje que se trabaja desde Nación en la SEDRONAR, ya que se corre el foco de las drogas como sustancia y núcleo de la problemática, colocando la visión sobre la persona que consume y su entorno, como sujetos de derecho que requieren tanto acciones que impliquen prevención como asistencia, según sea la necesidad.

A tales fines el dispositivo CEOT, es una herramienta destinada a garantizar la aplicación efectiva y concreta de la ley de Salud Mental, tal como se la presentó en el año 2010, y la reglamentación 603/2013; y adquiere un rol fundamental a la hora de promocionar la salud, tanto en el reforzamiento de la participación- acción comunitaria, como en la reorientación de los servicios sanitarios volcados hacia lo comunitario (Carta de Ottawa, 1986).

Bibliografía

- Alicia Stolkiner (1989): "Prácticas en Salud Mental". Revista investigación y educación en enfermería, vol VI- Medellín- Colombia.
- Carta de Ottawa, para la promoción de la salud. (1986)
- Declaración de Alma Ata (1978)
- Enrique Carpintero (2011) Ley Nacional de Salud Mental: Análisis y perspectivas
- Galende, E. (1990): "Psicoanálisis y Salud mental: para una crítica de la razón psiquiátrica". Edit. Paidós. Bs.As.
- Galende E. (1992): "El Psicoanálisis y las estrategias de acción en el trabajo comunitario". Serie: Psicología Institucional y Comunitaria- San Miguel de Tucumán. Cooperadora Escuela Superior de Psicología- UNT.
- Ley Nacional de Salud Mental: 26.657 (2010)
- Morin, E. (2001) La cabeza bien puesta. Repensar la reformar el pensamiento. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

El abordaje de las adicciones: el particular caso de las Fazendas

Benjamín Azar Bon

Resumen

De acuerdo a diversos relevamientos las problemáticas en salud mental vinculadas al uso de drogas se han constituido en las últimas décadas como uno de los mayores problemas de salud pública y desalud mental, tanto a nivel regional como global. El siguiente trabajo propone un rastreo de los principales paradigmas que sustentan las prácticas terapéuticas -y no tanto- de las adicciones en Argentina. Se hace foco en las comunidades terapéuticas religiosas o Fazendas, caracterizadas por una fuerte impronta religiosa, largas internaciones, aislamiento del medio familiar y incompatibilidad con tratamientos profesionales. Se busca poner en tensión a este particular dispositivo con los lineamientos de la Ley Nacional de Salud Mental basada en tratados internacionales de derechos humanos.

Palabras clave: Adicción – Fazenda – Comunidad Terapéutica Religiosa – Inclusión Social

Introducción

Según el Informe Mundial sobre las Drogas producido por la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONU, 2017) existen en todo el mundo unas 29,5 millones de personas (el 0,6% de la población adulta mundial) que padecen algún tipo de trastorno provocado por el uso de sustancias, hasta el punto de necesitar tratamiento. En cuanto a América Latina, la Organización Panamericana de la Salud (2009) refiere que hay en este subcontinente más de 4,4 millones de varones y 1,2 millones de mujeres que sufren trastornos causados por el uso de drogas en algún momento de sus vidas. Estos números sitúan a las problemáticas vinculadas al uso de sustancias como uno de los mayores problemas de salud pública y de salud mental, tanto a nivel global como regional.

Sin embargo, el uso de drogas no fue siempre problemático. De acuerdo con Graciela Touzé (2006), no hay ningún grupo humano que no haya hecho uso de sustancias psicoactivas, con excepción de aquellos que, por condiciones climáticas, no podían procurárselas. A pesar de ello, la vinculación con las sustancias en las sociedades premodernas presentaba características muy distintas a las que tiene en la actualidad. Antiguamente el uso de drogas se fundamentaba en una utilización ritual, que facilitaba el lazo social y se constituía como parte integrante de un universo simbólico-cultural que otorgaba sentido a la práctica. Claro está que lejos se encontraba de concebirse como un problema moral o sanitario.

Es recién a partir del siglo XIX, con la conformación de grandes urbes industrializadas y todo el conflicto poblacional que ese movimiento conllevó, que el uso de drogas empezó a considerarse como problemático (Castel y Coppel, 1994; Di Iorio, 2015; Touzé, 2006).

Esta escueta síntesis histórica permite entender al uso de sustancias psicoactivas, tal como sostiene Touzé (2006), en tanto un fenómeno complejo con múltiples manifestaciones según el momento histórico, la cultura, el modelo económico, las situaciones coyunturales de las poblaciones, los significados que los sujetos usuarios les asignan a las sustancias y las características químicas diferenciales de estas. Además, dentro de esta complejidad ocupan un importante lugar las diferentes modalidades de abordaje que han tenido y tienen a este "problema" como objeto. En cuanto a esto, interesa particularmente a los fines de este trabajo una modalidad -relativamente- nueva que, alejada de los criterios científicos de la época y opuesta a las normativas vigentes, se ha expandido con particular vigor en todo el mundo.

Es desde la comprensión de esta compleja trama de representaciones y prácticas históricamente determinadas, que la utilización de sustancias psicoactivas puede adquirir perspectiva y ser pensada más allá de su uso individual.

Abordaje actual: entre tratar y castigar

Las políticas públicas vinculadas a la oferta de drogas pueden ser abordadas desde diversos enfoques, según el paradigma a partir del cual se piense su uso. Actualmente el enfoque hegemónico en Argentina es el criminalizador, que busca mantener y ampliar la prohibición a determinadas sustancias psicoactivas y entiende a los consumidores como criminales y potenciales pacientes. Otro modo de enfocar la problemática es el legalizador, que supone la necesidad de un pasaje de las sustancias prohibidas a la categoría de reguladas, es decir, legisladas. Plantea que el uso de drogas tiene consecuencias sanitarias que exigen tratamiento por parte del usuario. Por último, el liberalizador contempla al uso de las sustancias como una elección personal que pone en ejercicio el derecho a decidir sobre el propio cuerpo. No contempla a quien hace uso de drogas como un criminal ni como una persona necesariamente enferma (Goltzman, 2013).

El enfoque criminalizador que impera en Argentina, se centra en la abstinencia como ideal aspirado y en la acción de heterocontroles (Castel y Coopel, 1994), como el medio para llegar a ella. De esta manera se favorece a la judicialización de la problemática siendo el juez quien viene a poner orden a una situación moralmente peligrosa. Asimismo, este paradigma viene aparejado de medidas patologizantes y medicalizantes del consumo. Es decir, se piensa al uso de sustancias como un indicador inequívoco de sufrimiento mental, el cual debe ser "curado" por profesionales, la mayoría de las veces, a través de la prescripción medicamentosa, constituyendo un reemplazo - contradictorio para algunos- de una sustancia por otra. Del mismo modo, la patologización del consumo, así como la victimización del consumidor (en tanto objeto de un "flagelo" que lo sobrepasa) tiende a borrar las determinaciones socio-históricas del uso de sustancias, así como a simplificar la complejidad -referida anteriormente- en relación a esta práctica. El consumo entendido de esta manera se constituye como una problemática eminentemente individual, médica y moral, por lo tanto es de esperar que el tratamiento, en el mayor de los casos, siga esta línea.

La Ley Nacional de Salud Mental: un cambio paradigmático

Desde el año 2010 las prácticas vinculadas a la Salud Mental en Argentina se encuentran legisladas por la ley N° 26.657. Esta es una normativa pionera en la región cuyo espíritu se centra en la restitución de los derechos de los usuarios de servicios de salud mental. La misma representa a un paradigma que se opone al encierro e insta a la sustitución de los hospitales psiquiátricos -probado mecanismo de exclusión- por dispositivos territoriales descentralizados. Además, considera a la internación como la última alternativa posible e impulsa al mantenimiento del vínculo del usuario con su familia y afectos, cuidándolo de los estragos del aislamiento (Ley N. 26.657, 2010, artículo 7, inciso e). Asimismo, exhorta al accionar interdisciplinario desde una horizontalidad disciplinar que transluce una concepción pluricausal en la etiología del padecimiento mental, explicitado en su artículo N°3 (la ley reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, sociales, económicos, culturales, biológicos y psicológicos).

Específicamente en lo atinente al uso de sustancia, interesa el artículo N°4 de la mencionada norma, que refiere que las personas usuarias de drogas deben ser abordadas como parte integrante de las políticas en salud mental, accediendo a los derechos y garantía de la ley; y el N°11 del decreto reglamentario (2013) que explicita que "Entre las estrategias y dispositivos de atención en salud mental, se incluirán para las adicciones dispositivos basados en la estrategia de reducción de daños" (Pp. 11).

Esta ley, y el paradigma que representa, interpela el enfoque criminalizador desde múltiples aristas. En primer término, sitúa la problemática en el ámbito de la salud y no en el jurídico-penal, dejando de lado el juicio moral del usuario y contribuyendo a la potencial despenalización del consumo. En segunda medida, al ser una ley cuyos basamentos se sostienen en tratados internacionales de derechos humanos (Ley N.º 26.657, 2010, artículo 1), contempla al usuario como sujeto de derecho ante todo, privilegiando sus garantías legales de acceso al sistema sanitario. En tercer lugar, al reconocer en el artículo N.º 3 a la salud mental como un proceso determinado por múltiples variables, descentra al consumo de la perspectiva individualista, biológica y ahistórica en el que se lo situó desde el enfoque criminalizador-prohibicionista. Además, al pronunciarse -en el artículo N.º7 inciso n- sobre la necesidad de no considerar al padecimiento mental un estado inmodificable, disminuye el estigma asociado a un diagnóstico -anteriormente- vinculado al *ser*, para concebirlo desde la flexibilidad del *estar siendo* y desde el entendimiento de la salud en tanto proceso y no estado dicotómico.

En cuanto a la estrategia de reducción de daños, expuesta en el artículo N.º11 del mencionado decreto reglamentario, se la entiende como una política que actúa sobre la demanda de sustancias psicoactivas opuesta al modelo prohibicionista imperante hasta ahora. Mientras que el prohibicionismo apela a la abstinencia como un ideal normativo, a la desintoxicación como requisito necesario para el tratamiento y a la erradicación de las drogas como horizonte político; la estrategia de reducción de daños comprende la imperante necesidad regulatoria en el plano legislativo e impulsa a la diversificación de la oferta terapéutica y a la inclusión de las personas usuarias en el diseño de los tratamientos (Goltzman, 2016). De lo antedicho se desprende que las estrategias prohibicionistas se apoyan principalmente en el accionar de los mecanismos jurídico-penales del Estado, mientras que la reducción de daños piensa la intervención desde la acción sanitaria y educativa.

Actualmente, Argentina se encuentra en una situación híbrida y contradictoria con respecto a las normativas legales vinculadas al consumo de sustancias. Mientras que en el plano sanitario rige la ley N.º26.657, basada en tratados de derechos humanos y que explicita la necesidad de aplicar estrategias de reducción de daño (la cual está emparentada con políticas de despenalización), en el terreno penal la ley vigente es la N.º23.737, conocida como ley de drogas y vinculada al enfoque criminalizador. Esta norma se encuentra tan íntimamente ligada a las medidas coercitivas sobre la oferta que, según un informe de la Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal (2016), la infracción a la ley de drogas es la tercera causa de encarcelamiento en el país, solo detrás de robos y homicidios. Se constituye entonces, como uno de los factores que más inciden en el crecimiento de la población carcelaria.

No obstante, el accionar estatal -desde cualquiera de los dos paradigmas planteados-, no es el único presente en el campo del tratamiento de usuarios de drogas.

Las comunidades terapéuticas religiosas: sobre una inclusión excluyente

Las comunidades terapéuticas "clásicas" nacieron en la década de 1950 en Inglaterra y se esparcieron por el mundo en el contexto de una profunda crítica a la psiquiatría manicomial de mediados del siglo XX; la cual se basaba, principalmente, en el encierro, la unidisciplinariedad, la verticalidad jerárquica entre profesionales y el determinismo biológico. Este novedoso dispositivo se emplazaba en grandes predios por lo general rurales y a puertas abiertas, en donde la participación de los internos en la vida comunitaria era el factor esencial de la resocialización y la asamblea el dispositivo básico por la cual pasaban todas las decisiones, lo que tenía como efecto resituar valor a la palabra del usuario (Amarante, 2009).

No obstante, a mediados de la década de 1980, surgieron en San Pablo, Brasil, otro tipo de dispositivo que lleva el mismo nombre: las comunidades terapéuticas religiosas o fazendas. Si bien toman de las primeras algunas características puntuales como la vida en comunidad, las actividades de rehabilitación y nada menos que el nombre, poco tienen que ver con las antedichas. Las fazendas tuvieron una gran expansión en todo el mundo cristiano, arribando a la Argentina en 2005. En la actualidad hay doce activas en este país: tres de mujeres y nueve de varones (Fazenda da Esperança, 2021).

Estas comunidades presentan un llamativo hermetismo, por lo que la información disponible es limitada y fragmentaria. En cuanto a su pertenencia institucional, estas son parte de la Iglesia evangélica (aunque en Argentina también existen comunidades terapéuticas religiosas pertenecientes a la Iglesia católica) y se constituyen como un verdadero dispositivo (Foucault, 1991) que trabaja con personas usuarias de drogas. Por lo general se emplazan en zonas rurales, alejadas de las ciudades. El tratamiento se encuentra centrado en tres ejes: la vida en comunidad, el trabajo y una fuerte impronta religiosa. En lo respectivo a la admisión, los potenciales ingresantes deben tener entre 15 y 59 años y certificar aptitud psicofísica.

Lo que hace a las fazendas un dispositivo de tratamiento particularmente llamativo es, por un lado, la total prescindencia de profesionales. Estas se encuentran conducidas y llevadas adelante únicamente por personal de la Iglesia, religiosos y voluntarios, muchos de ellos ex internos del mismo dispositivo. Por otro lado, estas comunidades requieren un estricto aislamiento de quienes se tratan en ellas. Tal es así, que durante el primer mes de tratamiento, los internos tienen prohibido siquiera contactarse telefónicamente con sus familiares. En los dos meses siguientes tienen permitidas llamadas esporádicas y controladas, pero no así verlos. Es recién a partir del cuarto mes que se habilita una visita familiar mensual hasta el final de la internación, que se extiende como mínimo un año. Asimismo, no está permitido realizar, en ningún momento, salidas de la comunidad sin la compañía del personal.

Analizando las características de las fazendas a la luz de la ley 26.657, se puede percibir una oposición estructural entre las prácticas de las primeras y los principios de la normativa legal. Mientras la ley exhorta a tratamientos con base en la comunidad, para evitar el encierro y el aislamiento, las comunidades terapéuticas hacen de ello un requisito, por lo que se posicionan como verdaderos sustitutos de los hospitales psiquiátricos en cuanto al tratamiento del consumo problemático de sustancias bajo modalidad de internación.

En lo que respecta a la relación entre las comunidades terapéuticas religiosas y el Estado, se verifica que no existen controles ni se cuenta con información estadística oficial acerca de las mismas. Las fazendas se constituyen entonces, como dispositivos paralelos al accionar estatal que, sirviéndose de su indiferencia, brindan un servicio en el área salud en la que los dispositivos oficiales se ven superados por la demanda.

En este punto, se puede hipotetizar que la tácita licencia del Estado, expresada en la falta de controles, hallaría su causa no solo en el poder de la Iglesia en Argentina, sino también, en que las fazendas se ocupan de lo que el Estado pareciera no poder abarcar. Prima entonces, una lógica económica de escasez donde la demanda supera ampliamente a la oferta (que en este caso se encontraba monopolizada por los servicios legitimados por un saber científico), a partir de la cual aparecen otros actores que ocupan -en los márgenes de la legalidad- este terreno vacante. Esta emergencia de nuevos actores, se ve todavía más favorecida por las dificultades en la accesibilidad que presentan determinadas poblaciones en los dispositivos públicos o privados (bajo control del Estado) de tratamiento.

La creciente demanda en la atención de personas usuarias de drogas no puede entenderse por fuera de las complejas tramas que la vinculan con la pobreza y la exclusión social (Epele, 2010). En Argentina la "llegada" del paco o residuo de pasta base durante la década de 1990, y su estallido después de la crisis de 2001 - producto de las políticas económicas neoliberales adoptadas-, dan cuenta de esa estrecha relación. Sin em-

bargo, si bien en este país dicho vínculo guarda características particulares, no es un fenómeno limitado al territorio nacional.

En *Vidas desperdiciadas* (2005), Zygmunt Bauman se refiere a la modernidad a partir de una de sus mayores consecuencias: la producción de basura. El progreso económico, el avance de la ciencia, las políticas neoliberales, el consumismo y la acumulación de recursos han llevado a una generación de desechos inédita en la historia de la humanidad. A pesar de esto, plásticos, metales y vidrios no son los únicos desperdicios concebidos masivamente en este tiempo histórico. A lo que Bauman específicamente se refiere es a la producción de residuos humanos o, para ser más exactos, seres humanos residuales, excedentes o superfluos. Esta es una "consecuencia inevitable de la modernización y una compañera inseparable de la modernidad. Es un ineludible efecto secundario de la construcción del orden y del progreso económico" (Bauman, 2005: 16).

En este punto se puede empezar a avizorar una respuesta a la pregunta acerca de la existencia y expansión de las fazendas. Las comunidades terapéuticas religiosas se erigen en torno a la idea de pertenencia e inclusión a una grupalidad, en oposición a la exclusión y a la marginalidad vinculada al consumo de (algunas) drogas. Por lo general no trabajan con cualquier consumidor, sino con

aquellas *vidas desperdiciadas* que habitan el espacio del "menos que humano" (Agamben, 1998) constituyendo un verdadero proceso de reciclaje de quienes la sociedad desecha y el Estado desatiende.

Sin embargo, la práctica de internación en fazendas procede a partir de otro tipo de exclusión, la de los saberes legitimados, los controles estatales, los vínculos afectivos y las normativas vigentes. Si la sociedad y el Estado dejan por fuera del entramado social al usuario de drogas, las fazendas entonces, trabajan con los excluidos, excluyendo al mismo tiempo los alcances estatales y los vínculos sociales de la vida de estos, ofreciéndoles un lugar, un único lugar, al cual pertenecer.

Conclusión

Llegando al final del primer cuarto del siglo XXI, tal como se ha intentado exponer, las problemáticas vinculadas al consumo de drogas se encuentran firmemente posicionadas como uno de los grandes desafíos a enfrentar en materia de salud pública. Dentro de este campo disputan múltiples paradigmas, a veces completamente opuestos, expresados a través de estrategias y acciones que intentan tratar y contener esta problemática. En Argentina, esta disputa se expresa en un sistema híbrido de normativas y prácticas que, pertenecientes a matrices ideológicas y teóricas de marcada oposición, encuentran en la ley de Salud Mental y en la ley de Drogas a sus exponentes legales.

A partir de las dificultades del Estado para garantizar una oferta de tratamiento -y la correspondiente accesibilidad al mismo- a la altura de la demanda, surgen en sus bordes dispositivos, como las comunidades terapéuticas religiosas, que se sirven de la impotencia estatal para instalar modalidades de atención que desentienden conocimientos legitimados y normativas legales. Se genera entonces una doble exclusión: la primera, del Estado y la sociedad para con aquellos que Bauman nombra como vidas desperdiciadas; y la segunda, en la que son las fazendas las que excluyen, por un lado, a la potestad regulatoria del Estado y por el otro, a los vínculos afectivos de la comunidad.

El desafío entonces, rebasará la materialidad química de las sustancias, para centrarse en las múltiples y complejas aristas que constituyen el problema. A pesar que se podría -y debería-, ejercer control estatal sobre estos irregulares dispositivos, o modificar la legislación para dejar de criminalizar al usuario o, incluso, aumentar la oferta de tratamiento y mejorar la accesibilidad, el desafío, en última instancia, sigue siendo y será el de cómo incluir a aquellos que, hasta ahora, no han tenido un lugar.

Bibliografía

- Agamben, G. (1998), Homo sacer III. Lo que queda de Auschwitz. Barcelona, Pre-Textos.
- Amarante, P. (2009): Superar el manicomio. Salud mental y atención psicosocial, Buenos Aires, Topía.
- Bauman, Z. (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós.
- Castel R, Coppel A. Los controles de la toxicomanía. En: Ehrenberg A, compilador. Individuos bajo influencia: drogas, alcohol, medicamentos psicotrópicos. Buenos Aires: Nueva Visión; 1994. p. 221-238
- Di Iorio, J. (2015) De la advertencia a la prevención transformadora: abordar los usos problemáticos de drogas en adolescentes y jóvenes. Revista Voces en el Fénix, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, marzo 2015, año 6, número 42, p. 28-33. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/de-la-advertencia-la-prevenci%C3%B3n-transformadora-abordar-los-usos-problem%C3%A1ticos-de-drogas-en>
- Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal (2016): Infracción a la ley de drogas y problemáticas asociadas Análisis de estadísticas carcelarias en Argentina. Subsecretaría de política criminal. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina.
- Epele, M. (2010), Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud. Buenos Aires, Paidós
- Fazenda da Esperança (9 de mayo de 2021). Quiénes somos. <https://www.portalfazenda.org/QuemSomos/Home>
- Foucault, M. (1991): "El juego de Michel Foucault", en Foucault, M. Saber y verdad, trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid, Ediciones La Piqueta, pp. 127-162
- Goltzman, P. (2013): Modelos de intervención. Buenos Aires: Intercambios Asociación Civil
- Goltzman, P. (2016) Memorias del Encuentro Intervenciones desde la reducción de daños: desafíos y perspectivas actuales. Buenos Aires: Intercambios Asociación Civil
- Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, *Informe Mundial sobre las Drogas 2017*, Viena, Naciones Unidas.
- Organización Panamericana de la Salud. (2009), Epidemiología del uso de drogas en América Latina y el Caribe: un enfoque de salud pública. *Rev Panam Salud Publica*.
- Touzé, G. (2006). Parte I. Discursos, políticas y prácticas. En G. Touzé (Organizadora). Saberes y prácticas sobre drogas. El caso de la pasta base de cocaína. Buenos Aires: Intercambios Asociación Civil y Federación Internacional de Universidades Católica

Leyes y Decretos

- Ley 26.657 de 2010. Salud mental. 2 de diciembre de 2010. Boletín oficial N°32041. Argentina. Ley Nacional de Salud Mental (LNSM). N.º 26.657, 2 de diciembre de 2010. Argentina.
- Decreto 603/2013 de 2013. Reglamentación de la Ley N°26.657. 29 de mayo de 2013. Boletín oficial N.º32649. Argentina
- Ley N° 23.737 de 1989. Narcotráfico. 11 de octubre de 1989. Boletín oficial N°26737. Argentina.

Ciencia y pseudociencias. Pandemia, crisis subjetiva y contradicciones en los trabajadores de salud

Lira Maria Neder, José María Sosa

Resumen

El presente trabajo surge a partir de las observaciones de los autores en sus lugares de trabajo, quienes se desempeñan en distintos hospitales del sur de la provincia de Tucumán. El mismo no pretende generalizar sino que es una propuesta para la discusión y se pone como objetivo indagar en los discursos y prácticas pseudo científicas que fueron manifestando en la sociedad en general, pero también llamativamente en los trabajadores de la salud durante el tiempo que lleva la pandemia del COVID 19. Desde la Psicología Social pichoniana entendemos a la pandemia como una crisis objetiva que tuvo un carácter disruptivo, de quiebre, con potencialidad para generar una crisis subjetiva. Frente a esta nueva situación, los trabajadores de salud también debieron adaptarse. El desconocimiento frente al nuevo virus, las pocas herramientas para abordarlo y la gran presión laboral generó conductas que fueron desde impotencia e omnipotencia hasta el pensamiento mágico. Los aspectos ideológicos y pseudo científicos tuvieron una incidencia tan fuerte, que en algunos casos llegó a primar por sobre los aspectos científicos. La desconfianza ante las vacunas convivió por ejemplo en algunos trabajadores de salud paralelamente con el uso incuestionable de la Ivermectina en su presentación veterinaria como medicamento preventivo.

Palabras clave: Crisis – Sujeto – Pandemia

Introducción

El presente trabajo surge a partir de las observaciones de los autores en sus lugares de trabajo, quienes se desempeñan en distintos hospitales del sur de la provincia de Tucumán.

El mismo no pretende generalizar sino que es una propuesta para la discusión y se pone como objetivo indagar en los discursos y prácticas pseudo científicas que fueron manifestando en la sociedad en general, pero también llamativamente en los trabajadores de la salud durante el tiempo que lleva la pandemia del COVID 19.

No es el objetivo de este trabajo, ni de nuestra disciplina analizar la efectividad de los tratamientos y/o vacunas sino como el contexto fue incidiendo en el pensamiento o creencias de algunos trabajadores de la salud

Estamos hablando de una crisis sanitaria que ha sufrido un gran atravesamiento político que en muchos casos ha desplazado a las discusiones técnico científicas del ámbito de la salud.

Los psicólogos y profesionales de la salud mental no hemos quedado ausente de esas contradicciones idealistas. Como sujetos, estamos multideterminados por un orden social e histórico.

Sujeto como ser social

El presente trabajo se fundamenta desde la psicología social Pichoniana. La cual considera al sujeto en su contexto determinado por un sistema social de representaciones. No hay nada en él que no sea el producto de la interacción entre individuos, grupos y clases.

Al decir de Ana Quiroga, "Esta concepción del hombre nos remite en tanto se inscriben ella, a una Weltanschauung, un sistema de representaciones latentes, no necesariamente explicitado en el discurso y que refleja como sistema representacional, las distintas prácticas de los hombres" (QUIROGA A. 2014: 10)

Los Sujetos a partir de su determinación social construyen un conjunto de ideas con la cual interpretan el mundo; las formas de vivir o sus opiniones están basadas en estas construcciones.

No hablamos de "la ideología" desde un pensamiento unificador y a-histórico sino que comprendemos las distintas ideológicas que los sujetos poseemos y cómo ellas operan en las relaciones sociales y en relación a la ciencia.

Esas ideologías se encuentran en lucha y contradicción "Las ideas de las clases dominantes son también ideas dominantes en cada época, o dicho de otro modo, la clase que tiene el poder material dominante en la sociedad, tiene también el poder ideológico dominante." (MARX, 1933: 35)

A diferencia de lo que se intenta instalar, las discusiones ideológicas y políticas sobre la pandemia, las estrategias para enfrentar la misma, las vacunas y/o los tratamientos que se llevan a cabo, no han sido exclusivas de nuestro país.

Existen enfrentamientos entre Francia y Alemania con respecto a la compra de vacunas rusas para la Unión Europea. El alemán Marcus Ederer embajador de la Unión Europea en Rusia, manifestó que "el proceso de certificación de la vacuna rusa no puede ser politizado".

Mientras en nuestro país, cientos de personas dudaban de la vacuna Rusa, ciudadanos alemanes han realizado manifestaciones quejándose porque no se compra la vacuna Sputnik por cuestiones ideológicas en aquel país.

Tampoco se puede negar la clara intencionalidad rusa de darle un tinte político al desarrollo de su vacuna, poniéndole de nombre Sputnik, en clara referencia a los desarrollos en tecnología espacial diseñados por la unión Soviética durante la guerra fría.

No es casual que mientras que en EEUU hay una gran cantidad de vacunas disponibles (principalmente la de Pfizer), la gente se niega a vacunarse y en nuestro país se considera necesaria la llegada de vacunas de ese origen.

En nuestro país el uso ideológico y político de las vacunas ha sido similar. Las disputas pasaron desde una operación de la oposición en contra de las medidas de aislamiento preventivo, acompañado por un grupo de "intelectuales" vinculados al gobierno anterior que hablaban al inicio de la pandemia de una "infectadura".

Las vacunas no estuvieron fuera de los enfrentamientos ideológicos y actualmente la presión ejercida por algunos sectores de la oposición, llevó a la modificación de la Ley de Vacunas N° 27.573 y la flexibilización de las responsabilidades para la multinacional en caso de conflictos posteriores.

Entendemos entonces que el uso de la ciencia es y puede ser ideológico, por ende se filtran allí también discursos dominantes de poder. Todos los sujetos poseemos ideología y esta puede estar o no en pos de la transformación social.

Siguiendo a Ana Quiroga, decimos que "La posibilidad de que la concepción del hombre opere como obstáculo epistemológico en la elaboración de una disciplina científica no depende de su relación con un nivel "ideológico", de su pertenencia a una Weltanschauung, de su menor o mayor grado de formalización, sino de las características de los intereses sociales que expresa. De allí devendrá su carácter de sistemas de representaciones ocultantes, distorsionantes, de pseudoconocimiento o su condición de conocimiento objetivo, desocultante, desmitificador" (QUIROGA ANA, 2014: 12)

Cuando las ideas dominantes no pueden prosperar a través de los conocimientos científicos, ya que entran en contradicción con los mismos, aparecen las Pseudociencias. Las cuales podemos definir como un conjunto de creencias o prácticas que intentan posicionarse como científicas pero sin evidencias sólidas que las sostengan.

Durante la pandemia por COVID 19 que atravesamos actualmente, hemos visto gran cantidad de estas concepciones pseudocientíficas expandirse y ser reproducidas por la sociedad en general y los trabajadores de la salud en particular.

Las también llamadas Fake news, término anglosajón usado para referirnos a noticias falsas, han encontrado en las redes sociales el espacio para la divulgación rápida.

Las fake news afectaron a todos los sectores políticos e ideológicos. Por ejemplo se viralizó una noticia que decía que "La OMS catalogó de excelencia la vacuna Cubana", información falsa en la que cayeron y/o reprodujeron sectores progresistas.

Inclusive la Organización Mundial de la Salud ha acuñado el concepto "Infodemia" para hacer referencia a los conflictos que se generaron durante la pandemia con la sobreexposición a la información o bien la mala información.

Sostenemos que estas ideas pseudocientíficas han logrado tener tanto éxito porque apelan a lo ideológico, aquello emocional en el sujeto y en muchos casos al odio.

El impacto de la pandemia y el estrés en los trabajadores de la salud

Como ya se manifestó anteriormente estas ideas, se abrieron paso debido al temor y el desamparo subjetivo que generó la pandemia.

Desde la Psicología Social pichoniana entendemos a la pandemia como una crisis objetiva, que tuvo un carácter disruptivo, de quiebre, con potencialidad para generar una crisis subjetiva.

Frente a esta nueva situación, los trabajadores de salud también debieron adaptarse. El desconocimiento frente al nuevo virus, las pocas herramientas para abordarlo y la gran presión laboral generó conductas que fueron desde impotencia y omnipotencia hasta el pensamiento mágico.

Dice Ana Quiroga que la crisis implica "(...) la pérdida masiva de referentes. Por ello la quiebra del orden social se transforma en conmoción, perturbación subjetiva, y desde allí puede ser en cierta medida y con modalidades específicas crisis del sujeto"

"Aquello en lo que se apoyaba y lo orientaba, que forma parte de su ser-en-el-mundo, y de su ser en el mundo para él, se vive como insatisfactorio o destruido. Emerge entonces la angustia que puede llegar a convertirse en pánico, en vivencia catastrófica."

Los trabajadores de la salud se vieron incididos entonces por una doble presión. Por un lado los temores propios que toda la sociedad tenía en ese primer momento: el temor a lo desconocido, la incertidumbre de que pasará y la vivencia de poder morir; pero también la responsabilidad de tener que ser aquellos quienes le deben poner el cuerpo a la pandemia con la enorme responsabilidad de salvar las vidas de los demás.

En medio de esa situación los trabajadores de la salud pasaron rápidamente de ser considerados héroes y ser aplaudidos por toda la sociedad, a ser villanos a los que se los perseguía y prohibía el ingreso a distintos lugares por ser potenciales portadores del virus.

Se encontraban también entre una gran contradicción entre omnipotencia e impotencia. Se les atribuía la gran responsabilidad de hacer todo lo posible por los demás y ser los encargados de salvar vidas. Pero lo

hacían durante una pandemia en la cual los recursos técnicos científicos (además de los materiales y humanos) fueron insuficientes. Lestocaba enfrentar un virus muy contagioso sin tratamientos conocidos.

Esta situación de crisis sanitaria, política y social generó también una crisis subjetiva en los trabajadores de la salud. Al decir de Ana Quiroga "Vacío, incertidumbre, desestructuración, vertiginosidad, conducen a uno de los rasgos más dolorosos de las crisis: la confusión y el sufrimiento psíquico que ella genera. Se intensifican entonces los sentimientos de vulnerabilidad, de fragilización y de la vivencia de "estar a merced de los acontecimientos y en soledad."

En este contexto de crisis aguda, de fragmentación y fragilización y de las posibilidades de adaptación activa a la realidad se ven reducidas. El sujeto trata de adaptarse con los recursos que tiene. Esto en los trabajadores de la salud se vio reflejado entre otras cosas en prácticas, en su vida personal o laboral, que no siempre fueron fundamentadas científicamente. El sentimiento de desamparo generó que en algunos casos se termine priorizando las creencias por sobre la evidencia

El uso de Dióxido de cloro como método preventivo y de tratamiento de fue ampliamente difundido por redes sociales. Aunque no todos, existieron trabajadores de la salud que consumieron y recomendaron públicamente consumirlo. Es necesario mencionar que no todo lo que dice un médico o científico es real. Si esta persona no habla desde un punto de vista científico, si lo hace sin evidencia, es únicamente una opinión, más allá de quien lo manifieste.

Esta práctica pseudocientífica puso en peligro muchas vidas ya que además contaba con el apoyo de personas con mucha influencia como el presidente de uno de los países más importantes del mundo, o bien una periodista en un canal reconocido de nuestro país la cual llegó a consumirla frente a la pantalla.

La crisis subjetiva llevó a que existieran personas que tomaran este químico usado principalmente como un desinfectante, el cual se presentaba como una solución mágica fácilmente accesible a todos para salir de la pandemia.

Una práctica bastante difundida entre los trabajadores de la salud fue el uso preventivo de la Ivermectina en su presentación veterinaria. Más allá de que en este momento hay algunos estudios (incluso locales) que intentan demostrar la efectividad de este medicamento, afirmamos que el consumo de manera preventiva y principalmente en su presentación veterinaria fue muy apresurada.

La ciencia permite desarrollos a través de su anclaje en la evidencia, por eso evoluciona. Incluso hasta el día de hoy la OMS desaconseja el uso para tratar el COVID. Lo que sabíamos a raíz de la evidencia de ese momento era muy poco y por ende bastante cuestionable su uso, pero aun así algunas personas lo suponían válido solo porque se trataba de un medicamento.

Existen además otros ejemplos como cuando se reclamaban hisopados masivos a todos los empleados del sistema de salud, con la idea ilusoria de controlar contagios o la errónea concepción de protección por uso constante de guantes.

Todo esto se vuelve aún más llamativo si tenemos en cuenta que en algunos trabajadores de la salud convivía la idea de tomar ivermectina de manera preventiva con la desconfianza con respecto a las vacunas.

Sostenemos entonces que las contradicciones que se expresaron socialmente se expresaron también en los trabajadores de la salud. Aunque no en todos los casos, la crisis subjetiva afectó al pensamiento crítico de algunos trabajadores del sistema sanitario.

La búsqueda del lugar de los trabajadores de la Salud Mental en plena pandemia

Como cualquier sujeto o trabajador de salud, los psicólogos hemos necesitado de un tiempo para acomodarnos y adaptarnos a la situación de pandemia. Es idealista creer que no nos podría impactar una crisis sanitaria y social tan grande.

Los psicólogos también tuvimos la presión de los demás, colocados muchas veces como objetos a los cuales no les impactará la situación de pandemia. Debemos ser quienes contenemos, acompañamos y llevamos tranquilidad a nuestros compañeros, en una situación totalmente desconocida para nosotros, donde no sabíamos el grado de exposición que tendríamos ni los riesgos. Los profesionales de la salud mental tomados (una vez más) como entes, sin emociones, sin sentimientos, sin miedos; como quienes saben controlarse y controlar lo que sienten a nivel subjetivo.

No fue fácil encontrar el espacio en medio de tantas contradicciones subjetivas, y sobre de todo con respecto al rol. La pregunta por el rol esencial o no de los psicólogos fue muy grande dentro del ámbito psi y también con las otras disciplinas científicas. Hasta el colegio de psicólogos enviaba mensajes contradictorios: le solicitaba a la ministra de salud nuestro teletrabajo, pero a su vez reclamaba por la apertura de las actividades en los consultorios privados. La prohibición de trabajar en el ámbito privado coexistía con la exigencia en el ámbito público.

Pero como en toda crisis, la situación no duró para siempre sino que cada servicio, en cada hospital o CAPS fue encontrando su propio lugar.

Afirmamos entonces, luego de la propia experiencia, que el rol de trabajadores de la salud mental en los servicios públicos durante la pandemia de COVID debe ser el acompañar a los equipos de salud, comprendiendo lo que se pone en juego subjetivamente individual y grupalmente. Diseñar estrategias para acompañar individual o grupalmente a los compañeros enfermeros, médicos, kinesiólogos, administrativos, etc que se encuentran más expuestos en la primera línea de trabajo.

Para cerrar tomamos las palabras de Ana Quiroga la cual manifiesta que "Las crisis generan condiciones de aprendizaje social, en tanto el movimiento de desestructuración de referentes no es unívoco, no genera solo confusión. Abre también un potencial espacio a la búsqueda de caminos alternativos, la creatividad individual y colectiva."

Bibliografía

Marx, Karl (1993) "La ideología alemana". Recuperado en:

<https://historiaycritica.files.wordpress.com/2013/12/ideologia-alemana1.pdf>

P. de Quiroga, A. (2014) "Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo". Buenos Aires, Argentina: Ediciones cinco

P. de Quiroga, A. (2014) "Enfoques y perspectivas en psicología social". Buenos Aires, Argentina. Ediciones cinco

Nassif, Rosa (2011) "¿Es posible conocer la realidad?: nuevos y viejos debates en el siglo XXI" 1° ed. Buenos Aires, Argentina. Ediciones cinco.

A través de la palabra y el apoyo de la escucha... dispositivos de acompañamiento contrabajadores de un hospital general

Andrea Camerlingo, Lorena Pérez Reid, Jorgelina Sastre

Fundamentación

El SARS-CoV-2 es un nuevo tipo de coronavirus que se detectó en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan (Hubei, República Popular China). Este virus produce la enfermedad infecciosa denominada COVID-19 (acrónimo de «coronavirus disease 2019»). Si bien la mayoría de los casos son leves, en otros casos la enfermedad puede ser grave y cursar con dificultad respiratoria, neumonía, fracaso renal y otras condiciones médicas, incluso la muerte. El 11 de marzo el brote de la enfermedad fue catalogado como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS), tras dispararse el número de casos detectados a nivel global, incluyendo brotes importantes en varios países del mundo.

Durante el periodo de alarma se estableció que la circulación debía realizarse individualmente y estaba limitada a actividades de primera necesidad o desplazamientos al lugar de trabajo; el transporte de viajeros debía reducir su oferta; los locales de actividades culturales, artísticas, deportivas y similares deberían permanecer cerrados; se priorizaba el trabajo a distancia, se suspendía la actividad escolar presencial en favor de actividades educativas en línea y el confinamiento en el hogar. Esta situación fue conformando un escenario que ha puesto a los trabajadores sanitarios de todo el mundo ante un desafío sin precedentes.

Objetivos

El presente escrito intentará presentar un recorte del recorrido que viene realizando la Unidad de Salud Mental del Hospital Avellaneda - hospital de Clínicas ubicado en San Miguel de Tucumán- a partir del comienzo de la pandemia por covid-19, respecto a las intervenciones que se fueron ideando y poniendo en práctica a fin de abordar el impacto subjetivo de esta contingencia en los compañeros del hospital, de diversos sectores.

Metodología

Se trata de un *relato de experiencias* de intervención a través de dispositivos de abordaje grupal e individual que abarcan el periodo 2020 - 2021 llevadas a cabo desde la Unidad de Salud Mental del hospital mencionado, con personal de diferentes sectores y con equipos que se encuentran insertos en áreas críticas de tratamiento a pacientes con Covid 19 -UTI y salas de internación.

Resultados

La irrupción de lo inesperado

Si nos situamos hoy en relación a los inicios de la pandemia, podemos ubicar diferentes tiempos: *Un primer momento de angustia desbordante en la institución*, en tanto un real desconocido comenzaba a circular por los pasillos irrumpiendo en la cotidianidad del quehacer hospitalario. Durante este periodo se fue configurando la posibilidad desde el Servicio de ofrecer diferentes **espacios de escucha y acompañamiento** según el tiempo en que transitamos y una demanda que era dirigida al equipo. Dichos espacios se sostenían

en un intento de poder poner a trabajar la angustia para posibilitar los quehaceres institucionales y trabajar los malestares. Es así que en una primera instancia se abre un **espacio grupal abierto al personal hospitalario que sostiene el funcionamiento cotidiano de la institución** (personal administrativo de los diferentes servicios, personal de maestranza, profesionales y auxiliares, etc).

Luego, ante la *presencia cierta de contagios por covid-19 en el personal*, se puso en práctica un **espacio de acompañamiento telefónico a la comunidad hospitalaria que se encontraba realizando el debido aislamiento preventivo y obligatorio requerido, tras haber dado positivo**; que fue nombrado como **Guardia Telefónica de Acompañamiento**. Desde el mismo, se brinda la posibilidad de escucha y contención durante el período en que se encuentran aislados hasta el reintegro a su función. Este espacio es ofrecido a partir de un contacto telefónico inicial pudiendo ser tomado o no por el destinatario, se encuentra actualmente vigente y presenta variaciones respecto al número de llamados; lo cual responde a las fluctuaciones en el número de contagios del personal esencial.

Actualmente *los requerimientos al equipo se presentan con algunos matices*: Un grupo de kinesiólogos de la "primera línea" demanda un espacio de escucha, debido a los malestares y angustias presentes en la tarea a sostener, pedido al cual se respondió con la oferta de un **dispositivo grupal presencial**, que se encuentra en funcionamiento actualmente.

Algunos recortes de los espacios de escucha ofertados

En este escrito compartiremos algunos recortes de la experiencia de los espacios sostenidos en los diversos momentos.

Dispositivo de escucha grupal

De la experiencia del dispositivo grupal de acompañamiento sostenido en el primer momento, el grupo pequeño estaba conformado por 5 personas del personal hospitalario. El mismo tenía una duración de 1 hora y estaba coordinado por dos psicólogos integrantes del equipo de salud mental.

Este primer momento el hospital se preparaba para cambios propios de la pandemia, se cerraron servicios, las funciones de los profesionales se encontraban en cambio permanente y con constantes capacitaciones atinentes a los movimientos y necesidades hospitalarias propias del covid. Los nuevos cambios generaban tensiones, malestares y miedos propios de los movimientos rápidos que se estaban viviendo en la comunidad hospitalaria, el hospital general se preparaba para convertirse en un hospital referente en covid.

En uno de los encuentros grupales, se encontraba en el mismo, una bioquímica, una instrumentadora quirúrgica, una kinesióloga, personal de limpieza y administrativos. Se daba lugar a la palabra proponiendo poner a discurrir las particularidades de cada uno en ese momento que se transitaba.

Cada uno de ellos podía hablar desde sus particularidades individuales, los miedos a contagiar a sus familias, pensar en los riesgos de salud de algunos integrantes de la familia, el temor a equivocarse en relación a los cuidados, el cambio a funciones nuevas. Se podía escuchar como que habían perdido sus habilidades y se encontraban con pocos recursos para responder adecuadamente a este virus.

Relataba una kinesióloga los diversos pasos que debía realizar para ponerse adecuadamente el epp, refiriendo que tenía mucho miedo de contagiarse y generar la llegada del virus a su casa y a sus familiares, el horror al acto, el temor de derrapar la angustiaba. Una bioquímica comentaba sobre cómo había pensado que organizaría su aislamiento si es que se contagia ya que vivía sola, comentaba de los otros de su familia y sobre cómo intentaba encontrar la calma ante la posibilidad del ingreso del virus. Nos encontrábamos refi-

riendo y devolviendo a los participantes sobre aquellos recursos y conocimientos del quehacer que poseían, pareciera por momentos que la organización psíquica no encontraba sus bordes por donde sostenerse.

Podíamos ver el personal hospitalario paralizado por la irrupción de este real, la angustia los desbordaba e inhibía. En estos tiempos de un "real desbocado", con los efectos desubjetivizantes que conlleva, nuestra apuesta seguía siendo a una clínica del sujeto, una clínica que sostiene que no hay posición deseante sino en su articulación a la castración. La castración es una función de borde, sin castración nos deslizamos a los des-bordes.

Lo Real irrumpe y rompe el tejido social, lo deshilacha, lo descompone. Conmociona las referencias y legalidades bajo las cuales sosteníamos nuestros lazos. Esta insuficiencia de amarre simbólico conlleva no solo una proliferación de lo imaginario, sino que también nos confronta a una fuga de sentido que reanima traumáticamente nuestro desvalimiento inicial como seres hablantes.

Asistimos a los des-bordes, a modalidades de goce desenfrenado, a la ferocidad en el lazo social, a miserabilidades diversas, pero también el dolor ante la muerte, ante la pérdida de seres queridos, ante las pérdidas de lo construido a lo largo de muchos años de trabajo y esfuerzo; en fin, al encierro, a la depresión, a la melancolización.

Dispositivo Guardia Telefónica

Desde el dispositivo de Guardia Telefónica, nos fuimos encontrando con diversas experiencias, que nos planteaban múltiples interrogantes en la práctica. Aquí, 2 ejemplos:

Una de esas experiencias fue la comunicación con un médico cirujano. El Dr. no contesta el llamado, por lo que se envía un mensaje explicando quien lo llamaba, a qué servicio pertenecía y el motivo del llamado. Contesta a la hora, y expresa: *"Hola Dra..., buenas tardes. Gracias por llamar y hacerme sentir acompañado en estos momentos. Con respecto a mi estado de salud me siento bien, sin fiebre, sin malestar general, conservo el olfato y el gusto. Estoy aislado del resto de mi familia, desde siempre acompañado por mi sra esposa quien tampoco manifiesta síntomas que nos llamen la atención. Como verás estoy contenido, psicológicamente intacto, coherente y sin temores, gracias desde ya. Por cualquier cosa sé que podré contar con ud. Gracias nuevamente"*. Se le contesta que es importante sentirse contenido, que esta situación nos pone a prueba e invita a poner en juego nuestros recursos para afrontarla y que en ocasiones esto es más fácil o más complicado. Agradece nuevamente el contacto, y que lo tendrá en cuenta.

Otra experiencia fue el llamado a una enfermera de la guardia mayor, de 62 años, de quien se informa previo al llamado que se encontraba muy angustiada por su resultado positivo. En la comunicación telefónica, refiere que hace 3 días que no para de llorar, que la noticia de su positivo la "tiró a la cama", "no lo esperaba" expresa. Presenta algunos síntomas(diarrea, dolor de cabeza). No puede dormir, le preocupan sus hijos, con los cuales convive. Tiene miedo a que le pase algo. Reniega de su elección de haber seguido trabajando extendiendo su jubilación para dentro de 3 años. Expresa que lo hizo por vocación, porque ama su profesión, definiéndose "como de la vieja escuela". Todas las comunicaciones telefónicas, en ocasiones solicitadas por ella, fueron extensas. A través de las mismas se pudo ir generando el espacio para ir poniendo en palabras lo que la desbordaba. Desde el inicio de su aislamiento presentó temor a volver a trabajar, "tengo miedo a equivocarme (en sus tareas)por el miedo" al tiempo que relataba cantidades de situaciones a las que tuvo que enfrentarse en sus años de experiencia. Por la persistencia de sus síntomas le extendieron la licencia, lo que la tranquilizó y pudo ir preparándose con otros tiempos para su regreso. Días antes de su reincorporación laboral, relató que recibió el llamado de sus compañeras, le dijeron que la extrañaban y eso le dio ánimos, hasta ya tenía su ambo planchado esperando el día de regreso.

Lo que va surgiendo en las llamadas desde este dispositivo, nos enfrenta con varios interrogantes, uno de ellos con respecto a la demanda: ¿hay demanda?, ¿quién demanda? Según el decir del Dr. estaba "psicológicamente intacto" ¿Es posible conservar un estado de salud emocional-mental intacto?, ¿a qué se refería? Si pensamos que este virus es un real que amenaza la salud, la vida y que sin duda afecta la subjetividad en menor o mayor medida, entonces ¿qué hacer con ese saber y esa no demanda?, ¿se vuelve a llamar o se espera que sea el otro quien lo haga?, ¿se podrían pensar algunos criterios para decidir?. Ya en el 2do ejemplo, podemos quizás leer que las intervenciones telefónicas, permitieron introducir una pausa, un paréntesis, un tiempo lógico en el que se despliega un relato, que produjo en esta enfermera, un efecto de subjetivación. Podríamos preguntarnos también cómo se juega en lo particular de cada quién la atención de nuestros propios compañeros, ese sentimiento de unidad que da el pertenecer al mismo establecimiento, aunque no conozcamos personalmente a la persona que llamemos.

Angustia, miedo, duelo, aislamiento, demanda, urgencia, tiempos, compañeros, confidencialidad, real, enfermedad, incertidumbre y salud mental son apenas algunos de los significantes que rondan sobre estos espacios y situaciones a las cuales nos tenemos que ir enfrentando en estas nuevas contingencias y coordenadas de trabajo.

De los tiempos

El 2021 encuentra a un conjunto de kinesiólogos en un hospital en la primera línea de batalla, más precisamente en una Unidad de Cuidados Intensivos (UTI) hace poco inaugurada. El proceso de su incorporación fue tan rápido como el desafío que para ellos implica la adecuación de las estrategias terapéuticas realizadas en su práctica hasta el momento, además de las capacitaciones a través de guías y protocolos, y el refuerzo de los conocimientos en este contexto de pandemia. A algunos el *acontecimiento Covid* los "agarra" en calidad de residentes de rotación por el hospital, a otro lo toma ya con varios años de profesión, en medio de la decisión tomada de un cambio de especialidad y de una apuesta al trabajo en una institución pública. Otra 'kinesio' refiere que esta nueva inserción la encuentra volviendo de su licencia por maternidad. Otro cuenta que es convocado a venir desde otro hospital, 'al que ya estaba acostumbrado'... Decires que se van desplegando ante la posibilidad de un espacio de escucha grupal que fue solicitado por la coordinadora de los 'kinesio' de la nueva UTI de Covid 19 al equipo de salud mental.

En este espacio se va posibilitando hacer lugar a otro modo de enlazar el mundo del manejo y los procedimientos relacionados con la función ventilatoria y las maniobras terapéuticas para reincorporar y restablecer la funcionalidad del paciente en la UTI, con lo que surge como sorpresa en el decir a partir de la invitación del equipo a que cada quien diga lo que se le ocurra, regla que hace presente la posibilidad - no la necesidad - establecida lógicamente para que al hablar algo se diga, para que lo que se dice resuene.

El protocolo médico tiene como eje el cuerpo biológico, no hay lugar para el sujeto que, como sabemos, en el discurso de la ciencia está forcluido. Entrar en el "protocolo" implica dejar fuera abruptamente la subjetividad. El desafío es que la singularidad tenga lugar en la escucha, en el marco del dispositivo. Podemos ubicar como presupuesto de partida que todos estamos tocados por la pandemia, pero ante la contingencia nos paramos de modo singular, pudiendo quedar arrasados, victimizarnos, pero también hacer de ella una oportunidad para pensar. Introducir una pausa abre una temporalidad y la posibilidad de hacer relato. La escucha de lo que cada quien diga produce una variación, en donde para algunos se abre una nueva temporalidad en relación al tiempo fijo institucional ante una presencia - la del equipo - que puede soportar que advenga un tiempo otro.

Conclusiones / en suspenso

Lejos de concluir, consideramos que nos encontramos aún en el tiempo de comprender, tiempo del atravesamiento de lo que podemos nombrar provisoriamente como una apuesta solidaria dirigida a los compañeros de la institución ante una contingencia que también nos atraviesa. Quizás un modo de bordearla para nosotros haya sido animarnos a ofrecer presencia desde la especificidad que nos incumbe: ofreciendo escuchar, interviniendo, dando, haciendo lugar al decir frente a la angustia. Construyendo un marco que alberga, contornea. Presencia que da lugar a las preguntas, a los silencios, a la sorpresa, a lo inédito, a otro tiempo.

Inés Sotelo nos dice: "La vivencia de riesgo inminente pone a los sujetos en urgencia y las consultas se multiplican presentando como síntomas: angustia, miedo, temores diversos, enojo, sospecha, hipocondría, delirio... y los mecanismos también son diversos, desde la inhibición absoluta a la omnipotencia maniaca"

La angustia se presenta como el caso paradigmático que define la urgencia, en tanto quiebre, ruptura. Real que se presentifica agujereando la escena y en este sentido es, al mismotiempo salida y entrada.

Salida en tanto la angustia funciona como la última trinchera del sujeto, justamente allí donde no está, y entrada a la posibilidad de un entramado que le permita una posición diferente.

Quien se presenta en urgencia subjetiva, es alguien que ha perdido de algún modo sus referencias. Un acontecimiento irrumpe en su psiquismo al modo de la angustia, afectando las relaciones con los otros, el pensamiento o el cuerpo.

A lo largo de este recorrido de intervenciones, aún en práctica, nos convoca el generar, desde nuestra especificidad, la apertura de un tiempo para que algo allí se articule, se anude, para que en ese miedo que llega del extranjero, se localice lo propio, lo íntimo, más allá del coronavirus.

Bibliografía

- Erquicia J, et al. Impacto emocional de la pandemia de Covid-19 en los trabajadores sanitarios de uno de los focos de contagio más importantes de Europa. Med Clin (Barc).2020. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.07.006>
- Sotelo, Inés: "Perspectivas de la Clínica de la Urgencia" Ediciones Grama. 2009
- Martinez, Patricia: *Nunca pensé que podían tratarme así*. En "En el Margen", revista de psicoanálisis. Sección: Historias Clínicas 13 junio, 2020
<https://enelmargen.com/2020/06/13/historias-clinicas-nunca-pense-que-podian-tratarme-asi-p-or-patricia-martinez/>
- Fernandez, Helga. Capítulo: *Estar en la escucha*. En: "Para un psicoanálisis profano" Ediciones Archivada Bs As 2020.
- Lacan, J. Capítulo X *Presencia del Analista*. En Seminario XI "Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis". Paidós
- Lacan, J. Seminario X "La Angustia". Paidós
- Freud, Sigmund. "Inhibición, síntoma y angustia" (1926) en tomo XX Obras completas. Amorrortu Editores.

Entre "distancias" y "cercanías" en pandemia. Explorando el "mapa" local del programa de APS.

María Belén Nieva Moreno

Resumen

Fundamentación y Objetivos: La pandemia por COVID repercutió de manera diferente en las instituciones de la salud pública. Resulta necesario reflexionar acerca de las realidades institucionales locales, para pensar estrategias que acompañen a los equipos en las condiciones actuales en las que se desarrollan. **Metodología:** Relato de experiencia. Sistematización de proceso de lectura institucional realizado en un Centro de Salud del interior de Salta, a partir de observaciones participantes, entrevistas individuales, registro de cuaderno de campo, revisión de bibliografía e instancia de devolución participativa junto al equipo de salud. **Resultados/Conclusión:** Se observa que uno de los sentidos que más circula en el Programa es la explicitación de la falta de recursos (humanos, materiales, y de "sostén"), que se relaciona con condiciones propias de la pandemia, y a su vez, conlleva una crítica a las condiciones estructurales de la política del Programa de APS. Entre los recursos identificados, se destacan a los propios trabajadores del equipo.

Palabras Clave: pandemia – salud pública

El contexto actual de pandemia por COVID ha puesto en análisis al sistema de salud en todas sus dimensiones, a la vez que cada institución de salud se vio atravesada de manera singular. Es por ello que se entiende necesario preguntarse en relación a cómo repercute la coyuntura en los equipos de salud locales, a partir de una lectura que permita integrar diferentes dimensiones (diacrónicas y sincrónicas), y así poder pensar alternativas y caminos posibles.

Como parte del proyecto de formación del primer año de Psicología de la Residencia Interdisciplinaria con orientación en APS (en Salta), se llevó adelante una lectura institucional del Programa de APS del Centro de Salud en el que se desarrollan actividades. Tomando conceptos de la psicología institucional, se pensó una instancia de observación y reflexión en torno a la trama institucional, a la par que se transitaba la inserción a terreno. Es decir, se llevó adelante un recorrido que fue parte de un proceso particular de formación, pero que se considera, habilita a repensar y reflexionar en torno a la salud pública y a los equipos en tiempos de pandemia.

A partir del concepto de "analizador" como un aspecto que dice algo de la institución, que condensa dimensiones de un complejo entramado y que pone de manifiesto las contradicciones internas que permanecen ocultas (Ciabattini, s/f), se tomó una dimensión observable que permitió ir develando algunas "distancias" y "cercanías" a nivel simbólico del Programa de APS de una localidad de Salta.

La Atención Primaria de la Salud como Programa, se trata de una política que propone una atención sanitaria esencial, con la figura del agente sanitario/a como trabajador clave que trabaja desde la lógica del "casa por casa". Son ellos y ellas quienes establecen un vínculo directo con las personas, realizando visitas domiciliarias y llevando un control integral de la salud de las personas de la comunidad de la cual forman parte. Se trata de una institución con una historia particular en el desarrollo de la salud pública del país y en el norte particularmente.

A partir de *la distancia física que existe entre la oficina del Programa de APS y el Centro de Salud*, como ese hecho observable que actúa de "analizador" se fueron develando dimensiones de la trama institucional que atraviesan al Programa, y de manera conjunta con los y las agentes sanitarias, se confeccionó un "mapa" en el que se ubicaron y reconocieron algunos recursos (aquello que está cerca), y ciertas dificultades (lo que se encuentra lejos o incluso mirando desde arriba en un plano tridimensional de esa cartografía).

Para realizar la lectura institucional, resultó necesario en primera instancia, analizar las condiciones históricas en las que nace y se viene desarrollando el Programa en los últimos tiempos. Esto implica revisar la historia de la salud pública en la Argentina, en el que se ha consolidado un sistema total de salud particular. Hoy, puesto en tensión (¿o en evidencia?), con la reciente crisis sanitaria por COVID-19. En este sentido, una condición que se considera que se viene arrastrando incluso previo a la pandemia, es la fragmentación entre los diferentes subsistemas (público, privado y obras sociales) y entre niveles jurisdiccionales (nacional, provincial y municipal), y la desarticulación intersectorial para trabajar en conjunto las problemáticas de salud-enfermedad de la población (Acuña Chudnovsky, 2002).

Por otro lado, tenemos la historia del desarrollo de la APS como estrategia y como Programa, en el territorio salteño. Ulivarri (2005), a partir del discurso de quienes estuvieron desde el principio en la implementación de la APS, plantea que la misma fue construida esencialmente como una militancia socio política, y uno de sus principales logros estuvo en visibilizar las condiciones sanitarias de muchas poblaciones olvidadas y resolver problemáticas urgentes. De esta forma, se resalta una vivencia ligada a lo ideológico y personal, caracterizada por el compromiso, la mística y el trabajo en conjunto. Dimensiones que a lo largo de estos años vienen transformándose, pudiendo plantearse que se ha ido perdiendo ese sentido "místico" de la APS que lo caracterizó en sus inicios, tanto a nivel estrategia del sistema de salud como en referencia al Programa.

Tomando el escenario actual de la salud pública en Argentina y el nacimiento de la APS en Salta, como marcos para empezar a desentramar el analizador propuesto, surgió la pregunta, ¿la distancia física responde únicamente a la falta de disponibilidad espacial dentro del Centro de Salud o conlleva por detrás otras dimensiones más profundas? Esta pregunta orientadora, llevó a analizar diferentes aspectos en términos de distancias y cercanías. En esta primera lectura se identificaron puntos claves de la trama institucional: (la PANDEMIA, la POLÍTICA, el CENTRO DE SALUD, el NIVEL CENTRAL de APS, el HOSPITAL, la COMUNIDAD, la MÍSTICA DE APS Y DEL AGENTE SANITARIO/A, la OFICINA DE APS/ESPACIO FÍSICO, las ACTIVIDADES DE PREVENCIÓN Y DE PROMOCIÓN), que se pusieron en discusión en una instancia de devolución participativa junto a los y las agentes sanitarias del Programa.

Como resultado, se elaboró una cartografía simbólica, que permite acercarse a develar; ¿qué está cerca y que está lejos de APS?

Se presenta este "mapa" describiendo los elementos que lo integran, de acuerdo al recorrido tal como los fueron incorporando los mismos agentes sanitario/as, en un proceso que implicó la integración de lo observado desde un análisis institucional, con la mirada del equipo de salud.

El "mapa" del programa de APS

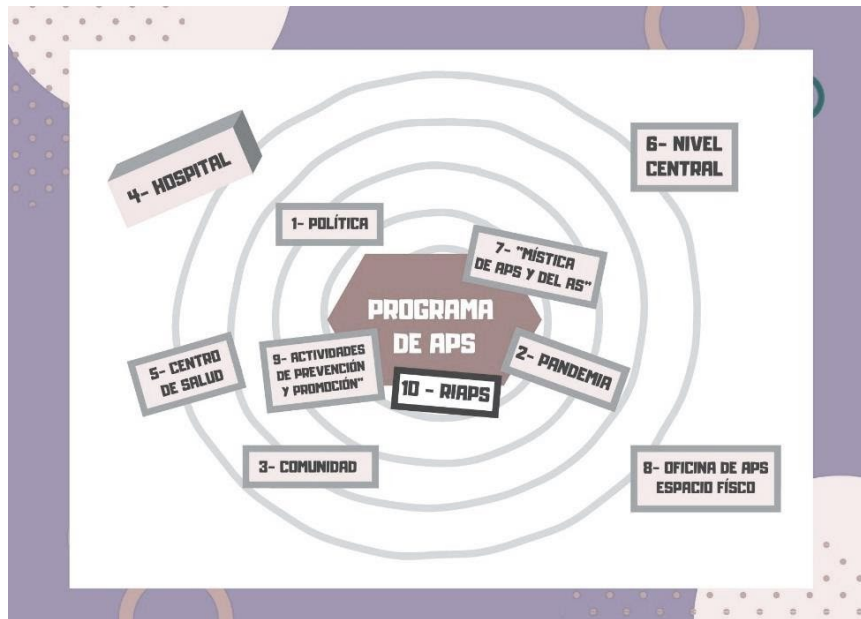


Figura 1. "Mapa" del Programa de APS realizado conjuntamente con agentessanitario/as.
Elaboración propia.

El primer elemento que incorporaron los y las agentes sanitarios/as a la cartografía, resultó la POLÍTICA (entendida como política pública), a la que se la consideró como algo central; *"la política en salud es lo más importante"*. Se la reconoce como aquella que sustenta la práctica cotidiana. En cuanto a la política como dependencia administrativa municipal, aparecen diferentes representaciones. Por un lado, se manifiesta explícitamente un *"no me gusta engancharme con los políticos"*, sin embargo se la considera que son quienes están ahí cerca, *"nos ayudan con muchas cosas, estamos agradecidos al municipio"*.

Se destaca que el departamento de la provincia en el que se encuentra el Programa resulta un contexto sumamente "politizado", candidatos conocidos por todo/ass, que realizan campañas constantemente, y que en relación al vínculo de la política con salud, existen constantes interacciones, como por ejemplo donaciones de materiales, contrataciones cruzadas (choferes de ambulancia pagados por la municipalidad), y diversas acciones de participación conjunta en actividades que se proponen desde el Programa. Es por ello que vale la pregunta acerca de si se trata de un trabajo intersectorial, (lo cual acompañaría los postulados de la APS), o más bien se desdibujan funciones y se entrecruzan responsabilidades con los riesgos que eso podría implicar. Lo que sí se puede destacar es que, para APS, la política está ahí, cerca.

El segundo aspecto que surge y no resulta casual que sea tan rápido, es la PANDEMIA. Acompañada de un contundente *"la odio"*, se la concibe como un aspecto central de la situación actual en la que se desarrolla el Programa, *"me dejaron sin gente"*. El área que cubre APS en el municipio, comprende una población total de 6.184 personas distribuidas en sectores urbanos y rurales. Cabe destacar que a partir de la situación por COVID, se vio reducida la cantidad de agentes sanitario/as en terreno, casi a la mitad (al haber trabajadores exceptuados por ser población de riesgo). Los únicos cuatro agentes sanitario/as que continúan trabajando en sus sectores, realizan horas guardia para visitar algunas de las familias priorizadas de las zonas descubiertas. Por otro lado, las medidas de prevención adoptadas por decretos nacionales, modificaron la modalidad de las visitas domiciliarias, tarea primordial que se realiza en el Programa y que a su vez, son consideradas como poco claras y cambiantes. De esta forma la pandemia, se encuentra muy cerca, pero desde una con-

cepción negativa; significó una reorganización del personal, de la tarea, y se puso en evidencia con la baja cobertura alcanzada, lo cual no permitió cumplir con una meta clave en el Programa.

Por otro lado, y en un plano para nada menor, se observa que repercutió directamente en las condiciones subjetivas de los y las agentes, quienes se vieron trabajando en condiciones extremas; (*"les duele la mano de tanto vacunar"*, *"estamos sobrepasados"*, *"un temor de llevar la enfermedad a la casa"*), sumado a una vivencia de desatención, (*"nadie nos vino a preguntar cómo estábamos"*, *"ni un alcohol en gel nos trajeron"*). Las consecuencias emocionales que generó la pandemia a nivel social, no fueron ajenas al equipo del Programa, que se vio desbordado y desprotegido.

En tercer lugar, aparece la COMUNIDAD, donde se puso de manifiesto una tensión hacia adentro del equipo. No lograron consensuar: ¿se encuentra lejos o se encuentra cerca?: *"Está lejos por la pandemia"*, y rápidamente *"pero nosotros trabajamos en la comunidad, tiene que estar bien cerquita"*, *"ellos están cerca, es un doble juego, nos necesitan y nos buscan"*, sin embargo, actualmente *"no se puede estar tan cerca, no llegamos a la cobertura, en muchas cosas no estamos ahí"*.

Este punto puso de manifiesto, no solo cuestiones vinculadas a cómo se ve atravesada hoy la tarea y el trabajo, sino a su vez, dimensiones vinculares hacia adentro del equipo, que llevaron preguntarse a ellos mismos: ¿todo/as conciben de la misma manera a la comunidad?, o incluso, ¿está habilitada la palabra para quienes piensan distinto?

Se entiende que existen particularidades de las dinámicas vinculares internas al equipo local, pero a su vez, dejan entrever aspectos que se relacionan con características del Programa a nivel macro: la reproducción de lógicas verticalistas y de la repetición de insignias o lemas bien característicos: *"la comunidad es todo"*, a veces carentes de reflexión y debate.

Al momento de hablar acerca del HOSPITAL, se observa que los y las agentes se apropian de ese "mapa" e incorporan un nuevo plano; la tridimensionalidad. *"Sí te colabora, está"* y así se inicia el debate; *"te trae las vacunas"*, *"pero tampoco tanto, ponelo mirando desde arriba, porque tenés que hacer lo que te dice el gerente"*. *"Ponelo desde afuera"*, *"vienen cuando te mandás una macana, pero no para felicitarte"*, refiriendo que "los de arriba" no tienen noción de lo que acontece en el territorio. Marcan contundentemente una distancia con el hospital del cual dependen.

Cuando se incorpora al CENTRO DE SALUD, (disparador de la metáfora de las distancias y cercanías), aparece en un principio, *"no nos dejan ser libres"*. Esta frase se asocia con un hecho puntual ocurrido durante la pandemia y que significó un quiebre en el vínculo, el cual no es oculto o silenciado: *"no hay nada en lo formal que diga que pertenecemos al CS"*. Sin embargo, se divisan otras tensiones, que se asocian ya a las condiciones de un sistema de salud, que no fomenta el trabajo conjunto y genera una fragmentación. Rápidamente aparecen las anécdotas (recurrentes entre los agentes): *"Antes estábamos en el CS en un lugarcito re chiquito, después nos sacaron de ahí..."*, *"¿sabés cuantas veces vinieron con sus maquetas a medir?, que nos iban a construir algo atrás del CS, en el patio, un lugar para APS, pero nunca se hizo nada, uf nos cansamos de ver pasar gerentes"*. *"Nunca se invirtió en salud, eso se vio más en la pandemia"*.

Tomando el analizador observado, tenemos que la cuestión en relación a la interacción entre el Programa y el Centro de Salud, es aún más compleja que una cuestión de distancias y de espacio físico. Hay tramas que entrecruzan aspectos de la realidad local (sucesos puntuales), con características de un sistema que no dispone de los recursos financieros, edilicios y simbólicos para integrar el trabajo entre las instituciones de salud.

La tarjeta más alejada se la lleva el NIVEL CENTRAL (del Programa de APS en la provincia). Y este punto es clave para entender la realidad actual en la que se desarrolla en equipo local. *"Nunca vienen a vernos, solo*

vienen a ver qué hacemos mal". Esa distancia tan explícita que marcan con la autoridad directa, (ellos "responden" a Nivel Central y no al Centro de Salud), lleva a preguntar ¿de qué forma se concibe al Programa de APS, y qué lugar ocupa hoy en la política de salud?

Los comentarios cotidianos de los y las agentes sanitarias, resultan una crítica a las condiciones actuales del Programa a nivel general. Si bien se reconoce la esencia y la importancia de la APS tanto como estrategia y como política, *"APS es lo más lindo que hay, los AS van, están, acompañan a las familias vacunan"*, *"APS es lo máximo, es lo mejor"*, en líneas generales, los relatos giran en torno a resaltar la falta de recursos. *"Yo siento que trabajo para un sistema empobrecido acá"*, *"cada vez que pedís algo, pareciera que estás rogando. Todo es dádiva acá"*. Con la dureza de esas palabras, se condensa la noción que circula entre los y las agentes sanitarias para definir al Programa. Pareciera que la pandemia vino a visibilizar una política que ya se encontraba en crisis.

En relación a la MÍSTICA DE APS Y DEL AGENTE SANITARIO, como un aspecto sumamente interesante para pensar al Programa, aparecen diferentes aspectos. Por un lado, se destaca en términos positivos que hubo un reconocimiento a los derechos como trabajadores del Programa, criticando condiciones de trabajo de sobrecarga y exceso de verticalismo en épocas anteriores. *"Cambiaron muchas cosas"*. Nuevamente, una de las agentes que está desde los inicios comenta: *"ha ido cambiando para bien"*, *"teníamos horario de entrada pero no de salida, ahora se reconocen nuestros derechos, y mirá que a este programa lo mira el mundo y se inició acá en Jujuy"*. Por otro lado, aparecen cuestiones en relación a la valoración como trabajadores: *"antes se los valoraba más a los agentes sanitarios, no te bajaban de doctor, y ahora a veces ni te abren, te dicen que vuelvas más tarde"* ¿A qué se debe? *"No sé, todo fue cambiando"*, *"la mentalidad cambió, la gente de antes era más respetuosa"*.

En relación a la OFICINA DE APS/ESPACIO FÍSICO se reafirma lo anteriormente planteado, *"lejos"*, *"no tenemos"*. El espacio físico donde hace base el Programa, (una dependencia municipal a una cuadra del Centro de Salud), no se concibe como un lugar del que se puedan apropiar. *"Este espacio no es de nosotros, queremos renovar la oficina y no te motiva, así no se puede"*. De las reflexiones que se fueron realizando, pareciera que finalmente, el Centro de Salud sí podría llegar a serlo.

Las ACTIVIDADES DE PREVENCIÓN Y DE PROMOCIÓN, como un aspecto central del Programa se perciben como *"a full, cerca siempre"*, sin embargo, en la cotidianeidad existe una nostalgia de situaciones anteriores que se observa en los relatos cotidianos de las anécdotas sobre algunas actividades. *"Una de las AS se vistió de dengue e iba queriendo picar a todos, íbamos recorriendo las calles y ella decía, acá te voy a poner los huevitos"*. Resulta interesante pensar este elemento como una de las posibles estrategias para repensar al Programa, como una llama a reavivar, que incluye la predisposición y la dedicación que le ponen los y las agentes sanitarias a su trabajo.

Por último, cuando se presenta una TARJETA VACÍA, para que se llenada por ellos. Hubo un consenso automático en escribirle "RIAPS", (la Residencia), que se ubicó cercana al Programa, destacando que habilitó el trabajo con nuevas disciplinas, nuevos aprendizajes, y por otro lado resuena, *"las tenemos a ustedes que nos acompañan"*. Este último punto, no solo permite analizar el trabajo interdisciplinar y las posibilidades que habilitan la distribución de los recursos humanos en los diferentes sectores sanitarios, sino que lleva a repensar nuestros roles, como residentes y como psicólogo/s en la salud pública. ¿Cómo "acompañamos" a los equipos de salud?

Luego del recorrido por la cartografía, se observa que uno de los sentidos que más circula en el Programa es la explicitación de la falta de recursos (humanos, materiales, y de "sostén"), que se relaciona con condiciones propias de la pandemia, pero que a su vez, conlleva una crítica a las condiciones más estructurales de la

política de APS, (a nivel local y regional). Se abren análisis posibles y preguntas en relación a cómo influyen las condiciones contextuales en el modo de hacer que encuentran los agentes, para llevar adelante una política cargada de sentidos a nivel histórico y local. De la que se dice, "va perdiendo mística".

El mapa nos da un panorama de la situación actual, y nos permiten reconocer el escenario para pensar caminos posibles. Existen diferentes "distancias" y "cercanías" en relación a lo que circula e instituye como salud. Si bien partimos de una dimensión observable; la distancia física entre el Programa y el Centro de Salud, lo que se fue develando, es que este hecho esconde por detrás otros aspectos, ya no en términos de medida de longitud, sino en relación al "lugar que ocupa" la APS hoy en las políticas sanitarias y en los territorios locales y vale la pregunta: ¿qué lugar les damos los demás trabajadores de la salud?

En este sentido, cuando la trama se enreda con el contexto más macro, las posibilidades y alternativas se ven como desafíos más complicados. Sin embargo, ampliar el análisis a la metáfora de las distancias, habilita también la pregunta en relación a ¿qué, quién o qué, es lo que se encuentra "cerca"? Esos son los recursos con los que disponemos para trabajar. Son el punto de partida del camino.

Bibliografía

- Acuña C. y Chudnovsky, M. (2002). EL SISTEMA DE SALUD EN ARGENTINA. Documento 60.
- Ciabbatoni, M. (s/f). *El analizador no es un indicador. A.I* Material de Cátedra. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/039_psico_institu2/material/docentes/ciabbatoni-analizador_no_es_indicador.pdf
- Fernández, L. (2004). *INSTITUCIÓN E INNOVACIÓN: APUNTES PARA UN ANÁLISIS*. 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur. Argentina.
- Lapassade, L. (s/f) *Analizador y analista*. Apuntes de libro. Recuperado de: https://kupdf.net/download/lapassade-el-analizador-y-el-analista_591476fcdc0d601f43e5e554_pdf
- Saforcada, E. (2001). *Psicología sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud*. Bs. As.: Fund. Gobierno y Sociedad.
- Ulivarri, P. (2005). *Sobre los discursos y las prácticas de la estrategia de APS en Salta* Ponencia en VII Congreso Multidisciplinario de Salud Comunitaria del Mercosur Universidad Nacional de San Luis.
- Vitale, N., Mendez C. y Volz, F. (s/f). *Introducción a la Psicología Institucional*. Material de cátedra. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/institucional/vitale/Introduccion%20a%20la%20Psicologia%20Institucional..pdf>
- Vitale, N., Perez, L., Lado, S. (2010). *El psicólogo institucional y su rol de cartógrafo: aplicación del dispositivo del análisis organizacional a las organizaciones totales*. Material de Cátedra. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/039_psico_institu2/material/bibliografia/el_psico_institucional.pdf

Efectos de la pandemia en la atención en salud mental de población infanto juvenil en los servicios de un hospital especializado en salud mental de CABA

Maria Jimena Campos, Victoria Chaves

Introducción

En el contexto del surgimiento de la pandemia COVID-19, en el año 2020 el Gobierno Nacional Argentino declara la Crisis Sanitaria por el virus COVID - 19 creando una serie de medidas que afectó a toda población Argentina: "todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de "aislamiento social, preventivo y obligatorio",(..) no podrán realizarse eventos culturales, recreativos, deportivos, religiosos, ni de ninguna otra índole que impliquen la concurrencia de personas. (Decreto 297/2020). Así mismo estableció la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles de educación (RES -2020-108-APN-ME).

Las medidas tomadas por el gobierno tienen el fin de reducir la circulación de las personas, de manera que las mismas permanezcan en sus lugares de residencia, absteniéndose a concurrir a sus lugares de trabajo, con excepción de aquellas personas que se desempeñen en tareas consideradas como "esenciales".

En relación a la población infanto juvenil y siguiendo la recomendación de organismos internacionales y regionales el Estado Nacional implementó las siguientes

medidas: restricción de la circulación de menores de edad, restricción de las salidas de esparcimiento para estos, suspensión de clases y posteriormente implementación de clases virtuales. Las mismas, implican un quiebre en la cotidianeidad, rutina y hábitos de las personas e implican una refuncionalización en los diferentes efectores de salud para poder dar respuestas a las diferentes consecuencias del virus. La población infanto juvenil es considerada especialmente vulnerable durante las pandemias, si bien dicho rango de edad no es uno de los más afectados por la morbimortalidad del virus, se trata de una población sensible a los cambios sociales (Baldaqui *et al*, 2021); el aumento de los niveles de ansiedad, depresión y estrés, problemas de concentración e irritabilidad (Sanchez Boris, 2021) son algunos de las consecuencias que se han registrado debido al contexto actual.

Antecedentes

Se han realizado numerosas investigaciones en relación a los efectos de la pandemia en la población alrededor del mundo, si bien aún es muy pronto para sacar conclusiones a largo plazo diferentes profesionales han investigado en relación a las consecuencias de la misma.

En un artículo acerca de los cambios en la dinámica de los dispositivos de salud mental en el hospital Infantil y Juvenil del Hospital Clínic de Barcelona, Badalqui *et al* (2021) encuentra que en las diferentes etapas de la pandemia los dispositivos tuvieron que adaptarse con el fin de brindar la asistencia requerida y disminuir las posibilidades de contagio; por ejemplo en el centro de salud mental la atención comenzó a ser telefónica o a través de videollamadas, con respecto a las internaciones agudas por psiquiatría se prohibieron los permisos de salidas y las visitas se redujeron a un solo familiar por persona durante un tiempo acotado. En lo que respecta a la población infanto juvenil, la sala de internación de salud mental para dichas edades fue cerrada durante el momento más agudo, para luego ser abierta como sala para pacientes COVID (Badalqui

et al, 2021). Los autores hacen referencia a una disminución significativa (37,9%) en la demanda de atención por urgencias psiquiátricas durante las primeras semanas de la emergencia sanitaria. A medida que fue mejorando la situación sanitaria en Barcelona los servicios y profesionales de la salud mental fueron incorporándose a sus actividades ya sea de manera presencial o virtual, ayudándose los con las diferentes tecnologías para poder llegar a los pacientes de Psiquiatría y Psicología Infantil y Juvenil (Badalqui *et al*, 2021).

Psiquiatras de Barcelona (Pacchiarotti *et al*, 2021), hacen referencia a que durante el pico de la pandemia en España varias especialidades se vieron obligadas a reconfigurar sus salas de internación, por ejemplo en un centro de salud la unidad de internación psiquiátrica infanto juvenil con 21 camas fue reconvertida en una unidad COVID, mientras que la admisión de paciente psiquiátricos adultos se redujo un 50 %. Por otro lado, el sector de urgencias psiquiátricas fue convertido en una sala para pacientes terminales de COVID que no eran candidatos para la unidad de terapia intensiva (Pacchiarotti *et al*, 2020). A pesar de todo lo anteriormente mencionado dichos autores encuentran una disminución en la demanda de los pacientes psiquiátricos.

En este sentido, en un artículo acerca del rol de la internaciones por salud mental en el hogar durante la pandemia, se hace referencia a que debido al riesgo de que una sala pueda tener que reconvertirse en una Unidad COVID y debido al riesgo del contagio intrahospitalario los pacientes internados por salud mental habían sido dados de alta tempranamente, corriendo el riesgo incluso de una recaída (Wiley, 2020).

En relación a esto, la OMS, a través de una encuesta realizada encuentra que el 61% de los servicios de Salud Mental fueron interrumpidos, así como también que muchos de ellos fueron afectados por el traslado, la modificación o el cierre de salas de internación, restricciones en los servicios de rehabilitación y la reconversión de la atención ambulatoria a la teleconsulta (Ardilla Gomez *et al*, 2021) siendo la atención en salud mental acotada a los casos agudos. En esta línea cabe destacar un análisis estadístico realizado por Crespo *et al* (2020) acerca de la atención en salud mental infanto juvenil, en donde los autores encuentran que antes de la primera internación, un 42% de dicha población no había realizado ningún tipo de tratamiento previo, mientras que un 33% realizaba tratamiento hace menos de un año, en su mayoría solo por algunas semanas (Crespo *et al*, 2020).

Ardilla Gómez *et al* (2021) por su parte, realiza una serie de entrevistas en el territorio Argentino, principalmente en Santa Fe en donde encuentra que el 49% de los entrevistados refirió una disminución en la demanda, la cual fue atribuida al miedo de las personas a contagiarse (Ardilla Gómez *et al*, 2021). En el caso de los servicios de rehabilitación encuentra que la atención fue reducida al mínimo, limitándose la misma a comunicaciones telefónicas y/o entrega de medicación; con respecto a los neuropsiquiátricos expresa que un principio la demanda disminuyó por el medio al contagio y las nuevas restricciones, sin embargo esta fue variando en el tiempo (Ardilla Gomez *et al*, 2021). En cuanto a los criterios de internación, los mismos fueron más estrictos con el fin de prevenir los contagios (Ardilla Gomez *et al*, 2021).

Faraone e Iriarte (2020), analizan el impacto de la pandemia en el sufrimiento psíquico de las personas en la Ciudad de Buenos Aires y encuentran que con respecto a la atención interdisciplinaria en los hospitales monovalentes la misma disminuyó y se limitó a la entrega de medicación, sin intervención de otras especialidades. Asimismo señalan, que la dificultad para trasladarse de los diferentes usuarios, hizo que los mismos vayan a retirar su medicación a los centros de salud, sin poder acceder su tratamiento psicoterapéutico (Faraone y Iriarte, 2020).

Impacto en los jóvenes

Dentro de las primeras medidas tomadas por el gobierno para controlar la propagación de virus estuvieron el cierre de las instituciones educativas en todos los niveles, el cierre de los centros recreativos, la suspen-

sión de toda actividad física individual o grupal, la prohibición de las reuniones sociales, entre otras, reclusión de la mayoría de la población a sus hogares, lo que supone un gran cambio en la vida de los niños, niñas y adolescentes.

En un estudio realizado en China, se encontró que el miedo a contagiarse y enfermarse, sumado a la incertidumbre aumentó la sintomatología ansiosa y depresiva de la población infanto juvenil (Castillo, 2021). El autor pone el acento en los efectos psicológicos del afrontamiento de situaciones desconocidas, y destaca la mayor vulnerabilidad que tienen los colectivos de menores con trastorno mental para presentar una agudización o descompensación de su cuadro. Esto lo atribuye a los factores estresantes de la pandemia así como también, a las dificultades del sistema sanitario colapsado, y al miedo de las personas a salir de su hogar demorando así la consulta por salud mental (Castillo, 2021).

Por su parte, Pedreira Massa (2020) analiza las consecuencias somáticas y emocionales del confinamiento en los menores de edad, donde encuentra que desde lo somático, se remarca la tendencia a la obesidad, encontrando dos factores principales para ello: la disminución de la actividad física, la actividad sedentaria ligada a las nuevas tecnologías y a una hiperfagia, asociada a alimentos ricos en hidratos de carbono. Esto tiene que ver con que la pérdida de hábitos, y los estilos de vida no saludables que afectan el ciclo de sueño-vigilia, que en el caso de pacientes de salud mental puede descompensar los cuadros (Galiano Ramirez *et al*, 2020).

Desde lo emocional se destaca la expresiones de desasosiego y malestar afectivo-emocional y vincular, sobre todo en contextos de precariedad (Pedreira Massa, 2020). Una investigación realizada por Save the Children en España durante los meses de confinamiento, concluyó que un 25% de las 2.000 familias de bajos ingresos sufrieron niveles altos de angustia, y que sus hijos tenían miedo, angustia y preocupación sobre la situación de las familias (UNICEF, 2020).

Metodología

Se realizó una investigación descriptiva, en donde se tomaron las estadísticas del hospital (Fuente: Departamento de Estadística del Hospital Infanto Juvenil "Dra. C. Tobar García") en relación a las prestaciones y admisiones que se realizaron en las distintas partes de la institución durante el 2019 y el 2020. A la vez, se entrevistaron a 16 profesionales de distintos servicios del hospital (muestreo por saturación) a quienes se le preguntó respecto por los cambios en el proceso de atención, en la demanda y en la organización de los servicios desde el comienzo de la pandemia.

Resultados

Tabla N°1: Estadística de prestaciones del 2019 y el 2020 (Fuente: Departamento de Estadística del Hospital Infanto Juvenil Dra. Carolina Tobar García)

		2019	2020	% Diferencia con respecto al 2019
Consultorios externos	Admisión	818	171	79
	Prestaciones	43400	17640	59
Internación	Ingresos	342	152	55
	Egresos	335	198	40
Hospital de Día	Admisión	68	17	75
	Prestaciones	69127	44725	35
Guardia		25161	17187	31

Tabla N°2: Cambios registrados durante el 2020

Cambios Registrados	Internación	Hospital de Día	Consultorios Externos	Guardia
Demanda	55% menos de ingresos y 40% menos de egresos	75% menos de admisiones u 35% menos de prestaciones	79% menos de admisiones y 59% menos de consultas (psicología y psiquiatría)	31% menos de consultas por guardia
Proceso de atención	Internaciones más cortas Permisos de salida suspendidos para evitar circulación en la sala Visitas a través de videollamada	Menos días de asistencia de los pacientes (de 3 días a 1 por semana o cada 15 días en caso de ser necesario) Cancelación de talleres de niños Reducción de talleres, y los que se sostuvieron de púberes y adolescentes fueron por videollamada Teleconsulta con profesionales Asistencia cada 15 días para retiro de medicación	Asistencia de padres cada 15 días para retirar recetas o asistencia con el paciente para consulta cada 2 semanas Videollamada de control por parte del profesional en caso ser necesario o que el paciente pudiera sostenerlo	Seguimiento intensivo de pacientes que necesitaban comenzar tratamiento
Organización de los servicios	Unidad Transitoria de Aislamiento para aquellos pacientes que recién se internaban y debían permanecer 14 días aislados. División por grupos y rotación semanal de profesionales	División por grupos de profesionales y rotación de los mismos Admisiones cerradas	División por grupos de profesionales y rotación de los mismos Admisiones cerradas, solo derivaciones de la guardia para tratamiento urgente Reubicación de profesionales a otros servicios	División de profesionales por grupo y rotación

Los datos en la tabla N° 1 expresan la cantidad de prestaciones por servicio durante el 2019 y durante el 2020. Allí, se puede observar que los servicios que menos diferencia tuvieron con respecto al 2019 fueron la guardia e internación, ya que los cuadros que allí se atienden son urgentes y agudos. Mientras que consultorios externos, por el perfil de pacientes que tienen (estabilizados o crónicos) asistieron menos a consultas ya que sus patologías permitían que el paciente asista con menos frecuencia o que se realizaran consultas por videollamada. Hospital de día en cambio, presenta mucho menos admisiones que en el 2019 (se explica porque se cerraron las mismas y solo se admitieron casos particulares) aunque las prestaciones no se redujeron tanto (la atención y los grupos continuaron en forma virtual)

La tabla N° 2 expresa los cambios que ha habido durante el 2020 en la atención en salud mental en el hospital referida por profesionales. En general, fue necesario incorporar la teleconsulta en los casos en los que se pudiera (dificultades de acceso a wifi por parte de las familias o falla en el internet en la institución) para dar respuesta a la atención de pacientes, ya que con las restricciones de circulación y el hecho que la mayoría de los pacientes eran de provincia de Buenos Aires (Crespo *et al*, 2019) se dificultaban las consultas presenciales.

Por otra parte, la única vía de entrada era a través de la guardia ya que las admisiones en consultorios externos estuvieron cerradas, lo cual explica por qué la diferencia entre 2019 y 2020 en la guardia fue menor que en otros servicios. En consultorios externos, se continuó la atención de pacientes pero citándolos cada 15 días para reducir la circulación, y manteniendo los profesionales la teleconsulta en aquellos casos que se pudiera, situación que explica la reducción de las prestaciones.

En hospital de día, también se cerraron las admisiones (las derivaciones son de internación o de consultorios externos) pero se continuaron algunos talleres y consultas virtuales, motivo por el cual la atención se redujo aunque no en tanta medida.

En internación, también hubo menor porcentaje de prestaciones ya que se propiciaron los seguimientos intensivos diarios por guardia, a la vez que se generó un cuello de botella en la UTA (8 camas) donde los pacientes debían pasar 14 días antes de ingresar al servicio.

Discusión

Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas en otras instituciones en otras ciudades del país y del mundo.

Al igual que en la investigación de Baldaqui *et al* (2021) en Barcelona, en el presente estudio los resultados indican que la atención de pacientes trató de ser por videollamada, en las salas de internación se limitaron los permisos y las visitas, la demanda asistencial se redujo notablemente por el miedo al contagio, los talleres grupales presenciales se suspendieron y pasaron a ser online, y los profesionales se dividieron en grupos para evitar contagios.

Esto mismo fue encontrado en la investigación que Ardilla Gomez *et al* (2021) realizaron en el país, donde también la asistencia de pacientes disminuyó por las restricciones de circulación y por miedo al contagio, la teleconsulta fue priorizada a la hora de trabajar con pacientes ambulatorios mientras que la atención presencial fue reservada para casos urgentes. A la vez, en los dispositivos de rehabilitación, se redujeron las consultas a modalidad individual y a atención telefónica, suspendiendo la tradicional actividad grupal que los caracterizaba. Los autores (Ardilla Gomez *et al*, 2021) también refieren que en los hospitales psiquiátricos, se redujo la demanda de atención y los criterios de internación se hicieron más estrictos, a los fines de reducir el riesgo de contagio de los pacientes internados.

Estos resultados se relacionan con lo descrito en el apartado anterior, en donde la creación de la UTA y los estrictos criterios de internación a los fines de prevenir contagios en las salas de internación fue uno de los cambios realizados en el 2020, los casos urgentes siguieron de manera presencial ya sea por guardia o consultorios externos, el resto de los casos se siguieron cada 15 días o bien de manera remota, los talleres grupales de hospital de día pasaron a modalidad virtual en caso de ser posible y los padres eran quienes asistían a buscar medicación en los casos que pudieran trasladarse.

En líneas generales, el comienzo de la pandemia durante el 2020 generó que muchas familias temieran salir con los niños y adolescentes ya que la información que circulaba hablaba sobre la vulnerabilidad de esta

población y el desconocimiento de los efectos del covid en ellos. Esto hizo que muchas personas dilaten cualquier tipo de consulta médica o psicológica. Esto se evidencia en los resultados obtenidos en este estudio, donde disminuyeron en líneas generales las consultas.

En lo que respecta a la población infanto juvenil y su salud mental, la misma es considerada especialmente frágil durante estos contextos, la pérdida de los hábitos y del contacto con pares hace que los jóvenes sean más propensos a padecer sintomatología ansiosa o depresiva, a presentar dificultades en el sueño y en la concentración y en algunas ocasiones ciertos cuadros psicopatológicos pueden agudizarse. Es por este motivo que se hace importante repensar las modalidades de atención por salud mental infanto juvenil a través de otros medios virtuales para favorecer que todos tengan acceso a la misma y no se agraven patologías pre existentes o bien prevenir aparición de sintomatología de cualquier tipo.

Referencias bibliográficas

- Ardilla Gomez, S., Rosales, M. L., Fernandez, M. A., Velzi Diaz, A., Matkovichm A. y Agrest, M. (2021). Impacto de la pandemia por Covid 19 en los servicios de salud mental en Argentina. *Revista Argentina de Salud Pública*, 13 (supl covid 19), e26.
- Baldaqui, N., Morer, A., Calvo Escalona, R., Plana, M. T., Lazaro, L., Baeza, I. (2021). Efectos de la pandemia COVID-19 en los dispositivos de salud mental infantil y juvenil de un hospital general. *Revista de Psiquiatría Infanto Juvenil*. Vol 38 (1), pp 31-39. DOI: 10.31766/revpsij.v38n1a5
- Castillo, R. P. y Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto Juvenil*. Vol 37 (2), pp 30-44. DOI:10.31766/revpsij.v37n2a4
- Crespo Kaul, H., Folgar, M. L., Muñoz Genestoux, R. (2019). Todas las rutas llevan a... Descripción transinstitucional de internaciones de niños, niñas y adolescentes en hospitales públicos y privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Salud mental y derechos humanos en la infancia y adolescencias* (1)223-236
- Faraone, S. e Iriart, C. (2020). Salud mental, políticas públicas y trabajo vivo en acto: la pandemia como analizador de la falta de cumplimiento de la ley de salud mental en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Debate Público*, 10 (20), pp 41-52.
- Galiano Ramirez, M. C., Pardo Rodriguez, R. F., Mustelier Becquier, R. G. (2020). Salud mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia covid 19. *Revista Cubana de Pediatría*, 92 (sup. especial), e1342.
- Harcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia covid 19. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 37 (2), pp 327-334.
- Sanchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la Covid 19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25 (1), pp 123.
- Pacchiarotti, J., Anmella, G., Fico, G., Verdolini, N. y Vieta, E. (2020). A psychiatrist's perspective from a Covid 19 epicentre: a personal account. *BJpsych Open*, 6, 108, pp. 1-7. DOI: 101192/BJO2020.83
- Pedreira Massa, J. L. (2020). Salud Mental y Covid 19. *Salud Mental y Covid 19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y salud pública*. *RevEsp Salud Pública*, 94 (16), pp- 1-7
- Ugarte, M. J. y Dagnino, P. (2020). Cuarentena por pandemia covid 19: efectos en la salud mental infanto juvenil y en el estrés parental. *Memoria Congreso Internacional de Psicología*. Universidad Cuenca del Plata.
- Unicef. (2020). Salud mental en infancia en el escenario de la Covid19: Propuestas de Unicef España.
- Wiley, J. (2020). The role of mental health home hospitalization care during the Covid 19 pandemic. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 141, pp 479-480. DOI: 10111/acps.13173

Humanizar las prácticas del personal de salud de la Unidad de Terapia Intensiva en el contexto de pandemia

Ivone A. Maturano

Resumen

La emergencia sanitaria que atravesamos nos obligó a reflexionar y adaptar nuestras prácticas a las demandas propias del contexto de pandemia, en el ámbito hospitalario surgió el pedido de asistencia psicológica en forma individual de algunos miembros del personal, en base a: temores en torno a la propia muerte y/o a la de los seres queridos, a contagiarlos, desborde emocional, cansancio, presiones de diferente índole en cuanto a su labor. En función de esta demanda es que se establecieron estrategias de trabajo con una modalidad grupal y en torno a los siguientes objetivos: Objetivo general: Humanizar las prácticas del personal de salud de la UTI (unidad de terapia intensiva) de un hospital general de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Objetivos específicos: *abordar la temática de los procesos de duelo y despedida (el rito como unidad simbólica de expresión) *brindar herramientas de autocuidado en el contexto de pandemia. Se realizaron hasta la fecha 5 talleres grupales con una amplia concurrencia, en su mayoría los asistentes fueron enfermeros. El proyecto se fue modificando en cada momento, por el estrés que manifiestan en este sector del hospital debido a trabajar constantemente con personas que se encuentran entre la vida y la muerte. Luego se adaptó a las demandas del contexto covid-19, los objetivos resultaban ambiciosos en función del contexto, por lo que después los mismos más que nada se centraron en HUMANIZAR las prácticas del personal, bajo la premisa de que no somos "héroes somos profesionales" (Galfaso, 2019). Fue de suma importancia implementar la modalidad grupal debido a la gran cantidad de consultas al área de psicología. Los mismos se siguen desarrollando en la actualidad a modo preventivo de situaciones que puedan agravarse con estrés crónico u otros trastornos.

Palabras clave: humanizar – duelo – ritualidad – autocuidado

Introducción

El duelo es el proceso emocional normal con el que nos adaptamos a una pérdida irreversible o que se vivencia como definitiva de cualquier objeto valorado. Freud (1915) define al duelo como la reacción frente a la pérdida de una persona amada o de una abstracción que haga sus veces, como la patria, la libertad, un ideal, etc.

En el trabajo de duelo el Yo, embestido por una pérdida real de objeto, pone en funcionamiento un mecanismo de elaboración de dicha pérdida que le permitirá, al cabo de un tiempo, conservar a ese objeto perdido en la realidad pero con renovada investidura libidinal para con él (Freud, 1915)

Si bien, cuando hablamos de duelo, generalmente nos referimos a la pérdida sufrida por la muerte de algún ser querido, también debemos elaborar un duelo en otras situaciones de pérdida como por ejemplo en una separación de pareja, el despido en un trabajo, el alejamiento de un familiar o un amigo, la muerte de una mascota, el cambio socio- económico que se da ante la jubilación, etc.

A fines del año 2019 antes de que se inicie la pandemia, durante las atenciones en la Guardia de psicología surgió la demanda por parte de los médicos de la UTI de un espacio brindado por el área de psicología para poder trabajar sobre estas y otras temáticas. En ese momento el personal se encontraba muy conmocionado debido a una situación de salud compleja que se encontraba transitando un colega de ellos, inclusive una médica había pasado por situaciones de transición vital que habían generado un estrés importante en ella, sostenía que se encontraba desbordada debido a que pese a los problemas habituales de la vida coti-

diana debía hacer frente a situaciones con una complejidad enorme, que muchas veces implicaba la lucha entre la vida y la muerte. Surgieron interrogantes en ese momento:

¿Existen espacios en donde los trabajadores de la urgencia y emergencia podamos hablar sobre aquello que nos moviliza? ¿Cuál es el modo de intervenir ante estas situaciones?

¿Cómo desarrollamos herramientas de autocuidado? ¿Qué espacios se pueden habilitar frente a estas demandas?

La pandemia, como fenómeno disruptivo, nos obligó a adaptarnos a nuevas modalidades de vincularnos, de sociabilizar, de organizar nuestras vidas. Lo cual también nos llevó a duelar esos modos a los cuales estábamos acostumbrados a interactuar.

La demanda por parte de este sector del hospital continuo vigente, los talleres debieron modificarse según las necesidades que fueron surgiendo en los trabajadores de la salud, y siguiendo en la línea de las pérdidas, los duelos y también las despedidas humanizadas que no eran posibles en un principio, generó angustia e inquietud en la población.

No hay un tiempo típico o "normal" para superar estas situaciones y dependiendo de la importancia de la pérdida y las características de personalidad de cada uno, se resolverá a distintos tiempos subjetivos.

El duelo es considerado como un proceso que forma parte de nuestra vida. Es por ello que se hace necesario adquirir herramientas que nos permitan transitarlo de la mejor manera posible. Requiere de un proceso de elaboración y reacomodo ante el dolor, que se supera luego de un tiempo y se considera necesario para transformar la tristeza en la representación, en un recuerdo, o en una historia.

Dimensión cuantitativa

En el presente trabajo plantea un recorrido, en tres momentos. Los cuales dan cuenta de la modalidad de intervención en este grupo del personal de salud de terapia intensiva de un hospital general de San Salvador de Jujuy.

POBLACIÓN: Total 48

Participantes: Enfermeros, una trabajadora social, un personal de limpieza. A cerca del perfil de los participantes:

Edad:

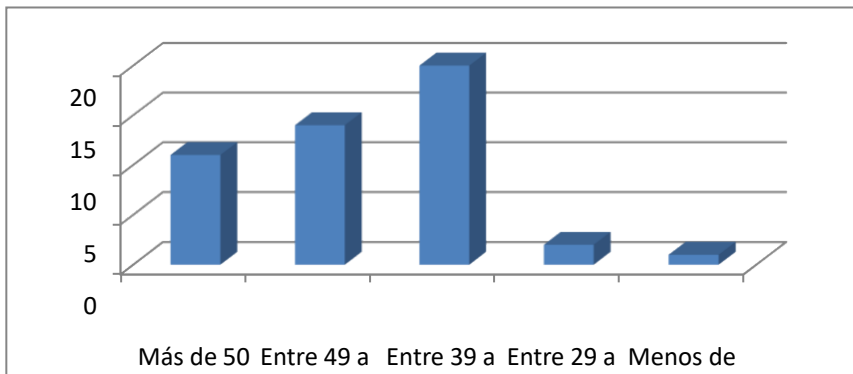
Más de 50 años: 11

Entre 49 a 40 años: 14

Entre 39 a 30 años: 20

Entre 29 a 25 años: 2

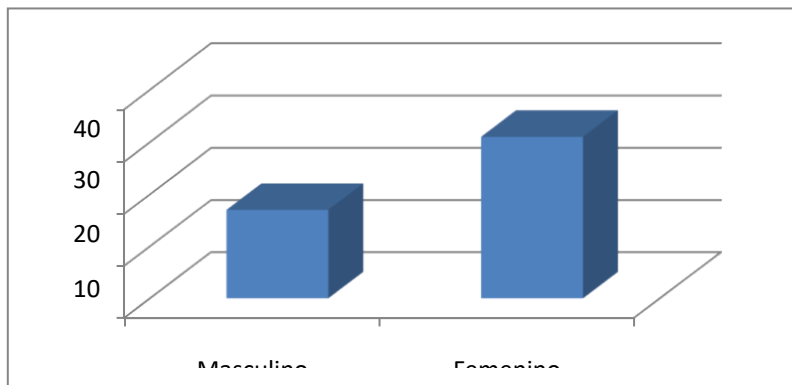
Menos de 25 años: 1



Género:

Masculino: 17

Femenino: 31

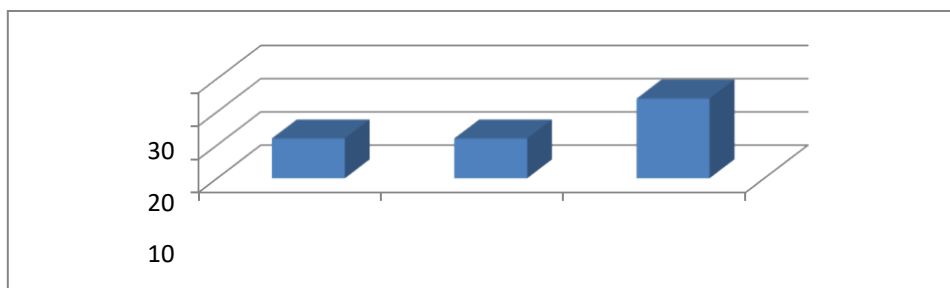


Antigüedad en el cargo:

Menos de 5 años: 50%

De 15 a 25 años: 25%

Más de 30 años: 25 %



Dimensión cualitativa

Descripción de las actividades realizadas y momentos de los talleres:

En *los primeros talleres* se trabajó la temática del duelo. Se estableció el encuadre: cuál es la idea de estos encuentros, los objetivos. ¿Qué es un duelo? Tipos de duelo, ¿Cómo vivimos esta situación en el momento que se nos presenta en el ámbito laboral? Importancia de conocer cuáles son las reacciones esperables, que indican la necesidad de autocuidado

Se propuso que comenten situaciones vividas en el ámbito hospitalario, los duelos y yo, hablen sobre sus duelos, ¿Qué pasa conmigo? ¿Cuáles son los diferentes escenarios o situaciones? ¿Cómo vivo estas situaciones? Se trabajó además tomando como referencia el Video: ¿Héroes o profesionales? de Alicia Galfaso. (Galfaso, 2019)

En un segundo momento, con el incremento de las personas fallecidas durante el primer brote en la provincia, ya iniciada la pandemia se trabajó sobre la *despedida humanizada*: tomando como premisa que el proceso de duelo es subjetivo y la despedida es un derecho. Se tomó como modelo de intervención el protocolo planteado por el Colegio de Antropólogos de la ciudad de San Salvador de Jujuy. (Peralta, R, Robles Avalos, P., y los miembros del colegio de Antropólogos de la provincia de Jujuy, 2020). Así como las sugerencias o recomendaciones de atención a pacientes graves o últimos días de vida en la crisis del COVID-19. (Instituto Pallium Latinoamérica-Medicina Paliativa, Instituto de Investigaciones médicas Alfredo Lanari-Universidad de Buenos Aires, 2020)

Es sabido que a raíz de la situación epidemiológica y como ella se fue modificando con el correr de los meses se han producido algunas modificaciones, vinculadas a no solo del lugar físico de trabajo, en función de las necesidades de cobertura y abordaje en la provincia, sino que también se hizo presente el temor a una contagio propio o a nuestros familiares. Generando estados de mucha tensión, estrés y ansiedad que no sabemos luego que consecuencias a nivel de salud mental y física podrán provocar.

En un tercer momento, el objetivo estuvo más centrado en humanizar las prácticas del personal de salud, ya que se observó que lo anterior era bastante ambicioso y complejo. Se utilizaron técnicas de presentación y expresión de emociones, que pudieran nombrar como se sienten en ese momento. Se trabajó sobre las reacciones esperables ante situaciones de crisis, expresaron sus emociones a través del moldeado de una figura representativa con plastilina.

Dentro del dispositivo grupal se proporcionaron primeros auxilios emocionales: escucha a las necesidades del personal, registro de actitudes de auto exigencia: ¿Héroes o profesionales?, disociación cognitiva-emocional, enfriamiento emocional, diferencia entre reacciones normales o esperables, sugerencias de autocuidado emocional propuestas por la OMS.

Se trabajó sobre la importancia de considerar un plan de manejo de estrés: presenciade horas de descanso, registro corporal, contacto con la naturaleza, conexión con las vivencias de disfrute. Además de otras herramientas de autocuidado como la conexión con los vínculos más cercanos, haciendo énfasis en que la distancia puede ser física en algunos casos pero la contención o el afecto puede estar de diferentes maneras. Se trabajó en que tanto estos vínculos como así también el buen clima laboral o la empatía con el compañero son factores protectores para la salud mental.

Se les pidió que verbalmente pudieran decir que se llevaban del taller, si este les había parecido de utilidad o si sentían que les aportaba y en qué, se realizó ejercicios de respiración para conectar con el momento presente.

Conclusiones

La situación de pandemia no permitía la realización de actos tan importantes y significativos para nosotros como realizar el ritual de velatorio, ceremonias religiosas o rituales familiares; por lo general las familias eran apartadas y alejadas de sus parientes desde que se enferman y muchas veces hasta su fallecimiento, siendo enterrados en soledad.

En el caso de la provincia de Jujuy se habían presentado al COE algunos protocolos que plantean la posibilidad de una muerte digna, y un proceder de acompañamiento, contención y facilitación de procesos de despedida tanto para el usuario como para los familiares.

Disponer del apoyo de quienes están a cargo (personal de salud) fue esencial para facilitar una despedida humanitaria, que luego daría inicio a un trabajo de elaboración psíquica subjetiva de quien haya sufrido una pérdida significativa, en este contexto de emergencia sanitaria por el COVID-19, así mismo, permitiría procesos de muerte dignas en las últimas horas de vida del usuario. Una vez producido el deceso, los rituales de despedida, son actos simbólicos que nos ayudan a expresar nuestros sentimientos ante una pérdida y a poner un poco de orden en nuestro caótico estado emocional.

Desde el inicio de la pandemia hasta la actualidad, a los trabajadores de la salud se nos ha presentado el desafío constante de adaptación a los cambios y a la aceptación de la incertidumbre, lo que hace necesario la implementación de estos espacios de escucha, de contención y de adquisición de herramientas de autocuidado.

Emergentes significativos:

Los talleres representaron una oportunidad para expresar tanto los obstáculos de su rol como así también los logros y satisfacciones que en él encuentran.

Dificultades en su rol: Aspectos negativos de su trabajo:

- Sobrecarga en horas de trabajo
- Dificultad para encontrar momentos de descanso, y que el tiempo restante es ocupado en obligaciones del hogar o familiares
- Desgaste físico- psicológico con presencia de sintomatología tales como depresión, ansiedad, síntomas gástricos, contracturas.

Lo que se pudo distinguir en estas intervenciones fue que las emociones que más emergían eran las de bronca, angustia, incertidumbre y cansancio, esto se debe a que la mayor parte del equipo viene trabajando sin cesar desde septiembre aproximadamente sin acceso a descanso y con la imposibilidad de poder equilibrar la vida laboral y la vida cotidiana.

Logros o aspectos positivos de su trabajo:

- Afecto, comprensión entre los compañeros
- Confianza y dialogo entre ellos lo que hace más llevadero el trabajo diario □ Colaboración y unión del equipo
- Emociones de felicidad, agradecimiento, tranquilidad, que suman comofactores protectores.
- Oportunidad para incorporar experiencia.

En los últimos talleres se observó que tuvieron lugar varias emociones dentro del grupo, la mayoría fueron positivas como las de felicidad, agradecimiento, tranquilidad, esto se vio expresado a través de las figuras que realizaron en plastilina, "una flor, porque siento que estoy floreciendo", "un perro, porque me siento acompañada y feliz", "un pájaro, porque pude volar". Otras creaciones estuvieron vinculadas a aves, golondrinas que se acompañan, mamá pata, perro como símbolo de amistad, emoji de carita sonriendo, etc. Todas ellas reflejaban el ambiente cordial y familiar que desarrollaron debido a la cantidad de horas que traba-

jan, reflejaban también como se mencionó anteriormente la unión y el compañerismo. Resaltaron que el espacio les permitió conocerse más entre ellos, "saber con qué están lidiando los demás, que se esconde atrás de una sonrisa" permite poder ayudarse mutuamente y tener una mirada más empática, también aparecieron ansiedades y miedos que son determinados por el enfrentamiento a lo nuevo, a lo desconocido o bien por la incertidumbre.

Bibliografía

- A. Galfaso, comunicación personal, *Taller de Intervenciones en Duelo*, 8 de septiembre 2019
- A. Galfaso, comunicación personal, *Simposio Intervenciones en Urgencias, Emergencias y Catástrofes*, 13 al 15 de noviembre 2019
- A. Galfaso, comunicación personal, *Primeros Auxilios Emocionales PAE en Urgencias, Emergencias y Desastres*, abril a junio 2021
- Freud, Sigmund (1915) *Duelo y Melancolía*. Tomo II. Ed. Amorrortu. Bs As
- Galfaso, A. (2019, 19 de febrero) ¿Héroes o profesionales? (Video) <https://www.youtube.com/watch?v=3-DbEWTCL8>
- Lema, Z. (1993) *Conversaciones con Enrique Pichon Rivier sobre el arte y la locura*. Ed. Cinco. Bs. As.
- Peralta, R. , Robles Avalos, P. y los miembros matriculados del Colegio de Graduados en Antropología de Jujuy (2020) *Protocolo para el tratamiento humanizado del final de la vida y formas alternativas de despedida en contexto de pandemia por COVID-19*
- Instituto Pallium Latinoamérica-Medicina Paliativa, Instituto de Investigaciones médicas Alfredo Lanari-Universidad de Buenos Aires. *Recomendaciones de atención a pacientes graves o últimos días de vida en las crisis del COVID-1*. Consultado en Octubre del 2020. <https://aamycp.com.ar/wp-content/uploads/2020/04/RECOMENDACIONES-PARA-PACIENTES-GRAVES-o-%C3%9ALTIMOS-D%C3%8DAS-DE-VIDA-COVID-19-.pdf>
- Recomendaciones de la OPS para el autocuidado del personal de salud <https://www.paho.org/es/documentos/cuidando-salud-mental-personal-sanitario-durante-pandemia-covid-19>

El lazo como posible tratamiento al vacío

María Lelia del R. Muñoz Molina

Resumen

Fundamentación: A partir del proceso grupal que coordiné durante mi formación en la Residencia de Psicología Clínica del SIPROSA, y desde las herramientas que aporta el psicoanálisis, propongo pensar las intervenciones y movimientos posibles en el trabajo con un equipo perteneciente a una institución de APS de Tucumán, fuertemente afectado por las consecuencias de la Pandemia de COVID – 19. Aquel suceso que ha llegado a irrumpir de manera caótica en la humanidad toda, sigue sus propias leyes implacables, y se ha mostrado desconocida e incierta para el hombre y su ciencia, nos topará con una experiencia con lo real que no puede ser nombrado ni representado y diferentes maneras de cada uno de vérselas con eso, dejándonos al borde de la perplejidad en los esfuerzos por soportar el sin sentido y la incertidumbre. Sirviéndonos de la herramienta grupal, propongo una apuesta al lazo como posible tratamiento al vacío. **Metodología:** relato de experiencia de espacio grupal con revisión bibliográfica. **Conclusión:** La apuesta implica romper con la enorme burbuja de sentido en la que se ha convertido el virus, para poder maniobrar algún tratamiento de aquel vacío.

Palabras clave: grupo – equipo – pandemia - dispositivo

Introducción

A partir del proceso grupal que coordiné durante mi formación del cuarto año en la Residencia de Psicología Clínica del SIPROSA, y desde las herramientas que aporta el psicoanálisis, propongo pensar las intervenciones y movimientos posibles en el trabajo con un equipo perteneciente a una institución de APS de Tucumán, fuertemente afectado por las consecuencias de la Pandemia de COVID – 19.

Tras la Pandemia que impactó en nuestro país hacia el mes de marzo de 2020 con el consecuente Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, la alerta de nuestro Sistema de Salud y su posible colapso, se produjeron, forzosamente, profundos cambios en la organización y funcionamiento de esta institución y el equipo no sólo se vio conmocionado por un primer periodo de incertidumbre ante la irrupción de la tarea, sino que a continuación fueron necesarios movimientos y reordenamientos en la organización del personal y la atención de los usuarios. Se trabajó con la forma de la atención remota con la prioridad de las urgencias. Asimismo el equipo debió reorganizar sus tareas ante el traslado de profesionales sumado al fallecimiento de un agente sanitario y las licencias por patologías de riesgo de otros miembros del personal.

Así es que actualmente diezmado el equipo ha sufrido estos inevitables cambios de manera abrupta y dramática, siendo el momento más crítico el contagio de casi la totalidad del personal. Dadas las circunstancias desde Salud Mental se evaluó la necesidad de convocar a los miembros del equipo a participar de grupos de acompañamiento a cargo de las psicólogas de planta y residentes, como también abrir la oferta de psicoterapia individual de quien lo solicite.

“Che ¿y la infiltrada va a estar en los dos grupos?”

La coordinación propone pensar cuándo fue la última vez que hubo reunión de grupo -*En agosto, después de esos infectamos todos, cambió toda nuestra realidad, todo patas para arriba*- y relatan lo vivido a partir de los contagios, cómo se enteraron, cómo fue el confinamiento. -*Estamos mal*- dice alguien presentándose desde el malestar como aquello que los une. En esa aparente unidad, masificante, intentaremos en-

contrar aquellos anudamientos, desanudamientos, proximidades y oposiciones, *"una producción de diferencias conjugadas"* (Percia, 1993), según plantea Marcelo Percia. Por medio de preguntas, la coordinación motoriza otro despliegue, interrogando a cada uno y sosteniendo las posibles distancias singulares en lo que cada uno puede traer al encuentro. La soledad en algunos casos fue mutando en pánico y en miedo a volver, otros se encontraron con nuevas experiencias durante el tiempo libre en casa, otro rescata el tiempo compartido con sus hijos, ese tiempo sin horarios, de dormir hasta tarde y almorzar a las 5.

-Yo he estado afectada, si me preguntan no tengo idea qué pasó, porque me he cuidado tanto... el día que mi hija me ha mandado la captura de pantalla diciendo "detectable" ahí uff...- dice una enfermera. *-No somos los mismos-* va a decir una de las administrativas *-Nunca antes ha estado tan palpable la posibilidad de morir-* concluye uno de los médicos.

Apostaremos al discurso grupal en tanto unos y otros se reúnen en lo mismo sin decir lo mismo, a cada quien le pasa algo que se cuele en lo que dice y pasará por lo común hasta encontrar su manera de estar solo entre los otros. De esta manera, podemos intentar propiciar una trama grupal (Jassiner, 2019), que permita al grupo encontrarse en el otro, en aquello común que los une, pero a la vez buscar que algo del trazo, singular, pueda con el tiempo ir apareciendo. La coordinación invita al equipo a retomar los encuentros *para hablar* de lo que ha pasado, de lo que pasa, contándoles que en el turno mañana también se inauguraron otros dos grupos.

-Che ¿y la infiltrada va a estar en los dos grupos? ¿A la mañana y a la tarde?- Dice alguien entre bromas poniendo en evidencia a una agente sanitaria que asiste a ambosturnos *- Pero me gustaría venir a la tarde porque no compartí mucho con ustedes... ella también ha estado a la mañana ¿no?*- Contesta desafiante y todos ríen. En un primer momento de Instalación (Jassiner, 2019), al decir de Jassiner, tiempo lógico ineludible en la inauguración del trabajo grupal, adviene una imaginaria completud, una ilusión de homogeneidad, un nosotros y un ellos, y una *"infiltrada"*: el Uno Grupal, que va a producirse a partir de la mirada de otro (coordinador) que viene de afuera y convalida, le da su lugar.

-Yo estoy re cagada- se escucha *-ya me hice todos los estudios y esta falta de aire que me tiene mal...--¿será que aun hay algo de preocupación?*- la coordinación le propone pensar en la posibilidad de que sea algo de otro orden y no sólo orgánico *-si, si... pero la falta de aire si la siento, no puedo tener el barbijo puesto...*- dice la compañera abrumada.

La coordinación se dispone a dividir en 2 grupos a los participantes, pero alguno dirá rápidamente que no le gusta la separación, encontrando el eco en sus compañeros. Se inaugura un nuevo proceso grupal, el turno tarde decide conformar un único grupo y la coordinación procede a respetar el pedido ante la emergente angustia de una nueva ruptura. Intervención pensada desde el alojamiento, desde la posibilidad de propiciar un espacio habitable que albergue y dé consistencia a aquella ilusión de unidad que se ve amenazada, ya que el Uno Grupal (Jassiner, 2019), el Uno del narcisismo del que se refiere Jassiner, será condición de posibilidad para un entramado que posibilite la emergencia del sujeto.

El sacudón

Lo traumático insiste e irrumpe en varios encuentros desde lo real inenunciable y el desafío girará en torno a buscar maneras de velarlo desde los recursos simbólicos que puedan introducirse. En esta línea se les envía una imagen de Macanudo a cada integrante del grupo, apelando a que el humor vuelva a inaugurar el despliegue grupal. Linniers realiza una serie de historietas que versan sobre la pandemia, el confinamiento, el lazo posible, desde la imagen y el chiste. Quien quiera puede contar qué le hizo pensar la imagen que recibió y esto promueve que el equipo comience a relatar el *"antes y el después"* de los contagios: se ríen de

los anteojos empañados por culpa del barbijo, se cansan de la famosa "virtualidad" y de las cervezas por videollamadas, recuerdan noches de insomnio...Cuentan que tuvo que cerrarse el turno tarde *-son cosas que nunca antes habían pasado y nunca nos íbamos a imaginar... el sacudón ha sido en los cimientos de este servicio-*.

La pena aparece en la queja *-Nos han abandonado, el gobierno nos ha abandonado-* relatando la ausencia de contención, la falta de EPP y la orden de retornar a la tarea sin seguimiento de las infecciones ni controles *-y muchos de los pacientes no tienen empatía-* agregan. La fragilidad de los semblantes se hace palpable, la experiencia del Otro en ruinas (Viñal, 2020) se vuelve insoportable.

-No están haciendo las cosas bien y encima tenés que contener... es tu deber, pero...- En este punto una de las agentes siente que se desvanece y los compañeros se alarman, dos enfermeras se disponen a atenderla, buscan el saturómetro, le toman la presión *-Acá se ha generado un pánico terrible- -Yo creo que eso es la angustia-* le dice una compañera *-¿Cómo hacemos?* Pregunta desesperada la jefa del servicio *-¿Cómo manejamos el miedo? ¿Cómo evitar el ataque de pánico?* La angustia irrumpe en el cuerpo y al producirse durante la escena grupal propicia investimentos, identificaciones. Un movimiento de implicación que afecta a cada miembro en aquella tensión de la dramática grupal que tiene que ver con *"estar envuelto en lo propio y enredado en lo del otro"* (Percia, 1993) en palabras de Percia. La dirección, frente a esto, tendrá que introducir la demora necesaria para dar en lo posible con otras formas de enunciación.

La coordinación intenta convocar al grupo sirviéndose de lo trabajado en los primeros encuentros al comienzo del año, cuando el desafío giraba en torno a construir una política de cuidados. Uno toma la palabra y dice que "Cuidados" también tiene que ver con lo emocional y apela al apoyo en algún compañero. Se les pregunta si será posible retomar algo eso: *-¿Creen que puede servir este espacio?" - Yo creo que sí -* dice la administrativa *- para tratar de superar esto que ha pasado, que no sabemos qué va a pasar-*.

Primeras lecturas

El coronavirus, heredero del conocido SARS 1 que fue llamada la *"primera enfermedad desconocida del siglo XXI"* (Badiu, 2020), arrasó al punto tal que aquello que valía hoy, pareciera caducar mañana, llevándose consigo, en muchos casos, aquellas ficciones que daban sentido a nuestra existencia, hoy sumergida en angustia. *"Una de las consecuencias más deshumanas del pánico"* (Agamben G. , 2020) al decir de Agamben, que nos deja casi perplejos ante la decadencia del Otro que no puede devolvernos más que incertidumbre.

Ante los confines del Otro de la cultura, nulo de elementos que arrojen respuestas ala enfermedad, los poderes, sólo pueden actuar en la inercia de palear la naturaleza del fenómeno con medidas que intentan sobreponerse ante el contagio masivo, que al mismo tiempo que intentan cuidar, obturan las libertades, difunden pánico y degeneran las relaciones entre semejantes, quedando el prójimo abolido, el par siendo un potencial foco de contagio, de terror. *"Nos han abandonado...no tienen empatía"* se escucha. Roto el lazo la alternativa es el confinamiento, que deja a cada individuo sosteniendo como puede su anudamiento, su ficción. Se trata de una experiencia colectiva de lo real *"extrañamente familiar, que sucede sin poder representarse, nombrarse, contabilizarse"*. (Bassols, 2020)

Lo traumático se manifiesta en el desconsuelo del equipo, que retorna al servicio con el sufrimiento aún encarnizado, y la angustia circundante toma al cuerpo, acecha desde lo fenoménico e irrumpe en la tarea. La coordinación percibe en este tiempo aquel relato gozoso y advierte la necesidad de dar lugar a lo traumático, para poder velarlo. El grupo va armando un intento de ponerle palabras, apela a la construcción de

un relato melancólico que podrá o no apaciguar, teniendo en cuenta que cerrar sentidos puede aliviar durante cierto periodo a riesgo de que su corolario sea aun peor.

"Volvemos a tambalear": En los posteriores encuentros el grupo comienza a preguntarse *¿qué podemos hacer con esto que nos pasa?* - *Yo creo que esto me está enseñando a convivir con la incertidumbre* – dice la encargada de farmacia, hasta que una agente rompe en llanto recordando la experiencia de ir a trabajar y no encontrar a ninguno. Así es como el relato ahora apela a *"hacer con esto"* refugiándose en el compañero: - *Cuando falta uno se nota. Hubo eso, hubo cosas buenas, saber que están tus compañeros, que cuando estábamos muy sobrecargados nos ayudamos aun estando aislados con los pacientes*- Y esta unidad, con el emblema de la vocación sacrificada, se hará cada vez más impenetrable frente a los de afuera: las autoridades, los pacientes, los nuevos, la enfermedad *"Uno tiene que tratar porque es lo que hemos elegido, "Uno está por vocación... uno lo hace por la gente"* agregan *"pero a veces es explotación"* interviene alguien más.

"No te llaman, no te hacen un hisopado para saber y te hacen volver, eso es alarmante. Se sigue muriendo gente – continúa - Están relajados... pero nosotros que estamos en la salud vemos que no se ha relajado nada - no hay forma, las personas andansin barbijo..." Comienza a circular la idea de que ocupar el lugar del personal de la salud implica tener más cuidados, que es necesario encontrar la forma de poder sostenerse. El "deber" la "vocación" y "el sacrificio" se tornan mandatos superyoicos que acorralan al grupo hacia la mortificación y quien se diferencie y no asuma el mandato queda por fuera. La coordinación advierte la diferencia que pone en jaque a la masa grupal y la reacción es la del rechazo, se apela por lo tanto a cuestionar esa pretendida vocación heroica: *¿es esto lo que hemos elegido? Tenemos deberes y derechos ¿no? Se propone pensar en qué momentos la respuesta es desde el sacrificio y cuándo desde la elección, sin embargo la angustia es tal que ante el silencio una enfermera concluye -volvemos a tambalear-*

Rituales

Desde la coordinación nos encontramos frente a algunos obstáculos que nos imposibilitan hacer un corte al desbordado discurso gozoso que versa en torno al Covid, a los cuidados y los fenómenos en el cuerpo. Notamos que estar *afuera* del equipo nos permite poder escuchar algo de lo endogámico que imposibilita la tarea, siendo los encuentros el destino de los lamentos, sin salida. Apelando a hablar de otra cosa, se propone una nueva imagen para que esta vez entre los participantes se arme una única narración, procurando un nuevo despliegue. En la imagen el equipo ve un *personaje enojado, que carga con una pesada mochila pero que se enfrenta preparado a lo que viene*. Uno de los médicos habla de la resiliencia, y se acuerda de una imagen que le gustó en la que vió un brote verde creciendo en un tronco. - *Eso necesitamos-* dice una agente.

Hablan de esa "carga" y se despliega una serie de pérdidas que el equipo ha sufrido durante el trabajo del año transcurrido, *-no tuvimos nuestros rituales, eran como los marcapasos de los meses, el día del niño, la semana de lactancia...los sanguchitos-* dicen entre risas. Y como se acerca fin de año la coordinación propone pensar cómo cerrar el espacio grupal: *-podemos hacer algo, celebrar de una manera que sea al menos simbólica, ya que no podemos hacer ninguna fiesta-*. "Hacer algo" esta vez pone en marcha al grupo con una iniciativa de trabajo novedosa: el armado de una Plantada Colectiva. Se organizan para conseguir árboles para dar sombra en el CIC, sanguchitos a la canasta, pero con protocolo, coordinan el día, el horario.

"Dejar de llorar" y ponerse a hacer los lleva a nombrar la Plantada "Símbolo de Resiliencia" y dan su cierre, pueden retomar el ritual de los sanguchitos, sacarse los barbijos y asombrarse con poder verse durante la comida, brindar por la posibilidad de encontrarse. Rescatan en este encuentro el poder apoyarse en los compañeros, y poder retomar sus servicios en el CIC mas *"preparados"*.

Lo incalculable

Semanas después de que terminase el año, el equipo sufre la pérdida de uno de los agentes sanitarios, quien es internado de manera abrupta por una infección en uno de sus órganos. Lo incalculable, lo impensado de lo real sin ley se presenta sin aviso y paraliza al equipo despojado de sentido. Un nuevo colapso que arrasa con la tarea. El sentido se busca en la elucubración fantasmática y el actual significante amo por excelencia se hace presente, dando lugar a sospechas de que la salud del compañero se había visto comprometida desde que se contagió de Covid, provocando nuevos fenómenos y "secuelas" en los cuerpos de los demás, orientando toda la atención a la responsabilidad por la falta de cuidados, a las comorbilidades de cada uno. ¿Cuánto del Covid ha sido tan pregnante que lo ha tapado todo? *"Ahí en efecto florecen todos los fantasmas, individuales y colectivos para hacer de él una fuerza demoniaca"* (Bassols, 2020) dirá Miquel Bassols. El Covid, será puesto en el lugar de la muerte, inseparable y coagulado, no cabe otra fuente en las contingencias que nos toquen? ¿Es lo mismo el duelo por una muerte que velar *"una batalla"* contra el Covid?

Posteriormente podemos hacer la lectura de la pertinencia de desandar al significante *Covid*, que se ha vuelto el dueño del sentido, de la necesaria separación de estos dos registros: el del equipo sacrificado, que se ve "en la trinchera" de la guerra contra el virus; del de la singular pérdida por una muerte no calculada. La necesidad aparece cuando el compañero fallecido parece ser un inmolado, un mártir, tornando la pérdida aún más superyoica y por lo tanto mortificante y paralizante.

Se da lugar al equipo para llorar su pérdida, que sirviéndose de la herramienta grupal, inaugura encuentros por fuera de la institución con la intención de acompañarse en el proceso de duelo, mientras en el CIC poco a poco pueden apropiarse de la tarea. La demanda creciente, la necesaria articulación interna y planificación hace de corte en el circular gozoso y mortificante. Favorece la restitución de algunos circuitos y programas que habían estado pausados durante un largo periodo y la atención presencial se vuelve más fluida. La tarea funcionará como legalidad que pone coto a aquello endogámico que impedía hablar de trabajo y resitúa a los sujetos en su capacidad para responder.

Algunas conclusiones

Hemos identificado en un particular equipo de trabajo algunos de los probablemente innumerables efectos que se desencadenaron con la Pandemia de COVID 19. Nuestras lecturas concluyen en la necesidad de romper con la enorme burbuja de sentido en la que se ha convertido el virus, para poder maniobrar algún tratamiento de ese real, el que le concierne al psicoanálisis, el que al decir de Viñal *"no rechaza al sujeto sino que lo compromete y liga a su palabra, con sus acciones, con los otros y a su propio cuerpo"* (Viñal, 2020). La maniobra será la de apostar al lazo como posible tratamiento al vacío, sirviéndonos de la herramienta grupal, en la medida en que confiamos en que el atravesar por esta práctica tiene sus efectos en la subjetividad en diferentes órdenes. La línea de intervención fue la de propiciar la trama como alternativa a lo traumático y a la vez dar lugar a que eso traumático pueda tener diversas versiones y atravesamientos singulares. De esta manera vimos que por momentos se pudo introducir algo de la diferencia y de la incertidumbre con simbólico, y por otros aquello real volvía a insistir para tomarlo todo y obstaculizar los trazos singulares.

Bibliografía

- Agamben, G. (2020). "Sopa de Wuhan". Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia –Contagio: ASPO.
- Badiu, A. (2020). "Sopa de Wuhan". Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia -"Sobre la situación epidémica": ASPO.
- Bassols, M. (2020). Coronavirus: "La ley de la naturaleza y lo real sin ley". .: Zedig España.
- Jassiner, G. (2019). "La Trama de los Grupos". Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Percia, M. (1993). "Notas para pensar lo Grupal". Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Viñal, C. (2020). "El Otro en su ruina" . Buenos Aires: Revista Virtualia.

Servicios de salud en Mendoza: acceso y discursos sociales prevalentes Un análisis desde la psicología

Susana Elvira Morgado

Resumen

Esta investigación se enmarca en los postulados de la Psicología de la Salud, a fin de contribuir al quehacer del campo de la salud. Se busca conocer las experiencias cotidianas de todos los actores del sistema de servicios de salud en Mendoza y proponer estrategias de intervención, que contribuyan al ejercicio de derechos, acerca de este bien social. Se analizan variables discursivas y comportamentales de incidencia y se describen sus interacciones. En la actual etapa de ejecución, se consideran los fenómenos de impacto suscitados por la Pandemia por COVID-19. Se siguen pautas del Método Cualitativo desde un Diseño Fenomenológico. Se analizan narrativas dominantes (núcleos centrales y conceptos periféricos). Procesamiento de Datos, mediante un trabajo inferencial con apoyo en soportes informáticos Text Stat - Atlas Ti.v.7 - SPSS v.21 Al presente: 67 instituciones de salud (públicas, privadas, seguridad social) estudiadas. Se describen servicios y discursos dominantes de usuarios/as, prestadores y demás agentes involucrados, especialmente de psicólogos/as. Se ha construido un aporte teórico, que traduce estos insumos. Actualmente se recorre una tercera etapa ampliada, abordando aspectos fundamentales de la Pandemia por COVID-19: el replanteo de lógicas de funcionamiento y posibles estrategias para prevenir otros riesgos y enfermedades, promover y asegurar la salud de la población mendocina.

Palabras clave: servicios de salud – acceso – discursos prevalentes – pandemia

Introducción

El tema de Investigación se enmarca en la sub-disciplina Psicología de la Salud, ya que es formulado a partir de conceptos que sustentan la naturaleza interdisciplinar de la Psicología que según De Lellis (2006) es convocada a dar énfasis a una perspectiva social que contribuya a solucionar problemas cada vez más complejos, en particular los del campo de la salud. La relevancia de variables comportamentales y psicosociales en los problemas de salud resulta evidente; ambas integran para dar cuenta de sus mutuas interacciones convocando a que los/as profesionales psicólogos/as se involucren, estudien y asuman roles de importancia en el desarrollo de técnicas y estrategias para la promoción de la salud y la prevención de enfermedades.

En las condiciones de salud - enfermedad, siempre están presentes elementos de carácter psicológico. Cada persona presentará su propia respuesta frente a estos estados, sus creencias y sus prácticas; en ello también tiene un rol fundamental la acción institucional, con sus paradigmas, sus trabajadores y prestadores de los servicios que son ofrecidos, en pos de satisfacer sus requerimientos.

Desde esta perspectiva, se propuso el abordaje del fenómeno de la salud y los servicios de atención que se prestan para su cuidado, preservación, protección o para su recuperación, en la Provincia de Mendoza.

Entre los objetivos de este estudio: contribuir desde la Psicología al quehacer del campo de la salud, a partir de conocer las experiencias cotidianas de todos los actores del Sistema de Servicios de Salud en Mendoza, a fin de construir nuevos saberes y proponer estrategias de intervención, potencialmente facilitadoras del ejercicio de derechos en relación a este bien social.

Metodología

El trabajo es planteado desde el Método Cualitativo siguiendo un diseño fenomenológico. Se analizan narrativas dominantes siguiendo el enfoque estructural aportado por la Teoría del Núcleo Central en el marco de la Teoría de las Representaciones Sociales (Abric, 2001). El procesamiento de datos, se realiza mediante un trabajo inferencial con apoyo en soportes informáticos Text Stat - Atlas Ti.v.7 - SPSS v.21. Entre las técnicas utilizadas: observación participante - observación sistemática - entrevistas semi-estructuradas - entrevistas en profundidad- y un sostenido rastreo documental; siendo las unidades de análisis: las instituciones desalud - usuarios/as de los servicios (desde 18 años) - personal administrativo / auxiliares - profesionales de la salud, particularmente Psicólogos/as.

Resultados

Para referir a los resultados inferidos hasta el momento y apelando a la síntesis, sólo se mencionan los datos de mayor relieve que permitan ilustrar aquellos significados y discursos prevalentes, en relación al objeto de estudio.

En la primera etapa de investigación, se trazaron ejes inductores para realizar entrevistas a jueces expertos (profesionales de la salud de diversas disciplinas). Entre estos ejes: - Sistema de Salud Pública y su devenir histórico./ - Salud y la influencia de factores políticos, socio-históricos y económicos./ - Salud Privada y la Calidad de sus Servicios. /- Sector Obras Sociales y su dinámica a través de los tiempos.

Algunas narrativas obtenidas: *"Necesidad de garantizar el verdadero compromiso y responsabilidad de profesionales e instituciones de salud, para con los usuarios sean del sector de que se trate"*

"Es preciso mejorar las estrategias de atención a la población en cuanto a accesibilidad y en la calidad de las prestaciones en general"

"Importancia de profundizar estudios acerca de las representaciones sociales que dominan en el sector de usuarios de los servicios de salud"

La continuidad del trabajo consistió en la aplicación de un cuestionario semi-estructurado donde el criterio de selección fue específicamente, ser usuario de algún/os servicio/s de salud (a partir de los 18 años de edad); participaron 248 personas alcanzando distribuciones porcentuales en cuanto a las categorías trabajadas. Entre ellas: la consideración que se tiene acerca de la salud como un concepto integral, un atributo que no sólo es opuesto a "enfermedad" - (94%); la posibilidad de participación en este campo a partir de "estar informado" (69%); la incidencia de la práctica de hábitos personales para asegurar la propia salud (78%). Se destacaron relatos asociados a la cuestión del "empoderamiento" como ejercicio esencial en la construcción de ciudadanía y en particular, en relación al derecho de acceso a la salud. En una segunda etapa del trabajo, a partir de nuevas categorías emergentes,

como "la calidad de atención", fue posible la intervención en 17 instituciones de salud (de los tres subsectores del sistema de servicios). Entre los reportes que hicieron relieve: Importancia de la prevención (como concepto) pero que es una estrategia que no se consolida en la práctica (conforme a las expectativas trazadas por los/as profesionales). También hubo lugar a la emergencia de nuevas categorías: Trato Humanizado (enlazado a calidad de atención) / Cuestionamientos acerca de los Servicios de Salud Mental (disponibilidad - acceso real - su lugar en el sistema de servicios en general)

Hacia una tercera etapa, se planificó una intervención en un campo más acotado y a los fines de profundizar sobre estos nuevos ejes emergentes. Se trabajó en 5 efectores de salud pública (Gran Mendoza). Entre

las categorías en estudio, el eje central: la prevención de Enfermedades Crónicas No Transmisibles. Para ello, se planteó un minucioso rastreo documental que permitiera justificar estadística y epidemiológicamente la elección de este fenómeno en el campo de la salud, a partir de referencias de la OMS (Organización Mundial de la Salud, 2013), OPS (Organización Panamericana de la Salud, 2017), Ministerio de Salud de la Nación Argentina (2019) y de la Provincia de Mendoza (2017). Se estableció el propósito de seguir pautas de un estudio exploratorio descriptivo con encuestas (León y Montero, 2015). Algunas de las narrativas dominantes entre profesionales de la salud, se grafican siguiendo el criterio del enfoque estructural de la Teoría del Núcleo Central -Abric (2001):

Tabla 1

*Categoría: PREVENCIÓN EN SALUD **

NUCLEO CENTRAL	CONCEPTOS PERIFÉRICOS	OTROS ASOCIADOS
<i>Trabajo de enorme importancia. Requiere de mucha constancia. Nunca resulta suficiente.</i>	<i>Se trata de un proceso que hay que tener diariamente</i>	<i>Cada vez se acerca a consultas un mayor número de personas, con una diversidad de problemas.</i>
<i>Es muy importante hacer controles e investigación en estos temas.</i>	<i>Sólo conociendo en mayor profundidad lo que le ocurre a la gente, se puede hacer buena prevención.</i>	<i>Profundizar en este trabajo, contribuye a mejorar estrategias preventivas.</i>

Tabla 2

*Categoría: ADHERENCIA AL TRATAMIENTO **

NÚCLEO CENTRAL	CONCEPTOS PERIFÉRICOS	OTROS ASOCIADOS
<i>La gente entiende que debe cuidarse, pero muchos, debido a problemas familiares, económicos, caen en depresión y no logran seguir los tratamientos.</i>	<i>Es muy importante el Profesional de la Salud Mental para que pueda intervenir y fortalecer el compromiso de la gente por seguir sus tratamientos.</i>	
<i>Muchos pacientes no cumplen con las indicaciones, pese a que sí son constantes en acudir a las visitas (según los turnos asignados)</i>	<i>Se muestran interesados, pero después no logran cumplir.</i>	

Seguidamente, pudo emprenderse un recorrido específico con profesionales de la salud mental, a fin de explorar: * las representaciones dominantes acerca de sus prácticas cotidianas, en el sector de la salud pública, privada y de seguridad social. Fue posible conocer: percepciones y experiencias en relación a la Ley Nacional de Salud Mental 26657/10: como un objetivo "a medio camino" en sus alcances; el lugar asignado en los Equipos de Salud en general y las oportunidades para la labor preventiva: como fenómenos "muy dependientes de las lógicas de funcionamiento de cada institución". Particularmente, se destacaron atribuciones que realizan estos profesionales, acerca del valor que asigna el sistema de salud mendocino a la Sa-

lud Mental: como "un proceso que no termina de consolidarle un lugar de merecido reconocimiento dentro del sistema de servicios en general".

Luego, el desafío impuesto por la Pandemia por COVID-19 ha planteado la necesidad de revisar este recorrido atendiendo a los conocidos cambios en las dinámicas de funcionamiento de las instituciones y partiendo de hipótesis acerca de los virajes experimentados en las prácticas preventivas en general; quedando todo centralizado en este fenómeno. Esta exploración se encuentra en plena vigencia, valorando la interacción con poco más de 140 personas al momento presente, siguiendo el criterio de inclusión en este trabajo: "ser usuario/a de algún servicio de salud" (desde los 18 años de edad) y donde se van rescatando particulares perspectivas hasta el presente, muy relacionadas a: instituciones resistidas a recibir a quien no sea "paciente - COVID"; saturación de los servicios; cuestionamientos acerca del concepto de prevención y su valor pragmático; el descuido de otros problemas de salud que también requieren de prevención y/o de atención (enfermedades tumorales, padecimientos de orden psíquico como depresiones, trastornos de ansiedad, consumos problemáticos entre los más mencionados); la valoración que adquieren dispositivos protectores como "las vacunas"; ponderación de la salud como un "concepto integral" donde se involucran las dimensiones física, mental y también la económico - social.

Conclusiones

Con la intención de retomar los conceptos inicialmente planteados, al presente es posible referir a intervenciones logradas con un promedio de 67 instituciones de salud (de los sectores público - privado - seguridad social) con poco más de 700 participantes involucrados. Las etapas previamente emprendidas, permitieron la construcción de un mapa teórico fuertemente apoyado en lo empírico, que traduce las representaciones y discursos dominantes de actores y agentes de los servicios de salud tomados como referencia, en Mendoza.

En el marco de una reseña de interés, pueden destacarse debilidades y fortalezas reconocidas en cada uno de los sub-sectores que conforman el sistema de salud, caracterizado por su fragmentación y dificultades de articulación, que mantiene una suerte de "desacople" entre las expectativas de usuarios/as y su real acceso, principalmente en lo referente a servicios en salud mental. Esto aporta bases para seguir interpelando el concepto de derecho a la salud y su puesta en práctica real; puesto que en palabras de Gallende (2012) para mejor comprender el sufrimiento psíquico es preciso definir con claridad qué tipo de servicios han de garantizarse y cómo mantener un sistema de salud en consonancia con las necesidades y demandas de la población.

Así también, la necesidad de trabajar en aspectos de educación y comunicación para la salud, que propicien un efectivo acercamiento entre premisas preventivas, su comprensión y adherencia por parte de usuarios/as, especialmente en contextos donde se ponen en juego limitaciones de diversa índole como las educativas, culturales, sociales y económicas.

También hay lugar para sintetizar las experiencias propias de profesionales de la salud que reparan en la necesidad de disponer de mayores tiempos, espacios, recursos para la capacitación permanente, el fomento del trabajo en equipo; así como instaurarse en el saludable paradigma de intervenciones basadas en la comunidad, desde la invaluable estrategia de atención primaria de la salud.

A partir de este nuevo escenario planteado por una emergencia sanitaria de tan elevado impacto representado por la Pandemia COVID-19, el desafío consiste en afinar la mirada sobre acontecimientos que pusieron en evidencia la realidad de los sistemas sanitarios, replanteando sus lógicas de funcionamiento, así como instando a cambios de perspectivas y expectativas de todos quienes a diario circulan por las instituciones de salud (OPS, 2020). Actualmente se está en pleno desarrollo de esta labor, cuyos ejes centrales de indagación

refieren a las estrategias posibles de ser planteadas para el trabajo de prevenir más daños y enfermedades y continuar bajo la consigna de promover y asegurar la salud de la población mendocina.

Bibliografía

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. México, D.F: Ediciones Coyoacán.
- De Lellis, M.(2006) *Psicología y políticas públicas de salud*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gobierno de Mendoza - Ministerio de Salud, Desarrollo Social y Deportes (2017) *Enfermedades No Transmisibles - Mortalidad según Departamentos Mendoza período 2011-2015*. Departamento Sala de Situación de Salud. Mendoza.
- Gallende, E. (2012) *Salud Mental y Comunidad*. Departamento de Salud Comunitaria. Ed. Universidad Nacional de Lanús. Año 2 - N°2. ISSN 2250-5768
- León, O. y Montero García-Celay, I. (2015). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid. 4° Edición. Ed. Mc Graw-Hill.
- Ministerio de Salud de la Nación Argentina – Secretaría de Gobierno Salud (2019) *Informe de Gestión Dirección Nacional de Promoción de la Salud y Control de Enfermedades Crónicas No Transmisibles 2018*. Buenos Aires. Disponible en: http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000001416cnt-2019- 02_informe-de-gestion-ENT.pdf
- OMS – Organización Mundial de la Salud (2013) – *10 Datos sobre Enfermedades Crónicas No Transmisibles*. – Recuperado de: https://www.who.int/features/factfiles/noncommunicable_diseases/es/
- OPS - Organización Panamericana de la Salud (2017) *Situación de Salud en las Américas. Indicadores Básicos 2017*. Recuperado de: iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/34330
- OPS - Organización Panamericana de la Salud (2020) *La COVID-19 afectó el funcionamiento de los servicios de salud para enfermedades no transmisibles en las Américas*. Recuperado de: <https://www.paho.org/es/noticias/17-6-2020- covid-19-afecto-funcionamiento-servicios-salud-para-enfermedades-no->

Intervenciones psicosociales en servicio crítico pediátrico -SECRIP- de un hospital general en tiempos de pandemia

Alejandra Centeno, María Eugenia Vajani, Fátima Jerez

La crisis sanitaria de los últimos dos años generada por el Covid-19, vino a profundizar problemáticas que ya eran complejas, atravesadas por procesos de exclusión, desigualdad, vulneración sistemática de derechos, incertidumbre, fragmentación social y fragilidad en las redes vinculares.

Los sistemas de salud en el mundo se tuvieron que reconfigurar y fundamentalmente en países como el nuestro, luego de años de políticas neoliberales y mercantiles que agudizaron la precarización del sistema de salud nacional, marcando un claro retroceso en políticas sanitarias, con el antecedente de la fragmentación del mismo que es ya de larga data.

En este escenario es que nuestras prácticas profesionales como agentes de salud, se tornan desafiantes y nos movilizan a repensar y reconfigurar nuevos modos de intervención desde la concepción de Salud como un derecho para todos y todas.

El hospital público se presenta como un ámbito de cruces de discursos y un ámbito de condensación de demandas de muy diverso origen y de prácticas diversas, agrupadas bajo el común denominador, el discurso médico hegemónico. La interconsulta aparece en primera instancia, como una práctica posible para sostener una interlocución entre medicina y otras disciplinas. Se torna el punto de partida para iniciar un diálogo entre los miembros del equipo de salud. Diálogo que no siempre es simétrico, donde se entrecruzan diferentes significaciones.

Podemos decir que la interconsulta viene de esa mirada analítica y fragmentada que atraviesa a las disciplinas forjadas en el S XX y que en el ámbito de salud aparece como un recurso ante el cual el saber médico no encuentra respuestas. Aquí surge un primer interrogante: ¿qué hacemos? ¿intervinimos inmediatamente respondiendo a lo que se presenta como urgente? ¿Desde dónde planteamos nuestra intervención psicosocial en el equipo de SECRIP?

Para arribar a posibles respuestas, primero vamos a decir que el Servicio de Cuidados Críticos Pediátricos (SECRIP) surge en el año 2016, es una unidad de internación pediátrica, compleja que incluye la Unidad de Cuidados Intensivos Pediátricos (UCIP) y la Unidad de Pacientes Crónicos Dependientes de Tecnología-Dispositivos y Cuidados Paliativos.

UCIP es un servicio de alta complejidad fundado en un hospital general polivalente que año a año va complejizando y especializándose en sus servicios. Dicho servicio pretende brindar un cuidado integral a la niñez en condiciones críticas de salud.

El ingreso del paciente en una UCIP somete a los miembros de la familia a una situación difícil, ya que familia y paciente, separados físicamente de su medio habitual y del apoyo afectivo, sufren y están angustiados, intuyendo que en cualquier momento se puede producir un desenlace trágico. La hospitalización del niño en la unidad de cuidados intensivos provoca una separación rápida y abrupta lejos de sus padres, de su familia, de pronto se encuentra en un espacio físico desconocido portando tubos, sondas, catéteres, rodeados de aparatos generadores de sonidos desconocidos, molestos, que le producen miedos y sufrimiento.

Ahora bien retomando los interrogantes planteados anteriormente y teniendo en cuenta las particularidades que asume el servicio del cual formamos parte, vamos a decir que entendemos la salud como derecho y adherimos al concepto de Campo, según Hugo Spinelli, *"entendiendo como tal la convergencia de actores, recursos, problemas e intereses que conforman una red de relaciones, con autonomía relativa, en el que los diferentes agentes luchan por la consolidación, o por la apropiación y el predominio de uno o más capitales"*. Siguiendo en la misma línea Bertona va a decir *"todo campo se construye históricamente y las relaciones en su interior sufren constantes redefiniciones, cada profesión desarrolla estrategias individuales y colectivas pretendiendo conservar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable a sus intereses, lo que está directamente vinculado con la distribución del capital específico que se disputa y con la percepción que se tiene del campo, poniéndose en juego mucho más que saberes disciplinares"*. Es así que en este campo dinámico, ponemos en juego estrategias individuales y colectivas que tienen que ver con estar, transitar el servicio, sostener diálogos permanentes con los miembros del equipo, abordando aquello que se torna complejo, disruptivo, desde la PAUSA, acción que es muchas veces puesta en tensión con la urgencia y con la necesidad de respuestas inmediatas y eficaces desde una lógica productivista-mercantil. Al respecto Alfredo Carballeda va a decir que *"La palabra diálogo viene del griego y en su origen se relaciona con la noción de conversación. Así la conversación es, en definitiva, una discusión organizada a través de diferentes personas interesadas en una misma cuestión que se intenta precisar, y respecto de la cual se pueden mantener puntos de vista distintos"*.

La posibilidad del diálogo nos lleva a transitar por el camino del trabajo en equipo interdisciplinario, trabajo que no siempre es fácil, que requiere de permanentes acuerdos y nos desafía a todas las disciplinas que integramos el equipo de salud a generar puntos de encuentro para construir respuestas posibles junto a otros, tensionando permanentemente a la lógica lineal y fragmentada en la cual las disciplinas nos formamos. Así la interdisciplina se constituye como una oportunidad para abordar las problemáticas sociales complejas que llegan al servicio. Tales problemáticas se presentan complejas y desafían a las instituciones y profesionales que integran los equipos ya que dan cuenta, al decir de Carballeda *"de la tensión entre necesidad y derechos"*.

Nuestras intervenciones psico sociales, además, se sostienen desde una perspectiva humanizante y crítica, en la misma sintonía con los fundamentos que dieron origen al SECRIP, entendiendo al trato humanizado como un derecho. En este sentido, José Carlos Bermejo, un referente en la humanización, realiza una definición sobre la misma, poniendo en valor la relación de ayuda, donde se integra la perspectiva y el respeto a la dignidad del paciente como un derecho. Por ende, hablar del respeto de la dignidad del ayudado, es hablar del respeto a los valores que percibe como peculiares e inalienables, que es lo que lo define como persona. Como dice Bermejo *"hablar de humanización reclama la dignidad intrínseca de todo ser humano y los derechos que de ella se derivan y esto lo convierte en una necesidad de vital importancia y trascendencia. Es la forma de cuidar y curar al paciente como persona, con base en la evidencia científica, incorporando la dimensión de la dignidad y la humanidad del paciente, estableciendo una atención basada en la confianza y empatía, y contribuyendo a su bienestar y a los mejores resultados posibles en salud"*.

Se propicia un abordaje integral del paciente crítico (bio, psico, social y espiritual), desde la interdisciplina como proceso de construcción dinámica y permanente.

Este servicio cuenta con criterios de atención particulares que afectan y organizan el desempeño de los distintos profesionales con el fin de atender lo emergente, lo imprevisto, lo que irrumpe en la vida de los sujetos. Estas intervenciones están atravesadas por las características, por la singularidad de cada uno que, en general están afectados por problemáticas psicosociales agudas que complejizan la situación presente. Es aquí donde el equipo trabaja en la construcción de diagnósticos, de estrategias de abordaje disciplinario

e interdisciplinario tendientes a revertir esos padecimientos así como a contribuir a la modificación de situaciones de vulneración de derechos.

Nuestra experiencia en el servicio

La Atención Centrada en el Paciente y la Familia, como modelo de prestación de servicios de salud cuyos principios implican una atención respetuosa y sensible a las preferencias, las necesidades y los valores de los pacientes y sus familias será el modelo a implementar. Por otro lado, el trabajo con los equipos de salud, los diferentes posicionamientos subjetivos, los discursos disciplinares y el abordaje interdisciplinario en construcción permanente; intentando responder a las situaciones de urgencia hospitalaria y urgencias subjetivas, con criterios de atención tendientes a contener lo emergente, lo imprevisto, lo que irrumpe en la vida de los sujetos provocando angustia.

Dichos criterios refieren a:

Participación de la familia: Confrontarse con los límites de las posibilidades del hacer, o con las barreras que se imponen más allá de nuestro deseo implica un gran desafío, en presencia de diversas manifestaciones emocionales y malestares, un trabajo que no se podría hacer solo, nos confronta con la angustia, con la incertidumbre de un real que solo se hace posible bordearlo con las palabras y con un espacio de encuentro con otros para poder hacer algo posible con ello. Momento de pensar y de detenernos para construir respuestas con otros, frente a lo singular de cada padecimiento. Pensar la urgencia nos hace pensar el contexto que nos rodea y cuál es el abordaje en momentos de crisis, que aparece cuando el discurso, las palabras, las imágenes, las rutinas o el aparato simbólico se encuentra impotente para atemperar el real sin ley, real imposible de dominar. Nos recuerda el desamparo originario, la falta de seguridad y debilidad fundamental de los seres hablantes.

Aparece como una ruptura en la línea del tiempo y fuerza a elaborar una nueva relación con lo real. La angustia se presenta como el caso paradigmático que define la urgencia, en tanto quiebre, ruptura, excediendo la tolerancia psíquica, difícil de soportar.

Es por esto que la intervención propicia la sensibilización de los profesionales, a través del contacto, la presencia y participación en cuidados, como soporte a las necesidades emocionales de la familia. La participación familiar es un proceso en el cual cada uno se vincula de forma voluntaria, progresiva y dirigida, con ayuda del equipo de salud.

Con este fin se acude a dispositivos como: Programa de visita de Hermanos, Hogar de Madres; que nos permiten trabajar diversos aspectos: el lugar de la mujer en el imaginario, modelo de maternidad-paternidad, la muerte, entre otros.

Comunicación: Comunicación con la familia, en el equipo, con el paciente. El desafío en tiempos de pandemia, fue incluir recursos tecnológicos, por lo que se recurrió a conexiones tanto móviles como fijas con el fin de sostener el trabajo que se venía realizando: informes a padres, reuniones de equipo y con otros sectores como: Centros de Atención Primaria, DINAYF y Poder Judicial a fin de articular estrategias de abordaje y seguimiento. La computadora y el celular se volvieron piezas fundamentales a la hora de informar acerca del estado actual de salud del paciente y las medidas de bioseguridad que se decidían día a día. Los padres también pudieron establecer canales de comunicación entre ellos, lo que facilitó la difusión de información general y la contención también entre ellos.

Bienestar del paciente: Bienestar físico, psicológico, promoción de la autonomía del paciente y su familia.

Cuidados al equipo de salud: sensibilización sobre el síndrome de desgaste profesional y factores asociados, prevención del síndrome de desgaste y promoción del bienestar. Esto se concreta a través de actividades como: talleres, promoción de actividades extra hospitalarias, etc.

Síndrome post cuidados intensivos: prevención y manejo, entrenamiento a la familia en atención en domicilio, seguimiento, alta hospitalaria, pasaje a sala de internación pediátrica, internación domiciliaria.

Infraestructura humanizada: confort ambiental, orientación a la familia, confort en el área de familiares, confort y funcionalidad en el área de cuidados, estimulación del paciente, utilización de recursos lúdicos según el caso.

Cuidados al final de la vida: protocolización, control de síntomas, acompañamiento a la familia, atención a necesidades y preferencias emocionales y espirituales, implicación multidisciplinar en la decisión y desarrollo de medidas de limitación de tratamientos de soporte vital (Comité de Bioética).

Unidad de Pacientes Crónicos Dependientes de Tecnología-Dispositivos y Cuidados Paliativos

En las últimas dos décadas, los avances en los cuidados intensivos neonatales y pediátricos, con la introducción de asistencia respiratoria mecánica, la colocación de catéteres, etc., han permitido la supervivencia de pacientes que antes inevitablemente iban al óbito. Gran parte de estos pacientes se han externado presentando secuelas, como lo son severos daños neurológicos, y/o dependencia de algún tipo de tecnología para el sostenimiento de sus vidas.

Se define a la Enfermedad crónica como "Conjunto de los trastornos orgánicos o funcionales que obligan a una modificación en el modo de vida del paciente, y que ha persistido o es probable que persistan durante un largo tiempo".

Este grupo de pacientes serán pasibles de recibir un cuidado especial, teniendo en cuenta las particularidades de su enfermedad como lo son la afección de más de un sistema, la amenaza y/o limitación para la vida, etc.

Los Cuidados Paliativos (CP) consisten en la asistencia activa y total de los pacientes que presentan una enfermedad limitante para la vida y de sus familias, brindada por un equipo multiprofesional. (OMS)

Los objetivos generales contemplados por los CP son:

1. Reafirmar la importancia de la vida, aún en la etapa terminal.
2. Establecer un cuidado que no acelere la llegada de la muerte, ni tampoco la proponga artificialmente.
3. Proporcionar alivio del dolor y otros síntomas angustiantes.
4. Integrar los aspectos físicos, psicológicos, sociales y espirituales.
5. Facilitar que el enfermo lleve una vida tan activa como sea posible.
6. Ofrecer un sistema de apoyo a la familia para ayudarla a afrontar la enfermedad del ser querido y sobrellevar el duelo.

La especialidad de CP está centrada más en el paciente que en la enfermedad, intentando aliviar el impacto que esta produce en todos los aspectos del ser humano, aceptando la muerte como algo natural pero poniendo énfasis en la calidad de vida; conformando una sociedad entre el paciente, familia y equipo, para permitir alcanzar un equilibrio entre el ser del paciente, su relación con los demás y con sus creencias. Aquí

la intervención del equipo psicosocial cobrarelevancia, acompañando el día a día de este proceso de intervención en el hospital.

Esta experiencia nos lleva a pensar que los profesionales de la salud tenemos una profunda obligación ética de ampliar nuestra óptica del paciente, al descubrir el sufrimiento y ubicar en lo posible su fuente, para emplear todos los medios proporcionados disponibles para aliviarlo, teniendo en cuenta al ser humano en una dimensión holística, lo que exige desarrollar habilidades emocionales de índole intrapersonal y habilidades sociales interpersonales que aporten a la construcción de relaciones saludables. Los profesionales de la salud estamos invitados a reconocer en los pacientes a personas como ellos y debemos saber escuchar lo que quieren decir, lo que no quieren decir y lo que no pueden decir si no se los ayuda.

La irrupción de la pandemia, vino a modificar nuestra forma de trabajo, situación a la que en muchas ocasiones nos resistimos, queriendo volver a viejos esquemas, a lo conocido a "lo que se hacía antes", sin embargo en los espacios de intercambio y del pensar nuestras prácticas profesionales, creemos que esta crisis puede y debe ser pensada como una oportunidad para seguir interpelándonos y animarnos a incorporar nuevos modos de trabajo y vinculación con los sujetos de la intervención y con el equipo.

Bibliografía

- Manual de buenas prácticas de humanización en Unidades de Cuidados Intensivos. Madrid: Proyecto HU-CI; 2017 [acceso 5 de noviembre de 2017]. Coordinación: José Manuel Velasco Bueno. Gabriel Heras La Calle. Álvaro Ortega Guerrero. Vicente Gómez Tello.
- Torres-Ospina JN, Vanegas-Díaz CA, Yepes-Delgado CE. Atención centrada en el paciente y la familia en la unidad de cuidado intensivo pediátrica del hospital Pablo Tobón Uribe, sistematización de la experiencia. Rev. Gerenc. Polít. Salud. 2016; 15(31): 190-201. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.rgyvs15-31.acpf> Julio Nicolás Torres-Ospina. . César Augusto Vanegas-Díaz. Carlos Enrique Yepes-Delgado.
- Ricardo Seldes. La urgencia dicha. colección Diva, 2019
- Ines Sotelo. La clínica de la urgencia. 1 aed-JCE Ediciones, 2007.
- Daniel Kaplan. "Cuerpos que duelen" Historias de Hospital. 1 ed. Letra viva 2020.
- Gamsie, Silvina. "La interconsulta. Una práctica del malestar". Filigrana 2009
- Bertona, María Celeste. "La legitimidad del Trabajo Social en equipos de salud interdisciplinarios". Revista Conocimientos. 2018.
- Carballeda, Alfredo. "La interdisciplina como diálogo. Una visión desde el campo de la salud". Revista Margen.
- Spinelli, Hugo. "Las dimensiones del campo de la salud en Argentina". Salud colectiva. Año 2010. Bs. As.

CAPÍTULO XXIII

PSICOLOGÍA SOCIAL. RESPUESTAS A LA CRISIS

Experiencia de prevención en violencia contra las mujeres en el contexto de pandemia de COVID-19

Hilda Beatriz Disatnik, Claudia Verónica Camacho

Resumen

En el contexto de pandemia, la vida cotidiana de las mujeres tuvo cambios particulares. En el caso de las mujeres víctimas de violencia el aislamiento representó un ambiente de peligro y amenaza constante. Se agudizaron tensiones dentro del hogar que pusieron en peligro sus vidas. La convivencia con sus agresores, la pérdida de lugares de encuentro demandó nuevas respuestas. Surgió así, la necesidad de recursos para dar respuestas y generar estrategias que permitan seguir luchando contra la violencia de género. Los sentimientos de soledad y miedo dentro del propio hogar se incrementaron exponencialmente. Desde las organizaciones se generaron respuestas frente a un contexto adverso, donde la violencia de género repercutía aún más fuerte, generando situaciones de crisis subjetiva. Frente a esta situación se organizaron las **promotoras en violencia contra las mujeres** que se encuentran a lo largo de toda la provincia. Dentro de condiciones tan adversas, se puso en marcha una red de mujeres dispuestas a capacitarse y operar en la crisis. La posibilidad de pensar la salud de las mujeres desde una construcción colectiva representó un trabajo de encuentro, que desafió estas condiciones en búsqueda de herramientas, gestando protagonismo y respuestas sociales ante la urgencia que involucra esta crisis.

Palabras clave: violencia contra las mujeres – crisis – salud mental – pandemia

Introducción

En marzo del 2020 comenzó el aislamiento social preventivo y obligatorio debido a la pandemia de covid 19. Esta situación de crisis, en tanto su característica de contagio exponencial y de situación de amenaza de la salud nunca antes vista, acarreo medidas sanitarias extremas. El aislamiento fue una respuesta necesaria frente a una multiplicación de casos. A la vez, desnudo con más crudeza una realidad que las cifras venían ya mostrando en nuestro país: el incremento de las denuncias por violencia de género. Así en medio de la pandemia por covid 19 empezamos a hablar de "la otra pandemia".

En el contexto de pandemia, la vida cotidiana de las mujeres tuvo cambios particulares. En el caso de las mujeres víctimas de violencia el aislamiento representó un ambiente de peligro y amenaza constante. Se agudizaron tensiones dentro del hogar que pusieron en peligro sus vidas. La convivencia con sus agresores, la pérdida de lugares de encuentro demandó nuevas respuestas. Surgió así, la necesidad de recursos para dar respuestas y generar estrategias que permitan seguir luchando contra la violencia de género.

Frente a esta situación de crisis se generaron respuestas ligadas al protagonismo y a la necesidad de organizarse para gestar estrategias frente a las situaciones de violencia que las mujeres vivían. Frente al aislamiento, se organizaron mujeres dispuestas a trabajar por los medios disponibles. Fue así que surgieron las promotoras en prevención contra la violencia de género en toda la provincia. Una experiencia de salud, de encuentro frente a un contexto amenazante, para sostener y sostenerse con otras, sosteniendo una idea central "no estás sola" "solas nunca más".

Marco Teórico

Al entender al **sujeto** como un ser de necesidades que solo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan, y en relación dialéctica con un **orden social e histórico** que determina las formas de satisfacción de esas necesidades, es que entendemos que la violencia que sufren las mujeres es producto de las características que se establecen socialmente. Los mandatos sobre la familia son reafirmados desde todas las instituciones y se establecen para todos los integrantes de la familia. Pero es la mujer, en quien se depositan con mayor fuerza los mandatos ya que es en sus funciones que está planteada la idea de sostenedora, garante, responsable de la familia. Estos mandatos plantean modelos de resolución de necesidades donde la violencia se naturaliza, ya que plantea para ella, un lugar ideal el cual se hace muy difícil de romper, de cuestionar, de transformar. El análisis crítico en tanto científico y objetivo permite desnaturalizar las relaciones de poder que se establecen en la familia. Implican cuestionar las matrices de aprendizaje que involucran representaciones sobre el ser mujer que plantean como natural el lugar de sufrimiento y de sacrificio, de subestimación y desvalorización.

Es a la vez esencial entender que la violencia en la familia es consecuencia de las relaciones de opresión generadas desde el orden social. Los abordajes teóricos de esta temática se analizan desde la teoría de la psicología social y se perfilan desde una concepción que define que la violencia no es natural, sino que es producto de las relaciones sociales e históricas.

Las mujeres sufrimos una doble opresión, por la clase y por el género, por la vigencia del sistema patriarcal. Estas mismas concepciones adjudican a la mujer un lugar y una forma de ser en el mundo e imponen un modelo de familia, basada en la jerarquía, la subordinación y la sumisión. La pandemia agudizó la violencia en la familia, se tensaron situaciones ya existentes, que tenían su alivio en tanto existían otros lugares como el trabajo o el estudio donde sostenerse en lo cotidiano. La familia puede albergar la amenaza, el peligro y la muerte.

¿Desde qué criterio entendemos los procesos de salud enfermedad? Desde un concepto amplio, dialéctico, que trasciende su condición de posibilidad exclusivamente en lo intrapsíquico. La condición de salud está directamente relacionada a las condiciones sociales, a la relación entre el sujeto y su contexto social. Entendemos que es de gran importancia poder registrar y reconocer a la salud mental como construcción colectiva. Es decir, un proceso que tiene un plano personal e incluye un proceso colectivo, un proceso político en un sentido amplio, involucra reconocer los factores que generan y refuerzan la enfermedad. Este reconocimiento no se limita a un análisis del sujeto, involucra pensar a las instituciones y al orden social, que condiciones generan para los sujetos en tanto facilitador u obstaculizador de un sujeto integrado en sí y con otros.

El reconocimiento de estos factores, involucra pensar en un sujeto protagonista en tanto se propone junto con otros denunciar aquellas situaciones que generan padecimiento, conocerlas en su complejidad desde una mirada crítica y producir respuestas que permitan transformar dicha situación. Hacemos referencia a un sujeto crítico que opera sobre la realidad a partir de una necesidad, acción que involucra aprendizaje y transformación tanto del propio sujeto como de su realidad.

Desarrollo

Un informe de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) reveló que a nivel mundial unas 50.000 mujeres fueron asesinadas el año pasado a manos de sus parejas íntimas o familiares, en 2019. El número total de asesinadas por violencia de género en todo el mundo asciende a 87.000 mujeres muertas por año, de ellas el 58% (unas 50.000) fueron asesinadas por sus parejas o familiares.

El mismo organismo señala que las mujeres de entre 15 y 44 años tienen más riesgo de sufrir violencia de género que de sufrir cáncer, accidente de tráfico o malaria.

Si miramos qué sucede en nuestro país, sólo el año pasado hubo casi un femicidio por día, y el 64% de estos asesinatos de mujeres ocurrieron en la vivienda de la víctima, cuando el mundo se encuentra paralizado y conmovido por la pandemia del coronavirus, el aislamiento social ha generado para algunas mujeres la terrible consecuencia no deseada de tener que soportar sin tregua el maltrato de su conviviente en situación de encierro. Muchas otras veces, la violencia es ejercida también sobre otros miembros vulnerables de la familia, especialmente los niños y los ancianos. Esta violencia no es solo física: muchas veces los gritos, las descalificaciones, las amenazas se suceden una tras otra conformando una modalidad de violencia psicológica que en ocasiones es simplemente la antesala de los golpes.

Según una investigación del Conicet de Córdoba realizado en 2020, en la pandemia cambiaron los tiempos y los espacios. Aumentaron las tareas de cuidado, las mujeres plantean que duermen menos y trabajan más. Se superponen las tareas de limpieza, cocina y cuidado de niños y mayores, que incluyen tareas escolares, de teletrabajo en muchos casos, superposición de tareas. Esto genera el aumento de la ansiedad y la depresión, lo que conlleva mayores riesgos para las mujeres que conviven con agresores, la frase tan ponderada de **quedate en casa**, en algunos casos, se volvió un infierno en aquellas familias donde existen vínculos violentos ya que genera un terreno propicio para el aumento de las tensiones. Es importante pensar esto en un país con el 40 % de pobreza, en condiciones habitacionales difíciles donde se conjugan las tareas de todos los miembros de la familia. El slogan "quedate en casa" no significaba lo mismo para todas, el impacto del mensaje muchas veces interpretado principalmente desde las instituciones como acción preventiva, o como lo "cómodo", o el lugar del "afecto" y "la contención" representaba para muchas mujeres estar apriñadas con su agresor, sea su pareja, su abuelo o su hermano. Las obligaba a estar presentes en un escenario donde el estallido, la acción violenta contra ellas era inminente.

Frente a esto la Campaña por la Emergencia Nacional en violencia contra las mujeres convocó a las mujeres tucumanas a un voluntariado, quienes posteriormente se integraron al programa Tejiendo Matria del Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad de la Nación como Promotoras Territoriales para organizar y organizarse frente a la pandemia para prevenir, acompañar y asistir a las mujeres que sufren violencia. *"En el contexto de Emergencia Sanitaria que atraviesa nuestro país, miles de mujeres nos vemos particularmente afectadas por el aislamiento. Entendiendo que esta es una medida necesaria para la prevención del COVID 19, sabemos que es necesario que sea cumplida. Sin embargo, muchas mujeres viven con su agresor. Desde la Campaña por la Emergencia Nacional en Violencia contra las Mujeres en Tucumán, organizamos esta red solidaria de mujeres para difundir información oficial, articular con los organismos gubernamentales, formarnos colectivamente en materia de género y asistir a la distancia a cualquier mujer que esté sufriendo una situación de violencia en este aislamiento obligatorio. Lo que tengas para aportar seguramente ayuda. Nos seguimos organizando y cuidando entre todas. Seguimos peleando por respuestas concretas a nuestras necesidades. Sumáte! LA SALIDA ES COLECTIVA".*

Algunos de los objetivos que se plantearon fueron: Crear una red de mujeres, virtual en estos días, que conozca y difunda información oficial y actualizada sobre los recursos que se disponen para utilizar en casos de violencia de género. Conocer los servicios de organismos municipales, provinciales y nacionales para reforzar las líneas de acompañamiento y asesoramiento existentes. Registrar, comunicar y realizar el seguimiento de las dificultades que se presenten en los procesos de aplicación de protocolos y ayudar a su resolución. Revisar el alcance de los recursos económicos y materiales disponibles y proponer los que sean necesarios crear en el contexto de emergencia sanitaria. Tener representación en los "Comité de Crisis" de barrios, municipios y provincia para contribuir a que las iniciativas y resoluciones tengan perspectiva de

género y se planteen nuestras necesidades. Capacitarse colectivamente en base a las teorías y experiencias acumuladas y las nuevas que vayan adquiriendo en materia de género. Relevar en cada barrio, pueblo y municipio los recursos que existen y a los que podemos acudir en casos de necesidad a fin de sostener y acompañar a las mujeres a las que nos acercamos.

Hablar de emergencia en violencia, siguiendo a los planteos de Ana Quiroga (2012), involucra reconocer una situación que por su *"extensión e intensidad exige con urgencia inaplazablemente, comprensión y acción, dado el monto de padecimiento y riesgo que conlleva"* Involucra una situación límite, en la cual se ve afectada la dimensión del proyecto, vital para el ser humano. El incremento de la violencia contra las mujeres que se expresan en los números de femicidios, que nos hablan de 287 femicidios desde el 20 de marzo de 2020 al 20 de marzo de 2021, reflejan una situación social que solo es la punta de un iceberg, que involucra en cada caso de violencia una situación de extrema vulnerabilidad, un camino de sufrimiento físico y psíquico, que en un proceso, sin la intervención necesaria, puede desembocar en la muerte. Por lo cual, reconocer la característica de emergencia de la violencia contra las mujeres requiere una intervención inmediata, una respuesta que involucra otro, que pueda dar herramientas eficaces, en el momento, para poder alejarse de la amenaza. Esta situación de emergencia, cobra mayor profundidad, en un contexto donde los espacios de encuentro con otros se han visto impedidos.

Desde el inicio del aislamiento en marzo de 2020 las promotoras territoriales de nuestra provincia (alrededor de 250) se organizaron por barrios y localidades de la provincia en pequeños grupos de whatsapp con una coordinadora, de manera de recibir información de las actividades que la Campaña por la Emergencia y el Ministerio de las Mujeres proponen. A lo largo del año pasado fueron diseñando los mecanismos virtuales en una provincia donde el acceso a la virtualidad no es masivo. Entre las tareas que se fueron gestando armaron un repertorio de todos los servicios que la provincia tiene, a lo que en cada región y barrio se fueron agregando los propios de esa zona incluyendo entrevistas con referentes a fin de buscar apoyaturas frente a situaciones de violencia. Las coordinadoras de los grupos tienen reuniones que les permite avanzar en la organización de los grupos.

En los primeros meses se capacitaron una vez por semana con charlas y talleres virtuales, con bibliografía que la Campaña les acercó y posteriormente asistieron también virtualmente a los talleres que difunde el Programa Tejiendo Matria.

Durante el año 2020 también se fueron diseñando tareas que dieron lugar al armado de comisiones que tuvieron tareas específicas como la comisión de finanzas que resuelve algunos recursos que necesitan para la tarea concreta. También se armó una comisión de diseño que tuvo un gran papel en la elaboración y difusión de videos y flyers, así como también textos de capacitación, que son distribuidos por las redes sociales a fin de que las promotoras se fortalezcan y sean protagonistas de la lucha contra la violencia hacia las mujeres. Pero el gran salto se produjo cuando se organizó la comisión de acompañamiento que se propuso ofrecer celulares de contacto a aquellas mujeres que necesitan sostener y tener un vínculo que sostenga el proceso de enfrentar las situaciones de violencia que viven. A la vez las que tienen esta tarea tienen espacios de supervisión donde van siguiendo los casos y sosteniendo los vínculos con las mujeres que demandan nuestra tarea.

Es importante plantear que estas mujeres se acercan a la campaña y a la tarea de promotoras territoriales desde un rol activo buscando encontrarse con otras para avanzar en la lucha contra la "otra pandemia", la violencia contra las mujeres. Y plantearon en un Encuentro provincial realizado en octubre del año pasado con más de 200 participantes, lo siguiente: *"La pandemia nos encontró como promotoras en las calles, acompañando luchas inimaginables en otro momento, como lo de Burruyacú, donde impulsamos la condena*

social de la violencia sexual y acompañamos la denuncia popular, exponiendo la complicidad de las instituciones y quebrando la impunidad de los victimarios. También nos encontramos acompañando desde la virtualidad cuando la situación de emergencia no nos permitió salir. Las promotoras, capilarmente distribuidas en el territorio, nos convertimos en un nexo fundamental entre las víctimas y los recursos del estado, herramienta ineludible cuando las políticas públicas no llegan a la mayoría de las mujeres, especialmente en el interior de nuestra provincia, donde se registran la mayoría de los casos. En los últimos cuatro años los índices de femicidios en el interior son alarmantes. La necesidad de las promotoras en territorio es clave, tanto como el acompañamiento personal, cercano de las víctimas, de modo de poder sostener el crítico recorrido que incluye la denuncia y todo lo que se desencadena".

Una de ellas planteaba que sus expectativas estaban centradas en sumarme a este grupo de lucha colectiva, salir del lugar de queja permanente y empezar a accionar por una causa que nos afecta a todas y se posiciona en el feminismo como motor de cambio. El concepto de protagonismo se expresa en esta experiencia de construcción de un grupo organizado a fin de luchar contra la violencia de género en Tucumán.

Conclusión

Esta experiencia de promotoras en prevención contra la violencia muestra la posibilidad de protagonismo frente a la situación de crisis que abrió la pandemia, así como la característica de urgencia que acentuó las condiciones que el aislamiento impone.

La propuesta de las promotoras involucra un trabajo desde una complejidad como es la necesidad de atención de las mujeres en situación de violencia a la vez que cuestionan los modelos de ser en el mundo para las mujeres, impuestos desde el orden social a través de sus instituciones. Involucra así una adaptación activa a la realidad en tanto apropiación instrumental de la realidad para transformarla transformándonos.

Refleja un posicionamiento activo frente a una situación desestructurante como es el aislamiento en pandemia, que profundizó esta problemática. Requiriendo nuevos encuadres y modalidades creativas en un contexto particular. La lucha contra la violencia, por su complejidad, requiere de acciones que involucran a otros. Es en este plano de desnaturalización y acción, frente a la emergencia de necesidades, que el proceso de organización y acompañamiento de las promotoras reafirma la salud como construcción colectiva. Acción que opera a nivel de lo personal, y a la vez en lo político, desnaturalizando un sistema de opresión de las mujeres.

Bibliografía

- Disatnik, H., Gimenez Fite C., Camacho V. (2016). *El caso Belen: violación de derechos, maltrato y condena. Análisis desde la Psicología Social*. En "Jornadas Homenaje a Pichon Rivière, 50 años de Psicología Social en Argentina". Tucumán.
- Disatnik, Hilda; Camacho, Verónica. (2020) *La Violencia contra las mujeres. Derechos y movimientos de mujeres, en Diplomatura en Violencia de Género, Derechos y Movimiento de mujeres: Incidencia, transformación y debates actuales*. UNJU. Fundación Siglo XXI.
- Engels, Federico (2004). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. México. Ed. Nuestra América.
- Pichon-Rivière, Enrique. (1985) *El proceso grupal*. Bs. As. Ed. Nueva Visión.
- Quiroga, A.: *Fundamentos de una Psicología Social*. Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Buenos Aires. Ed. Cinco. Año 1986.
- Quiroga, A. y Racedo, J. (1986). *Crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires. Ed. Cinco.
- Quiroga, A. (1986). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires. Ed. Cinco.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Quiroga, Ana. (1998) *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Bs. As. Ed. Cinco.

Quiroga, A.: (1990) *Matrices de Aprendizaje*. Bs. As. Ed. Cinco.

Romero, Beatriz. Comp. (2012) *La salud mental como construcción colectiva*. Buenos Aires. Ed. Cinco

Impacto de la pandemia COVID-19 en la Subjetividad Implicancias adaptativas de estudiantes de Psicología Social

Natalia Elizabeth Quiroga, Clara Córdoba, Daniela Oliva, Sabrina López

Resumen

En marzo del 2020, la disposición del gobierno nacional del ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio), significó un proceso de adaptación de los estudiantes de nivel universitario. En ésta oportunidad se presentan un estudio preliminar sobre las emociones, como así también las modalidades de conducta que hacen a los procesos de adaptación activa/pasiva frente a la pandemia. Era intención de nuestra cátedra conocer cómo incidió en la subjetividad de quienes cursan la materia la situación de crisis global provocada por la pandemia. Las crisis objetivas devienen en crisis subjetivas y es preocupación de la Psicología Social indagar la particularidad de esta situación en los estudiantes. Se recolectó la información por medio de relatos de experiencias. Articulamos relaciones sociales-procesos de crisis y subjetividad, salud mental y aprendizaje. Destacamos concepciones como cambio, reaprender, readaptación, adaptación, nociones como duelo, pérdida, miedo, desequilibrio, inestabilidad, frustración sentires brindados por los estudiantes.

Palabras clave: Adaptación – salud mental – aprendizaje – sujeto

Desarrollo

Desde 1989 la organización de la Cátedra de Psicología Social, adopta un modelo de trabajo con los estudiantes, organizado a partir de una unidad didáctica de una clase teórica y una reunión de grupo semanal que es coordinado mediante la técnica de *grupo operativo*, los integrantes de los espacios grupales no son más de treinta personas. La Teoría de los Grupos Operativos elaborada por el Dr. E. Pichón Rivière ha sido adaptada a las condiciones de trabajo que ofrece la Universidad, en el grupo se trabaja revisar los conceptos vertidos en la clase teórica y la discusión de la bibliografía recomendada y obligatoria, a partir del pasaje por la propia experiencia y el contexto social. Cada grupo funciona con un coordinador y en algunos casos cuenta con un observador, miembro de la cátedra, en ellos se promueve un rol activo por parte de los estudiantes, en su proceso de movilización de contenidos internos y revisión de sus experiencias de aprendizaje; ayuda al cuestionamiento del estereotipo de conductas, estimula la crítica de la vida cotidiana, la superación de situaciones dilemáticas y la resolución de las contradicciones inherentes al grupo, Todo esto es posible de lograr, en un ambiente de cercanía, confidencialidad y libre participación estudiantil.

En marzo 2020, en nuestro país, se declara el aislamiento social preventivo y obligatorio, la Pandemia del Covid 19, significó disrupción abrupta en la vida cotidiana de las personas, incidiendo directamente en las modalidades de relación, comunicación y resolución de las necesidades que presentan los sujetos.

Como equipo de cátedra, a principio de marzo 2020, nos preguntamos: *cómo incidió en la subjetividad de quienes cursan la materia la situación de crisis global provocada por la pandemia. Las crisis objetivas devienen en crisis subjetivas y es preocupación de la Psicología Social indagar la particularidad de esta situación en los estudiantes.* Para conocer la respuesta a nuestro interrogante, se solicitó a los estudiantes que escriban sus experiencias, que describan sus emociones, en tiempo de pandemia.

El estudio se desarrolló con un diseño exploratorio descriptivo, indagando por escrito y por comisión lo siguiente: ¿Puede reconocer emociones, ideas, ligadas directamente a este momento que está viviendo? Se

trabajó con una muestra de 184 estudiantes 2020 y 598 estudiantes 2021, con un total de 782 respuestas sistematizadas.

Desde la perspectiva teórica de la Psicología Social, el aprendizaje es definido como la apropiación instrumental de la realidad para transformarla, transformándose el sujeto. Es por ello que el conocer la coherencia entre sentir, pensar y hacer, de los estudiantes que cursan la materia nos brinda aspecto de esa apropiación de la realidad.

Desde la Psicología social, podemos definir este proceso histórico iniciado en marzo del 2020 como Emergencia Social, tomando la caracterización de Ana Quiroga (2004) destaca la profunda conmoción de la vida social, de las instituciones y los niveles de conflicto superan lo que se denomina crisis para transformarse en emergencia. La noción de emergencia, alude a un proceso disruptivo, (Benyacard, 2003) que tiene como rasgo específico que invade plenamente la vida social, instalándose en ella como una nueva y desestructurante forma de acontecer social y personal.

En la emergencia se ve potencialmente afectada la dimensión del proyecto vital de sujeto. Lo principal de la emergencia es la pérdida de sentido de futuro.

Resultados

El *diseño exploratorio* tiene como propósito conocer una comunidad, un contexto, un evento, una variable o un conjunto de variables. *Descriptivo Cuantitativo*: tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una omás variables.

Articulamos relaciones sociales, procesos de crisis y subjetividad, vinculándolos con el eje de salud mental y el aprendizaje. Comprender esta vinculación implica una concepción de sujeto, fundada en la relación dialéctica y fundante entre orden social histórico y subjetividad.

Las emociones son reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo importante. Entendemos que las emociones en sí misma no son un problema; la cuestión es tener la capacidad consciente de regular los impulsos de manera voluntaria y adaptativa en cualquier situación. Entra las emociones más nominadas en la muestra, encontramos que el **miedo** fue la más nominada con una frecuencia de 156 intervenciones, corresponde al 20% de la muestra total. Le sigue la **tristeza** y la **ansiedad**, ambas fueron citadas 130 (17%) y 105 (13%) veces respectivamente. Por último se nomina la **incertidumbre**, con un índice de 96 intervenciones (12%).

Un segundo grupo expreso **angustia**, citada 83 veces (11%) y **enojo** nominado 38 veces (5%).

Estas expresiones fueron acompañadas, por descripciones de conductas como:

"(...) siento miedo a compartir con otros", "siento angustia por no tener el control de mi propia vida"; "a veces registro, pensamientos que me perturban y no me dejan estudiar"; "siento tristeza porque la enseñanza y los aprendizajes están afectados"

Desde la concepción pichoniana, definimos al sujeto, como sujeto de la praxis, sujeto en permanente cambio configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo. El carácter fundante de esta relación de transformación recíproca, define al sujeto de la praxis como sujeto esencialmente cognoscente. El sujeto es Sano, en tanto aprehende, la realidad, en una perspectiva integradora y tiene capacidad para transformar esa realidad, transformándose a su vez el mismo.

Sin embargo debido al estado confusionante del presente, el sujeto en emergencia, se ve obstaculizado para simbolizar y elaborar su experiencia.

Esto implica por lo tanto:

- intensificación de la fragilización subjetiva.
- Se encuentra afectada la dimensión del proyecto vital de sujeto
- aparece como hecho súbito que se impone
- los acontecimientos suceden de forma vertiginosa
- el grado de incertidumbre es alto
- potencia las ansiedades y ritmos en los que aparecen, lo que genera un caos interno.
- Incrementa la fragmentación y disociación, como fenómenos dispares, como la dependencia, en tanto pérdida de autonomía, labilidad de los vínculos, inseguridad existencial, aislamiento, sospecha en un horizonte de amenaza.

Estas respuestas, remiten a conductas de adaptación pasiva, centradas en la queja y la ausencia de mirada crítica en relación a las decisiones sanitarias asumidas como de cuidado de la población. Este escenario de tener una población estudiantil, con emociones recurrentes, vinculadas al miedo, tristeza, ansiedad, incertidumbre, enojo. Todas ellas funcionan como obstáculo al momento de aprender, vivimos en los espacios virtuales, estudiantes conectados, pero en silencio, sin participación en las clases, requiriendo de nuestra parte, la generación de más estrategias que propicien poner en palabras sus sentires, sus ideas, sus realidades.

En esta "emergencia social", ¿cómo posibilitar experiencias de apropiación de contenidos, en un contexto que imposibilita la capacidad de simbolización de la realidad emergente?, ¿De qué medios se disponen para significar ese acto de conocimiento como un movimiento de transformación recíproca entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, en un orden social que ha potenciado la fragmentación y la disociación? ¿Cómo plantear la construcción del conocimiento y el acto de Aprender como un proceso de participación colectivo en el aislamiento, en la labilidad de los vínculos, en la imposibilidad de encuentro concreto con los y las otras?

Este y otros interrogantes irrumpieron en el equipo docente de cátedra a la hora de pensar en una propuesta de aprendizaje que además pudiera continuar sosteniendo una línea concreta de trabajo basado en un paradigma epistemológico-teórico-práctico de acercamiento e indagación de la realidad, como lo es la línea científica que nos ampara.

Al respecto podemos mencionar que, la "ruptura", la "problematización", se introduce cuando una situación de crisis personal introduce discontinuidades, quiebra la coherencia de esa estructura interna, moviliza la forma hasta allí vigente en la relación sujeto-mundo, rompiendo con la "familiaridad encubridora".

El "aprender", y la "relación con el otro", se transforman así, en objeto de interrogante, inaugurándose desde una reflexión crítica la posibilidad de nuevas formas de aprender a aprender, de constituirnos en sujetos del conocimiento. A partir del encuentro con el otro. De este modo la "situación grupal", provoca y convoca la actualización de sensaciones e imágenes corporales arcaicas, vivencias fusionales y de fragmentación, angustias primitivas, fenómenos de resonancia y de espejo.

A partir de la incidencia del contexto de Pandemia en los procesos de enseñanza- aprendizaje, es que en este encuentro con los "otros", colegas de la cátedra; con el objeto de afianzar y sostener estos espacios de encuentro entre los estudiantes entre sí, entre docentes y estudiantes; es que se decide sostener y afianzar el dispositivo de "grupo", para el abordaje de las temáticas formales de contenido. Se acuerda poder brin-

dar a los participantes un espacio de encuentro con lo real posibilitando, o al menos habilitando, las condiciones para la construcción colectiva que permitan "aprehender", esta realidad emergente desde una adaptación activa a la realidad, nos propusimos ser co-pensores de la teoría y de los acontecimientos vividos por todos. Asumiendo como desafío poder sostener esos escenarios en la virtualidad. Esto es, primeramente una adaptación activa por parte de equipo docente.

En relación a emociones como el **interés** con 29 nominaciones (4%), **alegría** con 21 (3%), **esperanza** con 18 (2%), están vinculadas con una actitud positiva frente a la crisis, en menor frecuencia son manifestaciones, de interés sobre los aconteceres sociales, en contraposición al desinterés e indiferencia, estas expresiones se manifiestan con las siguientes pautas de conductas:

"(...) Me dio alegría, aprender nuevas formas de convivir con nuestra familia"; "aprendí a enfrentarme a nuevas situaciones y pensamientos"; "aprendí nuevas técnicas de estudio"

Otro aspecto a destacar de las intervenciones brindadas por los estudiantes es considerarsi sus enunciados involucran a otros en sus lecturas de la realidad, o solo hablan desde un lugar individual, las respuestas que obtuvimos de una muestra de 782 intervenciones es: el 85% (664) logro enunciados desde punto de vistas individuales y un 15% (113) logro explicar sus ideas y emociones desde una perspectiva colectiva. Pensamos que es parte del modelo hegemónico del aprender a aprender, desde una mirada individualista, aprender para uno en contraposición de un aprendizaje para otros, con otros y al servicio de otros.

A modo de reflexión final

La experiencia vivida en el 2020, fue nueva para todos nuestros estudiantes, quienes han debido registrar y sistematizar aprendizajes que acompañaron su cursado. Este año, nos encontramos con estudiantes que tienen mayor experiencia con la virtualidad y el aprendizaje, los notamos más activos en sus participaciones y sus producciones de mayor calidad. Entendemos que el hecho de generar un espacio en los grupos de trabajo para poner en palabras sus pensamientos, sentimientos e ideas, SENTI-PENSAR su vida cotidiana, redundan en beneficios para el proceso de aprender y enseñar, desde un lugar protagónico como estudiante.

Posibilitar el pasaje del enojo, la tristeza a la esperanza de compartir con otro, lo que a ellos les pasa aprendiendo y estudiando es importante, como lo es también el hecho de poner en palabras sus miedos. Fue valorada la constancia de los espacios de la cátedra a lo largo de todo el año que permitió organizar sus actividades y sostener el cursado de la materia.

Entendemos que nuestra tarea, en tiempos de pandemia, aporta aspectos significativos a la salud mental, entendida como construcción colectiva, porque promovemos la conciencia crítica de los estudiantes, instando a que reconozcan sus propias necesidades como así también la de la comunidad a la que pertenecen. Forjamos la estructuración y fortalecimiento de vínculos y desarrollo de tareas que permitan resolver las necesidades del cursado y las que aparecen como tarea implícita.

Nos apoyamos en una de las premisas de Pichon Riviere Dice: *"En tiempos de crisis y desesperanza es imprescindible gestar proyectos colectivos, desde donde planificar la esperanza junto a otros"*

Bibliografía

- Galiñanez, Ma. Dolores. (2014) Subjetividad y familia en el trastorno de pánico. Un análisis desde la concepción de Enrique Pichón Riviere. Ed. Laborde Editor.
- Quiroga, A.: (1998). Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo. Ediciones Cinco. Quiroga; A.: (1986). Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Ed. Cinco.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

- Quiroga, A. (2012) Participación social y salud mental en La salud mental como construcción colectiva. Ediciones Cinco.
- Quiroga, A. (1990) Matrices de Aprendizaje. Ed. Cinco.
- Quiroga, N (2020) Incidencia en la Subjetividad de la Restricción Social Obligatoria. Reflexiones desde la Psicología Social. Revista Psico-Logos Extra Covid-19
- Racedo J. y otros: (1995) Grupos Operativos: un modelo diferente para enseñar Psicología Social en Tucumán. Revista Temas de Psicología Social N º 14.

La clínica individual en territorio. Otro encuadre es posible

Zulma Inés Juri, Mariana Goytia

Resumen

Fundamentación: El propósito de esta comunicación es compartir la experiencia de trabajo de un equipo técnico territorial de prevención y asistencia en adicciones del cual formamos parte como psicólogas, en barrio Costanera de Tucumán. Dicho barrio presenta altos índices de pobreza, de marginalidad y vulnerabilidad, con dificultad para acceder a los servicios de salud. A partir de esta experiencia y en relación con los conceptos de la Psicología Social de Pichón-Rivière, pudimos repensar un encuadre pertinente en función del contexto actual. El objetivo de este trabajo es presentar reflexiones sobre la validez de este encuadre que implica ir al escenario donde transcurre la cotidianidad y configurar allí nuestro espacio de trabajo psicoterapéutico. Metodología: articulamos revisiones teóricas con experiencias clínicas concretas para producir nuevas formas de encuadre para la atención psicológica en territorio realizada a jóvenes en situación de consumo problemático de sustancias. Conclusión: Ir al encuentro del sujeto en el lugar donde le es posible hablar de su sufrimiento, permite gestar vínculos de confianza que habilitan intervenciones psicoterapéuticas. Una praxis que emerja desde los problemas y necesidades singulares del individuo en su comunidad, muestra la vigencia del pensamiento de Pichon-Rivière, para el abordaje clínico individual en territorio.

Palabras clave: Psicología social – Psicoterapia – Territorio – Encuadre

Introducción

El presente trabajo surge de la experiencia realizada por un equipo técnico de Prevención y Asistencia en adicciones del cual formamos parte, como psicólogas, desde el año 2015 hasta la actualidad, en el barrio Costanera del Gran San Miguel de Tucumán, siendo la población destinataria, principalmente, adolescentes y jóvenes en situación de consumo problemático de sustancias psicoactivas. Esta experiencia nos llevó a repensar el encuadre para trabajar psicoterapia individual en el contexto actual.

Como trabajadoras profesionales de la salud mental, nos proponemos realizar un aporte en el planteamiento del abordaje clínico individual que surge en territorio con intervenciones psicológicas concretas. Nuestro marco de referencia parte del ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo) de la Psicología Social de Enrique Pichon-Rivière que entiende como punto de partida de la reflexión psicológica al sujeto en sus condiciones concretas de existencia, como un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan, sujeto como un ser bio-psico-social, que requiere por ende un abordaje integral.

Desde la Psicología social, se plantean cuatro ámbitos de intervención: el psicosocial (individual), el sociodinámico (grupal), el institucional y el comunitario. En nuestro equipo, intervenimos en territorio desde estos cuatro niveles. A nivel grupal, se formó un grupo terapéutico que, en un principio, funcionó en casas que los vecinos prestaban y posteriormente en espacios comunitarios. Con los integrantes de este grupo se realizan tareas comunitarias, tendientes a acercar a otros jóvenes al grupo, gestar espacios de referencia saludables en el barrio y con esto, posibilitar un fortalecimiento subjetivo. Esta tarea implica realizar articulaciones con diferentes organizaciones, formando redes institucionales. Por último se interviene a nivel individual, lo cual vamos a desarrollaren este trabajo.

Antes, es necesario aclarar, que estas intervenciones, no se contraponen, sino que se sostienen una a otra. En el grupo, se articula lo individual y lo comunitario, es el espacio donde los jóvenes elaboran los aspectos

internos que les permite re pensar su problemática de consumo con otros que pasan o pasaron por lo mismo, dándose procesos identificatorios, y entre todos, construir posibles formas de transformar su realidad inmediata, a través, entre otras, de las acciones comunitarias. Esto permite un reposicionamiento subjetivo de los mismos, siendo actores protagonistas de su propia historia, generando de este modo conductas saludables.

La comunidad abordada presenta grandes indicadores de vulnerabilidad psico-social. La dificultad para acceder a los servicios de salud, repercute en las representaciones sociales predominantes sobre lo que se considera salud, siendo la misma reducida a ausencia de enfermedad, atendiendo sólo lo biológico cuando el dolor físico resulta urgente, relegando así el padecimiento psíquico. Sin embargo, el consumo problemático de sustancias de los sujetos se expresa como necesidad sentida, por familiares, amigos y vecinos de los mismos.

Este escenario, donde transcurre la cotidianidad, fue el disparador que posibilitó el despliegue de nuestro quehacer en la búsqueda de una nueva propuesta de abordaje clínico individual, que hace necesario el acercamiento a la población. Proponemos nuevos elementos de reflexión teóricos y prácticos que permitan crear espacios terapéuticos en el hábitat del sujeto. Esto implica acercarse a los lugares cotidianos del barrio (la calle, la casa, la esquina, la plaza, etc), para, a través de entrevistas con técnica de diálogo operativo, gestar vínculos de confiabilidad, construyendo un encuadre psicoterapéutico que exceda las paredes del consultorio.

Teoría y experiencias

Haciendo un breve recorrido sobre la palabra clínica nos encontramos con que etimológicamente viene del griego κλινική (kliniké), kliné significa 'cama', que a su vez deriva del verbo klinéin 'inclinarse'. Kliniké le llamaban a la práctica médica de atender a los pacientes en la cama. Desde la Psicología Social significa: "Cama, lecho, estar cerca, ejercerla estando a la par de quien la padece. Inclinarse para levantarlo ese es el qué y para qué de la clínica. Eso implica intervenir en la complejidad. Ese que consulta, lo hace a partir de una necesidad..." (Carreras J, 2019).

Galiñanes plantea que "Se trata de una área de trabajo específica dentro de la psicología, destinada a abordar los problemas psicopatológicos o conflictivos personales – vinculares, que implican algún grado de patología mental. En la clínica pichoneana, no sólo se examinan los procesos psíquicos desde una perspectiva intrasubjetiva, sino también la relación de estos procesos internos con la realidad externa. Se estudia cada polo de esta relación – lo intersubjetivo y lo intrasubjetivo – y el vínculo de conexión que lo interno y externo establecen." (Galiñanes D, 2019)

En la experiencia las formas de aproximarnos a cada joven o adolescente fue en la mayoría de las veces mediada por algún otro (pareja, amigo, sobre todo madre), por algún problema que no tenía relación aparente con el consumo o el "padecimiento psíquico" (como un dolor de muela, una lesión en alguna parte del cuerpo), la necesidad de algún recurso material o cuando tocan fondo y refieren querer "recatarse". El hecho de recibir a una persona, escucharla, orientar y acompañar, nos fue permitiendo entablar un vínculo habilitante de confiabilidad y, a partir de eso, trabajar aspectos internos del sujeto. Este trabajo anterior, de tejido de una vincularidad, puede llevar años y no es lineal, sino en una constante espiral dialéctica.

Fue necesario prácticas creativas que permitan transformar el encuadre, utilizando no sólo la escucha, sino también la observación, tanto del contexto material, como son las calles, las casas, la disposición de los espacios públicos y privados, como así también las tramas vinculares, es decir, los modos de inter-

acción, de comunicación, las formas de relacionarse, las modalidades de aprendizaje, las costumbres, las formas recreativas, los modos de celebración, los rituales, la historia del barrio, etc. Todos estos elementos son los que nos permiten tener una comprensión lo más objetiva posible de la conducta del sujeto, analizando el contexto individual, la historia familiar personal, el consumo, si hay o no, en caso de que hubiere, tipo sustancia/s y frecuencia del mismo, conductas auto agresivas/ heteroagresivas, etc; y proponer un abordaje psicoterapéutico singular. Una observación participante y una escucha con técnica de entrevista de diálogo- operativo, como herramientas metodológicas.

Por ejemplo Victoria, de 18 años, nos miraba pasar de lejos. El único intercambio con ella era el saludo, invitarla a los espacios grupales, a los cuales no acudía. A partir de un comentario sobre un dolor de muela, le proponemos ir al CAPS para que consulte con el odontólogo, lo que nos permitió comenzar a instalar un vínculo de confianza. El registro sobre ese cuerpo con dolor (no soporta su muela) nos habilita a iniciar las primeras entrevistas, y emerge en su relato algo de su sentir y pensar, algo del orden del mundo interno.

Desde la psicología pichoneana, el vínculo es una estructura compleja que incluye dos sujetos, su mutua interrelación, donde se dan complejos mecanismos de comunicación y aprendizaje. El mundo interno es la reconstrucción fantaseada de la red vincular real y concreta del sujeto. El pasaje del mundo externo al mundo interno se produce de manera dialéctica a través de complejos procesos de identificación, internalización, proyección, etc. El sujeto no es un ente pasivo que reproduce de manera especular esa exterioridad, sino que también actúa sobre esta generando cambios tanto de la realidad, como de sí mismo. El mundo interno, es un mundo abierto, en constante interacción con el medio. El sujeto en sus vínculos actuales, reproduce parte de los modos de comunicación aprendidos, en ocasiones de manera estereotipada. Desde la intervención psicológica, lo que se busca es romper la estereotipia, construyendo otro tipo de modalidad vincular con el sujeto. Cada intervención, cada interacción, tiene ese objetivo, no es una interacción ingenua, sino que tiene propósito terapéutico. Esto implica en todo momento trabajar la actitud psicológica. Cuando una madre nos abre las puertas de su casa para compartir mates, nos sentamos desde nuestro rol de psicólogas, manteniendo una distancia óptima, con una escucha que es profesional y que nos va a permitir reconstruir parte de la historia de esa familia, de esa trama vincular y de quien aparece como el portavoz de esa dinámica, en tanto depositario de los aspectos enfermos del grupo familiar.

El análisis y trabajo sobre la trama vincular del sujeto, permite ir generando, en un proceso, la modificación del mundo interno, los cambios en las modalidades de interacción con los vínculos reales, concretos, son eficaces en las modificaciones de los vínculos internalizados, por lo tanto en la transformación del mundo interno, que se expresa en la conducta.

Pablo no tiene DNI aún con sus 16 años. No tuvo nunca DNI, su mamá quien estaba a cargo de su cuidado falleció. Acompañarlo en la tramitación del mismo, permitió a Pablo empezar a nombrarse desde emblemas identitarios, filiatorios como parte de la reparación de su historia vincular y social marcada por el desamparo.

Estas intervenciones, sobre aspectos que no parecen tener relación con aspectos psíquicos, repercuten en la subjetividad. Es difícil hablar de uno cuando duele una muela y es difícil poder nombrarse cuando no hay un papel que certifique la existencia. El acompañar la resolución de estas necesidades, tiene un sentido psicoterapéutico. Ir al odontólogo implica poder empezar a registrar ese cuerpo, poder acceder a un servicio tan cerca geográficamente, pero tan lejos subjetivamente. Tener DNI implica poder reparar la vulneración del derecho a la identidad, y poder acceder a otros derechos.

Julieta es una mujer trans, de 30 años con consumo problemático de sustancias psico- activas, cuyo inicio fue con pegamento a sus 13 años. Discriminada y objeto de burla por su identidad de género, en el barrio,

mantiene relaciones tensas con varios de sus vecinos. Su participación activa en el grupo, le permitió paulatinamente reposicionarse en la comunidad, poniendo de relieve sus aspectos más saludables, conquistando un reconocimiento positivo de la mirada de los otros. Esto reforzó su proceso terapéutico individual, fortaleciendo su subjetividad. Julieta, modificó aspectos de la dinámica de su grupo familiar, motivando a que dos de sus hermanos con adicciones nos consulten. Se trata de un encuadre que convoque a trabajar los motivos del sufrimiento, qué de su historia vincular y social intenta resolver a través de ese consumo problemático.

Partir de abordar lo manifiesto, e ir al encuentro del sujeto, nos permite romper las resistencias del mismo, tomando los aspectos más saludables, para reparar sus vínculos internos. El objetivo de la clínica apunta a la modificación de la conducta, entendiéndola misma como "El conjunto de operaciones, materiales y simbólicas, por las que un sujeto en situación tiende a resolver sus contradicciones internas, en una relación permanente de modificación recíproca con el contexto, tiende a resolver la contradicción que le es inherente como ser vivo, la contradicción entre necesidad - satisfacción." (De Quiroga, A.P., 2010). Por lo tanto el motor de la conducta es la necesidad, en tanto registro de tensión interna del organismo que lo mueve a buscar la satisfacción en el mundo externo. En esa búsqueda la necesidad puede ser resuelta o no. Cuando en la vida del sujeto las vivencias de frustración son mayoritarias, el consumo como una de las respuestas al sufrimiento, representa una adaptación pasiva a la realidad, una estereotipia en la conducta. El par contradictorio adaptación activa- adaptación pasiva, nos remite a los complejos procesos de salud enfermedad. La salud mental es "adaptación activa a la realidad lo que implica relación con el mundo en términos de aprendizaje, transformación recíproca en función de necesidades". (De Quiroga, A. P, 2014). La enfermedad es un estancamiento en el aprendizaje, en la lectura de la realidad. En todo sujeto co-existen aspectos saludables y aspectos enfermos, aunque siempre uno de los dos es el predominante.

El vínculo terapéutico nos va a permitir profundizar en la comprensión de la dramática interna, y en ese camino lograr una apropiación instrumental del sujeto que le permita adaptarse activamente a la realidad.

No hay posibilidad de elaboración intrapsíquica por fuera de las escenas cotidianas. El mundo interno del sujeto se externaliza permanentemente en sus vicisitudes diarias, en las experiencias concretas del sujeto, porque los procesos psíquicos están determinados desde las condiciones concretas de existencia, es decir el psiquismo tiene un carácter social e histórico, se configura en una relación fundante entre sujeto y orden socio- histórico. Por lo tanto los procesos de salud y enfermedad van a estar determinados por la relación dialéctica del sujeto con su medio.

Patricio, de 24 años, llega al dispositivo llevado por un primo. Asiste de manera irregular, logrando por períodos cierta regularidad. Inició el consumo a los 12 años, con poxiran, a los 13 años probó el PACO. No asistió nunca a la escuela, no sabe leer ni escribir, trabaja haciendo changas, recolectando residuos en un carro que es llevado por él mismo. Vive en una pequeña casilla, con un solo ambiente, de madera, piso de tierra.

La familia manifiesta que ya no sabe qué hacer con Patricio, que es un caso perdido. Tuvo varios intentos de suicidio. Después de un proceso de tres años de intervenciones, decide hacer tratamiento en una comunidad terapéutica. Cuando no contábamos con la ayuda de la familia, ya sea porque ellos estaban enojados con Patricio, o al revés, apelamos al sostén de sus compañeros y de las madres, reforzando su red vincular. La tarea de las mejoras en sus condiciones de vida con recursos materiales, la internación, y el fortalecimiento de sus vínculos, permitieron empezar la construcción de un proyecto de vida saludable.

Estos recortes de experiencias clínicas, muestran que es importante definir en cada momento cual es la contradicción principal, que nos permita abordar aspectos psíquicos entendiendo que estos no existen al margen de la realidad del sujeto.

Conclusiones

Nuestro trabajo en contextos de vulnerabilidad psicosocial nos interpeló a analizar críticamente las prácticas hegemónicas de psicología clínica e incorporar otras modalidades de intervenciones, construyendo nuevos encuadres que nos permitan la posibilidad de inicio de un tratamiento psicoterapéutico reparando en alguna forma el acceso a la salud. Comprender lo subjetivo necesita de la indagación de las relaciones concretas en donde transcurre la vida cotidiana. Ir al encuentro del sujeto en el lugar donde le es posible hablar de su padecimiento, permite gestar vínculos de confianza que habilitan intervenciones psicoterapéuticas. Es imprescindible una praxis que sea capaz de repensarse desde los problemas y necesidades singulares del individuo en su comunidad.

*"Solo sirven las conquistas científicas sobre salud,
si éstas son accesibles al pueblo."
Ramón Carrillo.*

Bibliografía

- De Quiroga, Ana P. (2010). Apuntes para una teoría de la conducta desde E. Pichon- Rivière. Ediciones Cinco.
- De Quiroga, Ana P. (2014). Crisis, Procesos Sociales, Sujeto y Grupo. Ediciones Cinco.
- De Quiroga, Ana P. (2009). Proceso de Constitución del Mundo Interno. Ediciones Cinco.
- Carreras, Julia, (2019). Apuntes de clases del Trayecto Curricular Sistemático de posgrado "La concepción clínica de Enrique Pichon-Rivière teoría y práctica". Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología U.N.T, Secretaría de posgrado.
- Galiñanes, D. (2019). La Clínica Pichoniana en la actualidad. Nuevas patologías. <https://psicologamariadoloresgalinanes.com.ar/2019/02/07/la-clinica-pichoniana-en-la-actualidad->
- Romero, Beatriz (2012). La salud mental como construcción colectiva. Aportes de la Psicología Social. Ediciones Cinco.

Análisis de abordajes de la clínica individual desde el ECRO de Enrique Pichón Riviere

Lucas Mateo Cortes Jozami

Resumen

El ECRO elaborado por Enrique Pichón Riviere encuentra sus orígenes en su práctica específica en el contexto hospitalario. Es a partir de allí donde el creador de la Psicología Social, elabora su concepción de sujeto como ser de necesidades que sólo pueden ser satisfechas en el marco de relaciones sociales concretas, situadas en un orden social e histórico. En el presente trabajo, articularemos viñetas clínicas extraídas de la experiencia del autor en el consultorio privado desde el enfoque de la Psicología Social de Enrique Pichón Riviere.

Palabras Clave: Psicoterapia – Psicología Social – ECRO – Pichón Riviere

Conceptos fundamentales

El Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO) elaborado por Enrique Pichón Riviere parte como todo corpus teórico de una conceptualización de sujeto que será comprendido como un ser de necesidades que solo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan (Pichón Riviere, 1981). Este sujeto se encuentra situado en un aquí y ahora en un Orden Social e Histórico que lo constituye y que determina en gran medida el destino de satisfacción o frustración de sus necesidades, la forma que adquirirán las mismas y los recursos subjetivos con los cuales procurará su satisfacción. Este orden social e histórico determina pero no en su totalidad. No se trata de una determinación lineal, directa, sino dialéctica, se trata de una interacción mutuamente transformante entre sujeto/mundo. El sujeto siempre tendrá un espacio para la transformación de sus condiciones concretas de existencia lo que implicará una adaptación activa a la realidad a partir de la lectura crítica de la misma. Este será el criterio de salud de la psicología social y al mismo tiempo queda definido que el criterio que determinará la patología y las distintas formas de padecimiento subjetivo: la distorsión o desajuste en la lectura de la realidad, la adaptación pasiva, el estancamiento de los procesos de comunicación y aprendizaje y la estereotipia de los mecanismos de defensa. Es decir, la ruptura de la relación dialéctica, mutuamente transformante con el mundo externo.

La relación con el mundo externo se establece a través de la conducta. Para Enrique Pichón Riviere, la conducta es una estructura-estructurando. Esto implica la unidad de lo múltiple, por un lado, y por el otro implica movimiento, un estar siendo, estar haciendo. Pichón Riviere retoma la definición de Conducta de Daniel Lagache modificándola y redefiniéndola como *"El conjunto de operaciones materiales y simbólicas por las que un sujeto en situación tiende a resolver sus contradicciones internas en una relación permanente de modificación recíproca con el contexto"* (P. de Quiroga, 1986, p.15). La contradicción que se intentará resolver por medio de la conducta, alude a la que resulta inherente al ser vivo: la contradicción entre necesidad y satisfacción. Como vemos, toda conducta tiene carácter adaptativo, incluyendo la patológica.

La necesidad, se define como el registro de la carencia interna en el sujeto, registro de desequilibrio interno que debe ser resuelto en un proceso de interacción con el mundo externo. (Galiñanes, 2014). Dice Pichón Riviere que la necesidad compromete al sujeto como totalidad y es la condición interna de la vida psíquica, de la relación entre sujeto y mundo externo. Es en este proceso dialéctico que el sujeto es producido (Pichón Riviere, 1981). Esas relaciones que en el sujeto siempre revisten carácter social, están presentes ya desde la

vida intrauterina a partir del *protovínculo* establecido en clave biológica (intercambios hormonales, influencia de las formas de alimentación, las condiciones económicas, geográficas, laborales, de pareja) entre la persona gestante y el feto. Es la progresiva internalización de esa trama vincular lo que irá configurando el mundo interno. Desarrollaremos esto más adelante.

Estela tiene 64 años, viene a sesión porque siente que no puede "superar" la separación quien fuera su esposo durante 30 años, ocurrida hace dos años. Se siente decaída, teme "caer" en depresión y experimenta una profunda soledad. Sostiene que tiene dificultades para construir nuevos vínculos, tanto de pareja como amistosos. Luego de describir su situación con un habla pausada y un tono bajo y ya al momento de finalizar la sesión, Estela me advierte: "Vamos a ver cuánto tiempo me soportas".

En la siguiente sesión, se le consulta por esta frase a lo que ella responde que "los varones no tienen paciencia para escuchar. Siempre veo que les molesta escuchar o que yo les resulto molesta". Dos preguntas (al menos), se abren frente a esta afirmación: la primera alude al origen de la misma sospechando que fue producto de la internalización de un vínculo concreto. La segunda se refiere al por qué de la elección de un varón como terapeuta.

En la trama vincular histórica de Estela recuperamos la figura de un padre extremadamente idealizado, siempre ocupado en asuntos a los que ella le adjudicaba enorme importancia. Un padre al que describía como extraordinariamente inteligente y al que no se le registraba defecto alguno. Si bien se sentía desatendida por el mismo justificaba este hecho restándole importancia a sí misma: lo que ella tenía para decir siempre era innecesario, superfluo y de baja calidad.

Su grupo familiar actual se encontraba, según ella, compuesto solo por varones "inteligentes". Esta cualidad, altamente valorada en su familia de origen y en la actual se materializaba sobretudo en logros académicos. Históricamente Estela había evitado expresar sus sentires, opiniones y necesidades, postergaba su satisfacción de las mismas. Su actitud frente a los demás era de sometimiento, sumisión y disposición absoluta, lo cual luego producía mucha frustración y enojo. En todos los grupos por los que transitaba ella asumía y adjudicaba los mismos roles: los demás eran dotados de una extraordinaria inteligencia y ella por el contrario, se percibía poco interesante, ignorante y mediocre. La inhibición de toda participación, era su mecanismo habitual.

A pesar de los avances realizados a los largo de más de dos años de tratamiento, Estela terminó por confirmar que su lugar frente a los varones. Se efectuaron diversos cortes del proceso terapéutico vía mensaje de texto luego de algunas sesiones en la que habíamos descubierto algunos aspectos que resultaban movilizantes. En estas sesiones, se evidenciaba cierto hartazgo en ella que era depositado proyectivamente en la figura del terapeuta. En el primer y segundo corte efectuados de esta manera, se le solicitó que realizásemos una última sesión en la que lográsemos sintetizar el proceso realizado hasta allí y se le solicitaba, a su vez, que al decidir abandonar el tratamiento pudiera hacerlo de manera presencial. En estas sesiones, luego de efectuar en conjunto una síntesis a modo de cierre, ella requería continuar con el tratamiento. Al ocurrir por tercera vez y de la misma forma, finalmente el terapeuta accedió a concluir el tratamiento de la forma en que ella decidía hacerlo, por mensaje de texto. Las razones de esos cortes eran siempre las mismas: "te veo cansado de escucharme".

El conflicto al que Estela se enfrenta consiste en la contradicción entre la necesidad de establecer vínculos satisfactorios y su imposibilidad para ubicarse en un lugar de paridad con los demás que encuentra sus raíces en las vicisitudes de la configuración de ese grupo interno del que habla Pichón Riviere en los momentos fundantes del psiquismo y a partir de los roles asumidos y adjudicados en su grupo familiar. El vínculo concreto y real con aquel varón significativo para la configuración de su mundo interno y su rol en él es re-

producido luego en los vínculos con todos los varones de su entorno: su ex esposo, hijos e incluso, en ese *aquí y ahora, conmigo* que constituye el vínculo terapéutico. La conducta de inhibición de todo sentir y de la expresión del mismo por temor a molestar o a expresarse inadecuadamente, tenía por objetivo en principio impedir la pérdida del objeto idealizado y por otro lado preservar esa idealización, no integrando en la figura de su padre sus aspectos satisfactorios y frustradores por temor a destruirlo. Todo reclamo, demanda o pedido de atención, resultaba imposible por la culpa que despertaba. Es así, que los aspectos negativos se depositaban masivamente en ella, volviéndose *cansadora* para el otro, mientras que las cualidades del objeto permanecían inmaculadas. En este contexto todo duelo resultaba extremadamente dificultoso, ya que lo que perdía era dotado de cualidades absolutamente idealizadas.

Al mismo tiempo, tanta postergación y sumisión a los demás, producía enormes montos de frustración, que luego despertaban mucho enojo no siempre expresándose el mismo, sino solo llevando al corte de los vínculos, en silencio "por la puerta de atrás" sin poder jerarquizar, aun en ese contexto, lo que ella tenía para decir.

La elección de un varón como terapeuta, intentaba resolver la necesidad de ser escuchada por su entorno de varones en la actualidad y de *haber sido* escuchada por su padre en el pasado, sin poder dar el salto cualitativo que implicaba *hacerse escuchar* por ellos. El señalamiento de que el contrato terapéutico que habíamos establecido de alguna manera predeterminaba esos roles para el terapeuta y para la paciente, la enojaba muchísimo. Intentaba dar por satisfecha su necesidad sin tener que resolver el conflicto de ambivalencia producido por un padre al que se ama y pero se odia a la vez en virtud de su incapacidad para escuchar las necesidades de su hija.

El proceso de constitución del mundo interno, decíamos, se establece en base a la experiencia realy concreta del sujeto en una trama vincular. El mundo interno o grupo interno, será producto de la inscripción en el psiquismo de los vínculos reales con los que el sujeto interactúa desde el momento de su nacimiento. Esa trama vincular externa irá progresivamente configurando vía internalización un "argumento interno". Internalización que nunca será directa, lineal. Dice Ana Quiroga: "*La realidad externa puede ser reflejada, puede ser leída con un cierto monto de ajuste, con un criterio de realidad (...) las ansiedades, fantasías y defensas operaban en determinadas circunstancias un proceso de distorsión en relación a esos objetos y entonces la realidad se inscribía en el sujeto sí, pero metamorfoseada, transformada*" (Ana Quiroga, 1978, p. 42). Es desde esa trama argumental interna, que siempre tiene un grado de ajuste o distorsión en relación con la realidad, que ese sujeto interpreta su experiencia concreta, adjudica o asume roles en los vínculos e intenta resolver la contradicción entre satisfacción y necesidad.

Para la psicología social, nada hay en el sujeto que no sea el producto de la interacción entre individuos, grupos y clases sociales (Pichón Riviere, 1981). Es decir que la vida psíquica, será un producto social, emergente de la interacción sujeto-mundo y cuyo motor será la necesidad.

Las primeras experiencias del sujeto con el mundo resultan altamente significativas en la configuración de ese producto final cualitativamente diferenciado del funcionamiento biológico, físico y químico que es el psiquismo humano (P. de Quiroga, 2004) Estos procesos de interacción, en el marco de una trama vincular inmersa en un orden social, en los cuales el sujeto resuelve la contradicción entre necesidad y satisfacción, son la condición de posibilidad de la emergencia del psiquismo, del mundo interno. La cualidad de la interacción con estos vínculos concretos y reales condicionará a su vez la cualidad de la experiencia y mediante los procesos de introyección, la cualidad de los vínculos internalizados en el mundo interno. Primeros vínculos en los cuales primen las experiencias gratificantes con montos de frustración que resulten tolerables para el yo en sus distintas etapas de desarrollo, redundarán en un mundo interno fortalecido. Por

el contrario, experiencias fundamentalmente frustradoras en las cuales predominen experiencias de privación, de insatisfacción de las necesidades, darán como resultado un mundo interno empobrecido con recursos rudimentarios para adaptarse a la realidad.

Sandra tiene 40 años. Viene a consulta por solicitud de su esposo, quien es a su vez el que se contacta con el terapeuta. El motivo de la consulta es el padecimiento que provoca el haberse enterado de la última de una larga lista de infidelidades de su esposo que la lleva a tomar la decisión de separarse luego de 20 años. Los primeros momentos del proceso terapéutico son ocupados por la descripción detallada las características personales de su pareja y un listado de anécdotas donde se evidenciaba un perfil extremadamente perverso. Las historias se vuelven cada vez peores llegando incluso a expresar la duda de que su "ex" haya abusado de uno de sus hijos, acusación que nunca adquiere instancias formales. En algún momento del tratamiento las dudas, sospechas y acusaciones, comienzan a perder relación con la realidad. Las historias se vuelven más rebuscadas y los argumentos pierden coherencia con las conclusiones. Su tono calmo y apacible comienza a intercalarse con conductas francas de ataque hacia los demás incluyendo al terapeuta en ocasión de que algún señalamiento invite a repensar sus certezas.

A lo largo de nuestros encuentros (que duraron más de dos años) resultó muy difícil que Sandra pudiera ahondar en elementos de su historia personal, las causas de su padecer siempre estaban ubicadas en el exterior. Sostenía haber tenido una infancia feliz y sin contratiempos, a pesar de haber sido la única de sus tres hermanas a la cual su madre no crió y de los graves problemas de sobrepeso que padeció en su adolescencia y que la llevaron a padecer trastornos alimenticios. Según ella estos aspectos, entre algunos otros, no habían generado sufrimiento alguno. Poco a poco se fue invitándola a orientar su relato a su vida personal, señalando el hecho de que pasábamos a veces sesiones completas hablando de su ex esposo. Aparecieron a partir de allí, todo tipo de figuras (amigas, profesores, parejas circunstanciales, su abogada, jueces, choferes de colectivo, vecinos/os) que adquirirían características similares a las de su ex pareja, siempre en intento de injuriarla o dañarla directamente. "Yo soy una persona buena, que una vez se mando un moco" nos dice. En algunos momentos de tratamiento, hasta el mismo terapeuta se volvía un personaje persecutorio.

Poco a poco, Sandra fue deteriorando el encuadre de trabajo, sin poder dejar de responder defensivamente a cualquier invitación a sostenerlo.

Pichón Riviere, comparte los postulados de Melanie Klein en relación a la existencia de una organización yoica rudimentaria desde los primeros momentos de la vida extrauterina que estaría ya configurada en los últimos de la intrauterina. El nacimiento constituye un momento de enormes exigencias adaptativas para el organismo, en tanto representa la pérdida súbita de las condiciones preexistentes y una exposición inédita a estímulos desconocidos. En este momento llamado por Pichón Riviere Protodepresión, las ansiedades de tipo persecutorias derivadas del impacto de los nuevos estímulos percibido por el recién nacido/a como amenaza y las despertadas por la pérdida de la unidad biológica con la persona gestante coexisten, dando como resultado una ansiedad de tipo *confusional*. (Pichon Riviere, 1981) El/la recién nacido/a requiere ordenar progresivamente el caos de sensaciones que experimenta pasando así a otro momento evolutivo al que Melanie Klein (1975) llama posición esquizoparanoide y Pichón Riviere (1981) llama posición instrumental. En este momento del desarrollo psíquico, el mecanismo de defensa que predomina es la *escisión* o *disociación*. Lo que se disocia son las experiencias gratificantes, satisfactorias, placenteras derivadas de los cuidados de la función de sostén de aquellas vivencias de frustración, hostilidad o displacenteras, derivadas de su ausencia, que se interpreta como un intento de aniquilación. Vemos en este punto las coincidencias con los aportes de Klein en relación a las fantasías del *pecho bueno* y el *pecho malo*, que dan cuenta de la

disociación del objeto (y con ello la del Yo) en dos, aun que para esta autora lo bueno y lo malo son derivados de las pulsiones de vida y muerte respectivamente y no de la experiencia vincular. En este momento evolutivo la ansiedad predominante es de tipo persecutorio, derivada de los procesos de proyección de la hostilidad que producen las vivencias de frustración.

El proceso evolutivo, en caso de primar las experiencias gratificantes por sobre las frustrantes o de privación, sigue su camino hacia la progresiva integración de la experiencia, del objeto y con ello de Yo. Se ingresa así a la *posición depresiva* (M. Klein 1975), en la cual se establece un vínculo a cuatro vías (amar y ser amado/, odiar y ser odiado/a) con un objeto total, (Pichón Riviere, 1985) que es capaz de gratificar y frustrar, de despertar amor y hostilidad. Se desencadena un conflicto de ambivalencia y sentimientos de culpa y un predominio de la ansiedad derivada de la pérdida del objeto, las cuales se irán elaborando a partir de los mecanismos de reparación de los objetos internos y externos en la realidad y en la fantasía (M. Klein, 1975) y se establece la inhibición de los impulsos como mecanismo central.

En el caso Sandra, observamos una fallida elaboración de las ansiedades de tipo persecutorias propias de la posición instrumental. Podemos elaborar la hipótesis de un predominio de experiencias de privación en los momentos fundantes del psiquismo, internalizándose un mundo externo predominantemente hostil. El yo y los objetos del mundo exterior se encuentran escindidos en valencias polarizadas, dilemáticas y divalentes. Lo bueno queda depositado masivamente en un Yo a la vez debilitado y empobrecido por la recurrencia de experiencias de frustración para protegerlo de la hostilidad exterior. *Yo soy un apersona buena, que una sola vez se mando un "moco"* – Nos dice, evidenciando los mecanismos de negación mágica omnipotente y la imposibilidad de integrar sus aspectos negativos, los cuales a su vez quedan depositados en el mundo exterior volviendo ampliados en su ataque permanente. Su propia hostilidad, aun que evidente, es negada tajantemente.

En el caso de Estela el conflicto resulta de la imposibilidad de elaborar las ansiedades despertadas por la pérdida del objeto, las defensas utilizadas son de mayor calidad y por ello se logran progresivamente integraciones de mayor complejidad. En el caso de Sandra las ansiedades de tipo persecutorio son tan intensas y las defensas se encuentran tan estereotipadas que resulta muy dificultoso tender a la integración en el marco del proceso terapéutico sin que se activen las mismas, depositando a menudo, lo persecutorio en la figura del terapeuta.

La integración remite al intercambio dialéctico, a la mutua transformación entre mundo interno y mundo externo y esa posibilidad de transformación del mundo que parte de una adecuada lectura de la realidad, remite, en ultima instancia, a la adaptación activa a la misma: criterio de salud de la psicología social, como dijimos anteriormente. Los procesos de progresiva integración son evolutivamente más complejos que los de disociación y requieren de una mayor plasticidad de las técnicas instrumentales. Estas, ya sea por la falta de recursos yóicos para enfrentar desafíos adaptativos o por la excesiva intensidad de estos últimos, se estereotipan en mecanismos defensivos impidiendo así los procesos de aprendizaje y adaptación.

Melanie Klein (1975), nos dice que el punto de fijación de las patologías de tipo psicótico se sitúa entre la posición esquizoparanoide y la depresiva, no pudiéndose alcanzar la elaboración de esta última. Es así, que nuestro primer caso, tiene un mejor pronóstico que el segundo en tanto el deterioro del yo alcanza mayor profundidad en éste último.

Conclusiones

La articulación teórica realizada en el presente trabajo intenta dar cuenta de la operatividad del ECRO elaborado por Enrique Pichón Riviere en el marco de la psicoterapia individual. Un ECRO que recibe el influjo de diversas corrientes a las cuales reformula a partir de su praxis en el marco de su experiencia hospitalaria.

Podemos observar de qué manera las hipótesis relativas al proceso de configuración del mundo interno, la concepción del sujeto y su relación dialéctica con el mundo exterior, entretelado desde los comienzos de la vida por una trama vincular permiten comprender las distintas formas de padecimiento con las cuales nos encontramos en la clínica individual.

Quedan por fuera de esta elaboración conceptos de gran importancia para el trabajo con pacientes en el marco del consultorio. Conceptos tales como el de *matrices de aprendizaje*, elaborados por Ana Quiroga (1987) o los principios de *configuración de la conducta* desarrollados por Pichón Riviere en "Una teoría de la Enfermedad" (1985), amplían la comprensión de la estructura y el sentido de toda conducta, sea esta saludable o patológica y constituyen una herramienta fundamental para el tratamiento psicoterapéutico.

A los fines del presente trabajo, nuestro recorrido posibilita tomar contacto, aún con carácter introductorio, con las hipótesis que orientan el diagnóstico, pronóstico y tratamiento del malestar y sintetiza los aspectos centrales de la modalidad de trabajo que adopta el Grupo de Estudio de Psicoterapia desde el enfoque de Enrique Pichón Riviere, al cual el autor pertenece.

Bibliografía

- P. de Quiroga, Ana (2009). "Crítica de la Vida Cotidiana". 9ª Edición. Ed. Cinco. Bs. As.
- P. de Quiroga, Ana (2010). "Apuntes para una teoría de la Conducta: desde el pensamiento de Enrique Pichón Riviere". Ed. Cinco. Bs. As.
- P. de Quiroga, Ana. (2009). "Proceso de Constitución del Mundo Interno". Ed. Cinco. Bs. As.
- Pichón Riviere, E. (1985). "El proceso Grupal: Del Psicoanálisis a la psicología Social I". Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Pichón Riviere, E. (1985). "La Psiquiatría, una Nueva Problemática: Del Psicoanálisis a la Psicología Social II". Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Galiñanes, Dolores (2014). "Subjetividad y Familia en el Trastorno de Pánico". Ed. Laborde Editor. Rosario. Santa Fe.

Incidencia en la subjetividad de la pandemia de COVID 19. Representaciones acerca de la situación actual

*María del Huerto Ragonesi, Claudia Verónica Camacho,
María Micaela Romano, Guillermo Fernando Medina*

Resumen

La irrupción de la pandemia mundial de covid 19 representa una situación de crisis, que como tal, produce una disrupción de la vida cotidiana, genera conmoción en la vida social y en los sujetos. Uno de los rasgos de esta crisis es que llegó a trastabillar la economía y el sistema mundial. Estas características, teniendo en cuenta el objeto campo de la psicología social en tanto estudio de la relación dialéctica y fundante entre sujeto y orden social histórico, plantean la necesidad de analizar las representaciones sociales y así conocer su incidencia en la subjetividad. Este estudio exploratorio da cuenta de las representaciones sobre pandemia que han construido un sector de jóvenes universitarios. La presente indagación se enmarca en la lógica cualitativa e indaga los rumores, las representaciones, los sentidos que los sujetos han construido en este contexto crítico. A modo de resultado se identifican sentimientos de soledad, vivencias de irrealidad, crisis en las instituciones de la vida social; en la familia, en el trabajo y en la salud. Se encuentran procesos de examen y profundización otras categorías de análisis.

Palabras clave: subjetividad – representaciones – crisis – pandemia

Fundamentación y Objetivos

En el presente trabajo se indaga acerca de la incidencia en la subjetividad de la pandemia de covid 19 en un sector de jóvenes universitarios alumnos de la cátedra de Psicología Social en el año 2020. La irrupción de la pandemia mundial representa una situación de crisis, que como tal, produce una disrupción de la vida cotidiana, genera conmoción en la vida social y en los sujetos.

La particularidad de esta crisis es su impacto mundial, su relativa imprevisibilidad y su amenaza a la enfermedad, al caos y la muerte. Desde la cátedra de Psicología Social se propuso indagar el impacto de este hecho social total, al decir de Mauss, en la subjetividad de los estudiantes, con el sentido de conocer y sostener el acompañamiento y la permanencia en su condición de estudiantes; y a interpelar nuestras prácticas educativas nuevas, complejas que trajo la pandemia.

En esta oportunidad se comunica un fragmento, con resultados provisionales, de una indagación mayor que está en proceso.

Marco Teórico

La Psicología Social estudia un objeto de gran complejidad, se trata de una multiplicidad de procesos y relaciones que se determinan y afectan recíprocamente. Hace a su especificidad el indagar el nexo dialéctico y fundante entre el orden social e histórico y la subjetividad. Se entiende al sujeto como un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. No hay nada en el sujeto que no sea la resultante de la interacción con otros dentro de vínculos, grupos y clases.

Entender desde la concepción de un psiquismo abierto implica reconocer una relación dialéctica entre sujeto y orden social histórico. Esta relación compleja, nos permite repensar la situación actual y su impacto en

la subjetividad. La pandemia por su carácter universal y transversal ha planteado consecuencias a nivel de lo subjetivo que involucra aspectos originales frente a otras crisis.

La relación entre subjetividad y contexto social hace a la naturaleza del ser humano en tanto es, en esta relación donde se satisfacen las necesidades de inclusión, de identificación, de pertenencia. Es en este encuentro donde también, cobran eficacia las instituciones y los grupos, ya que cumplen una función de sostén. Esta función de contención, como escenario de posibilidades de experiencias y vínculos, refiere e incluye aspectos de la noción de salud y de enfermedad, desde E. Pichon Rivière.

Es de gran importancia poder entender el concepto de crisis que desde esta teoría sostenemos ya que hace referencia a ruptura, a una desestructuración de un orden previo. La Psicología Social entiende que la crisis social es un proceso objetivo, que se despliega en el plano de las relaciones sociales, que a la misma vez nos compromete como sujetos de un sistema, nos trasciende. Las crisis tienen un aspecto develador, desmitificador de rasgos ocultos de la vida social que se hacen manifiestos, la complejidad que ponen en evidencia, gestan momentos de confusión.

La quiebra del orden social se transforma en conmoción, perturbación subjetiva, y desde allí puede ser, en cierta medida, crisis del sujeto.

Otro concepto necesario para poder analizar las respuestas de los alumnos es el de representación social y siguiendo los desarrollos de Denis Jodelet podemos decir que hablar de representaciones sociales nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Hace referencia a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, incluidas a las personas. Ese conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento, que recibimos y transmitimos, a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

Metodología

La presente indagación se enmarca dentro de la lógica cualitativa. Se propone indagar los rumores, prejuicios, representaciones, mitos y sentidos que los sujetos han construido en este contexto crítico y que favorecen u obstaculizan una adaptación activa a la realidad. Para la recolección de la información se recurrió a técnicas biográficas narrativas, con preguntas semiestructuradas a una población compuesta por 620 estudiantes que cursaron la materia en el año 2020. Para esta oportunidad se seleccionó aleatoriamente un grupo de casos.

Desarrollo

Los testimonios recogidos en Junio del 2020 dan cuenta de una sensación de lo increíble, sorpresa y a la vez de extrañeza y miedo frente a lo nuevo. Por un lado los estudiantes manifiestan que la pandemia es *"un momento inesperado o nefasto"* donde no encuentran referentes previos. Dicen: *"(...) la incertidumbre total donde nos encontramos a merced de los acontecimientos(...)"* Reconocen *"(...) demasiado pánico en algunas personas (...)"* Pero la vivencia de sensación de lo increíble contiene también el aspecto de las conductas negacionistas. Al respecto respondieron que *"(...) Por otro lado encontramos a personas que no son conscientes de que pueden propagar este virus y no respetan la cuarentena, personas que no solo podrían hacerse daño a sí mismas sino también a otras (...)"*

La vivencia de miedo inicial devino en pánico en muchos casos ya que la fantasía de irrealidad aumentaba el sentimiento de vulnerabilidad. El pánico se desarrolla en tanto y en cuanto la información acerca de la pandemia "corta el pasado con el presente y el futuro", establece Ana Quiroga y explica que si bien el miedo es necesario y posee cierto grado de racionalidad, que permite reconocer los riesgos y prepararse para enfrentar una situación de peligro, cualquier sea, el pánico es una vivencia que involucra la imprevisibilidad, la dificultad de proyectarse más allá de la sensación de catástrofe.

En el miedo hay mayor claridad para reconocer sus causas, para identificar el objeto a perder o por el cual ser atacado, para planificar una salida; en el pánico, en cambio, no se ven las posibilidades de organizarse frente a esa situación, y por lo tanto es paralizante, comenta Ana Quiroga.

Tal vez, se podría decir que parte de las conductas negacionistas son reacciones empobrecidas frente al pánico; frente a la imposibilidad de reconocer los cambios abruptos en la realidad se recurre a conductas repetitivas, negando la percepción de los hechos. Habría una imposibilidad de adaptación crítica, y ello llevaría a conductas o negacionistas, donde la realidad no parece cambiar para el sujeto o de pánico, donde todo los miedos se magnifican y no se reconocen tránsitos hacia otro estado de cosas.

Ramonet propone algunas ideas que hacen referencia a que "el apocalipsis está golpeando a nuestra puerta". Este autor plantea que en la pandemia la naturaleza se está recuperando con una vida natural más libre. Además, agrega también la idea de una *pax corona vírica*, que se liga a que los combates en los diferentes puntos del mundo se detuvieron debido al coronavirus y que su capacidad de devastación fue tal que tuvo más poder que el alto mando militar de los países en guerra. La idea central que este autor propone, es que se estaría tomando conciencia sobre el mal que se le ha hecho a la naturaleza, la visibilización de las grandes diferencias económicas, fantasías también ligadas a que todos somos iguales y que el virus nos iguala. Su potencialidad destructiva nos igualó, todos somos frágiles frente al coronavirus.

Para poder entender estas ideas es necesario reflexionar sobre la pérdida de referentes, ya que alude a una situación de crisis, que exige una adaptación masiva, una necesidad de redefinición de nuestro marco de referencia. Esta exigencia de adaptación masiva incluyó en la pandemia desestructurar lo previo y una nueva reestructuración. Este movimiento es de un gran costo subjetivo, ya que involucra un reorganizar de la vida cotidiana, de los tiempos, los espacios, los ritmos, y por lo tanto los espacios que daban orden y organización son modificados por nuevas situaciones que todavía no logran tomar una regularidad. Esta pérdida y esta falta de consolidación de lo nuevo se expresa con claridad en los sentimientos de miedo e incertidumbre que se expresan:

"(...)Partiendo de un plano macrosocial, la caracterización se resume en crisis. Una crisis que comenzó siendo de salud y luego pasó a una incontrolable crisis económica que enfurece a los grandes sistemas capitalistas. Como en todas las crisis la sociedad está sufriendo un gran cambio desde lo individual a lo comunitario y desde lo cotidiano a las proyecciones. Un momento social cargado de incertidumbres.(...)"

"(...) "Actualmente nos encontramos ante una situación de crisis en la que hay una primacía de la incertidumbre general en la sociedad, preocupación por un lado por el virus, el contagio, la muerte, los seres queridos, por otro lado la situación económica a nivel mundial y de cada familia para subsistir día a día (...)"

En el contexto de pandemia son estas relaciones con otros, estos espacios de encuentro los que se han visto obstaculizados, así ante una situación de amenaza concreta sobre la salud se suma la pérdida de los espacios de contención, estos dos aspectos intervienen al momento de pensar una subjetividad en crisis, fragilizada, generando sentimientos e ideas que así lo manifiestan y en ellos estudiantes expresaron lo siguiente *"(...)Crisis social porque al tener que quedarnos en casa nos encontramos extrañando el encuentro*

con nuestros pares e incluso, las salidas rutinarias como al colegio o a la facultad(...)" "(...)Al ser una crisis social también abarca sectores como la educación y el trabajo que claramente se ven afectados y en peligro(...)".

Estas ideas cargadas de fantasías reparatorias frente a un contexto de amenaza vital, no solo aparecieron en los medios sino también se manifestaron en las respuestas:

" (...) Al momento social actual lo caracterizaría como un momento de incertidumbre, donde nos encontramos "luchando" contra un virus del que conocemos poco. Momento donde absolutamente todas las áreas, ámbitos y clases sociales se ven afectados; sin distinción de raza ni género. Nos encontramos en una crisis en donde una vez más se ve reflejado, como todo aquello que resulta objetivo en un orden social, impacta grandemente en la objetividad del sujeto (...)

" (...) Muchos hablan de un "después de esta crisis (...)", se preguntan si la sociedad mundial de hoy en día tiene la capacidad de tomar conciencia de la magnitud del hecho, de darse cuenta de todas las diferentes situaciones, dificultades y controversias que devela la pandemia a nivel social y cultural, o va a seguir su rumbo tal cual lo hacía antes, sin detenerse a reflexionar y proponer un cambio.

"(...)Podría caracterizarlo como un momento único en la historia de la humanidad, en donde se pueden visibilizar grandes desigualdades económicas, educativas y sociales por un lado, pero por otro genera una gran paradoja debido a que este fenómeno afecta a países de ideologías discriminatorias dominantes en el 1er mundo ya que este virus muestra que todos podemos ser susceptibles a esa discriminación sin importar condición étnica, social o económica.(...)"

Es importante poder pensar, en primer lugar, desde qué concepción del sujeto hablamos. Siguiendo las respuestas expuestas y los discursos como los de Ramonet podemos analizar una idea que ha tenido gran eficacia: todos somos iguales ante el virus, el virus borra las diferencias sociales y culturales, entre los sujetos y entre los países. Así, la generalización en un mismo plano, del conjunto de los sujetos niega la diferencia y nos iguala en una suerte de "hermandad" frente a la amenaza, nos habla de un sujeto abstracto, un sujeto que se manifiesta independientemente de las relaciones que lo determinan. Estas formas de pensamiento no plantean un sujeto situado: en tanto son las condiciones materiales concretas las que aparecen como factores obstaculizadores o facilitadores para enfrentar una crisis, condiciones tanto materiales como simbólicas que son producto de la relación entre sujeto y su contexto social. Por el contrario, plantean un sujeto idealizado, sin fisuras igualado en su sufrimiento, con lo cual se niega el carácter complejo y contradictorio de las relaciones que se generan entre sujeto y contexto. Al no reconocer una sociedad dividida en clase, concibe una naturaleza humana por fuera de la experiencia, negando su condición de sujeto relacional en un orden social histórico determinado.

En referencia a lo que venimos planteando, reflexionamos que estas respuestas planteadas en la pandemia durante el 2020 no son iguales a las del 2021 ya que las crisis están ligadas a los procesos de aprendizaje y permite pensar en esta exigencia de adaptación frente a las nuevas condiciones concretas de existencia que dan lugar a nuevas formas de pensar y sentimiento de los sujetos frente a la pandemia.

A modo de síntesis

Entendemos que la pandemia por covid 19 irrumpió en nuestras vidas cotidianas y que en ella produjo crisis, que como se plantea desde la Psicología Social nunca son *unidimensionales*, y esto se refleja en los estudiantes cuando respondieron a los interrogantes semiestructurados, ya que emergieron contradicciones entre las que primó la idea de que *es un momento social un poco contradictorio, (...) hay una sociedad divi-*

...dida, por un lado, están los grupos que toman conciencia de lo que está pasando, organizándose tomándolo con seriedad y compromiso y por otro lado como que hay personas que no toman o se niegan a aceptar que algo así puede estar ocurriendo(...).

Es por ello que remarcamos que las crisis sociales también involucran crisis subjetivas, tal como lo plantea una de las respuestas: *"(...) crisis subjetiva, ya que para cada persona la situación le afecta de distinta manera. Además de que no todos se encuentran con la posibilidad de realmente quedarse en casa. Ante esta situación cada persona va actuar de distintas maneras, algunos capaz que se angustian de más y no ven solución, otros encuentran, ven a ésta crisis como una posibilidad para crecer en ciertas áreas de su vida que quieren mejorar y otros capaz que ya estaban acostumbrados a quedarse en casa(...)"*

Trabajamos las representaciones acerca de la situación que se produjo en el año 2020, siendo los sentimientos más significativos: el de soledad *"(...) Siento momentos de angustia, de soledad debido al encierro, de preocupación por la expansión o contagio de este virus, momento de incertidumbre por la economía a futuro(...)"*, vivencias de irrealidad ligadas al miedo *"(...) Mi vivencia actual sobre esta cuarentena es que hay muchas personas que no toman conciencia de la gravedad de la situación y subestiman a esta pandemia sin darse cuenta que no estamos preparados para esto y podría ser muy grave, crisis en las instituciones de la vida social(...)"*; expresadas en la familia, en el trabajo y en la salud.

Se encuentran en procesos de análisis y profundización otras categorías, como así también las representaciones que surgen en este año 2021, con la llegada de la vacuna, la apertura de la economía, entre otras.

Bibliografía

- P. de Quiroga, A. (1986). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Ediciones Cinco. Buenos Aires. Argentina
- P. de Quiroga, A. (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupos*. Ediciones Cinco. Buenos Aires. Argentina
- P. de Quiroga, A. (2020). *Reflexiones de la Psicología Social ante la pandemia*. Disponible en <https://cutt.ly/AtUsHq>
- Quiroga, N. (2020). *Incidencia en la Subjetividad de la Restricción Social Obligatoria. Reflexiones desde la Psicología Social*. Ficha de cátedra. Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología, UNT.
- Racedo, J. y Volkind, G. (2021). *¿Desde donde repensar la educación hoy? Límites y posibilidades de la situación actual*. Ciclo de diálogos desde la Psicología Social. Maestría de Psicología Social. [Youtube] Disponible: <https://youtu.be/pnflvygkDHE>

La mujer cansada: análisis de un caso clínico desde la psicología social, con perspectiva de género

Gabriela Silvana Serrano

Resumen

El propósito del presente trabajo es el análisis un caso clínico (caso Mariana) desde la Psicología Social de Enrique Pichón Riviere, considerando a la vez una perspectiva de género. Para el análisis del caso, tomo como marco referencial el ECRO pichoniano que entiende al hombre y a la mujer como sujetos sociales, situados en un tiempo y espacio; en permanente relación con ese orden socio-histórico del que son productores y producidos. Es en ese contexto en el que emerge y se gesta el psiquismo, la subjetividad, así como las estrategias e instrumentos de adaptación a la realidad. También los modos de sufrimiento psíquico, como el que expresa Mariana con frecuencia: *-me siento cansada-*. Cansancio que remite en su experiencia a las exigencias, sobrecargas y desvalorizaciones relacionadas con el trabajo en los ámbitos doméstico y laboral. Para este análisis presento viñetas de relatos que surgieron durante el proceso psicoterapéutico articulándolas con aspectos conceptuales que permitan comprender las condiciones socio-históricas- culturales- económicas y **de género**, en interrelación con aspectos de la subjetividad de Mariana, para revelar que el cansancio es un emergente de esta interrelación y una forma de sufrimiento singular (pero posiblemente repetida en la experiencia subjetiva de muchas mujeres).

Palabras clave: Psicología Social – mujer cansada – doble opresión

Fundamentación y objetivos

El propósito del presente trabajo es análisis un caso clínico (caso Mariana) desde la Psicología Social de Enrique Pichón Riviere, considerando a la vez una perspectiva de género. Tomo como marco teórico el Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO) pichoniano que entiende al hombre -y a la mujer- como sujetos sociales, situados en un tiempo y espacio. Sujetos en permanente relación con ese orden sociohistórico del que son productores y producidos. Es en ese contexto en el que emerge y se gesta el psiquismo, la subjetividad, así como las estrategias e instrumentos de adaptación a la realidad. También los modos de sufrimiento psíquico como el que expresa Mariana con frecuencia: *"me siento cansada"*. Cansancio que remite en su experiencia respecto de las exigencias, sobrecargas y desvalorizaciones relacionadas con el trabajo en el ámbito doméstico y laboral.

¿Qué lugar tiene Mariana (y muchas mujeres) en este orden social e histórico? ¿Cómo incide este orden socio histórico en su vida cotidiana? Siendo la familia y el trabajo, dos ámbitos centrales de la vida: ¿cómo son esas condiciones concretas para Mariana en el ámbito de la familia?; ¿cómo son las condiciones concretas en el ámbito laboral? Esas condiciones ¿tienen que ver con ese sentirse "cansada"? Estas preguntas muestran la pertinencia de un análisis que interrelacione su subjetividad con las condiciones sociales concretas.

Para este análisis presento viñetas de relatos que surgieron durante el proceso psicoterapéutico articulándolas con aspectos conceptuales que permitan comprender las condiciones socio- históricas- culturales- económicas y **de género**. La relación dialéctica entre estos factores sociales con aspectos de la subjetividad de Mariana revela que el cansancio es un emergente de esta interrelación y una forma de sufrimiento singular (pero posiblemente repetida en la experiencia subjetiva de muchas mujeres).

Desarrollo

La Psicología Social de Enrique Pichón Riviere nos enseña que existe una relación dialéctica y fundante entre el orden sociohistórico y las condiciones concretas de existencia en las cuales se configura la vida cotidiana. Ana Quiroga remarca el lugar fundante que ocupan las relaciones productivas, en tanto sostén de la estructura social y psíquica *"de allí que la experiencia de los sujetos en el ámbito escolar, familiar, laboral, en su cotidianeidad toda, esté ligado a las formas de relaciones productivas y determinada en última instancia por ellas"* (2005). Estas relaciones productivas -y reproductivas- se sostienen en la estructura patriarcal y capitalista. Por esto, resulta pertinente al análisis de la interrelación entre las condiciones concretas de existencia y la subjetividad que devela Mariana en sus relatos, la inclusión de la perspectiva de género. Un ECRO feminista, que permita visibilizar las consecuencias de las desigualdades existentes en relación al género y comprender las condiciones concretas de existencia de las mujeres, sus particulares modos de adaptación a la realidad – desde su condición de mujeres-, así como formas de sufrimiento que emergen de esas condiciones concretas de existencia.

Mariana es una mujer de 45 años, odontóloga, casada, madre de 2 hijos de 8 y 6 años. Trabaja un promedio de 45 horas semanales, entre el trabajo (no bien) remunerado como docente universitaria y el trabajo independiente como profesional. En general ocupa las mañanas y dos tardes para sus jornadas laborales. Ella trabaja más horas que su marido, y su aporte económico representa el 70% del ingreso para el sostén de la familia.

En la casa, las tareas domésticas se distribuyen rompiendo algunos estereotipos tradicionales: por ejemplo él cocina con frecuencia durante la semana y él se encarga de hacer/acompañar en las tareas escolares de los niños y de bañarlos. Sin embargo ella manifiesta que la carga mental de la organización del hogar, compras de supermercado, compra de vestimenta u otros artículos para los niños, así como definir las ayudas que requieren para limpieza del hogar (elegir/contratar a la persona, determinar tareas que se le asignarán), estas y otras cosas recaen sobre ella.

A lo largo del proceso psicoterapéutico Mariana repite la idea de sentirse cansada, *"vivo cansada"*, *"estoy tan cansada que ya no me quedan ganas para nada más que para dormir"*, *"cansada de luchar para que sean más equitativas las tareas de la casa"*; *"llego a la noche fundida y me desmayo en la cama"*, *"¿cuándo irán a crecer para descansar? los tres"* (agrega en ese número al esposo, con tono de humor).

Cansada es una expresión que remite a una forma de sufrimiento, un emergente de la modalidad de adaptación de Mariana a las condiciones concretas que le presentan su vida cotidiana; forma que tiene relación fundante con ser mujer **madre y trabajadora**, y el destino que el orden socio histórico da a estos roles y tareas.

¿Qué es lo que define estas dos esferas que demandan la fuerza, capacidad y recursos de las mujeres hasta el punto del cansancio? Por un lado el rol naturalizado de la mujer ligado al hogar, al rol de esposa y a la maternidad. Por el otro, el ingreso masivo de la mujer en el mercado laboral.

El lugar de la mujer en la familia: primera condición de opresión de la mujer

Si hay un gran logro de las luchas de las mujeres es haber dejado bajo sospecha la alianza entre patriarcado y las condiciones de opresión de las mujeres. El patriarcado es una forma de organización política y económica estructural que determina la desigualdad entre hombres y mujeres, poniendo en inferioridad de condiciones a las mujeres de todas las clases, grupos y edades, y remitiéndolas de modo predominante a la esfera doméstica y familiar. Esta desigualdad se sostiene y promueve desde las distintas instituciones, siendo la **familia** el ámbito concreto y predominante donde se expresa esa opresión.

El lugar de la mujer en la familia tiene sus raíces en la consolidación de la familia monogámica. Sobre esto Federico Engels (2006) dice: *"Su triunfo definitivo... se fundamenta en el predominio del hombre y su fin expreso es el de procrear hijos cuyapaternidad sea indiscutible"* (pag 68). Esta familia monogámica y patriarcal, requiere del dominio de la mujer y de su cuerpo para garantizar la prole, la unidad familiar y la retención de los bienes en la familia. Así, la familia como institución (también promovida por el Estado) y como mandato social, adjudica a la mujer determinados roles y tareas al interior de la vida doméstica y familiar (y naturaliza que éstos le son propios de su condición de mujer):

"El trabajo doméstico engloba muchas de las tareas necesarias para la reproducción de la vida, tales como el cuidado y la crianza de los niños -que incluyen en parte su educación y socialización-. Implica también tareas que permiten un sostenimiento y reproducción de la vida diaria, como prepara la comida, limpiar la vivienda, lavar la ropa y vestirse. En el capitalismo, todas esas fuerzas son necesarias para la reproducción de la fuerza de trabajo, convirtiéndose así en un sostén fundamental de la reproducción del capital. Pero, aunque el trabajo de cuidados está relacionado en este sentido con la esfera de la producción, la ideología de la domesticidad femenina lo invisibiliza en el ámbito privado del hogar, manteniendo los tópicos que lo convierten en "tareas naturales de mujeres"." (Martínez; Burgueño, 2019, pag 86).

Es necesario detenernos en el análisis de la profunda e invisibilizada ligazón entre patriarcado, capitalismo y trabajo doméstico. Marcela Lagarde, en su libro: *"Los cautiverios de las mujeres: madre-esposas, monjas, putas, presas y locas"* (1993) describe la madre-esposa así:

"La maternidad y la conyugalidad son las esferas vitales que organizan y conforman los modos de vida femeninos, independientemente de la edad, la clase social, de la definición nacional, religiosa o política de las mujeres. Más aún, todas las mujeres son madres esposas aunque no tengan hijos ni esposo,(...) Ser madre y ser esposa consiste para las mujeres en vivir de acuerdo con las normas que expresan su ser -para y de- otros, realizar actividades de reproducción y tener relaciones de servidumbre voluntaria, tanto como el deber encarnado en los otros, como con el poder en sus más variadas manifestaciones" (pag 363)

Mariana manifiesta que la carga mental de la organización del hogar recae sobre ella más allá de las tareas que toma en cargo su esposo y de las que son delegadas a la señora que ayuda en tareas de limpieza en la casa. Se siente cansada de luchar para que sean más equitativas las tareas de la casa. Imagina que la sobrecarga se aliviará cuando ganen autonomía los hijos en función de la edad. ¿Crecerá el esposo?, ¿se extiende al esposo el mismo rol maternal?

En relación con esto, dice Lagarde que las mujeres maternalizamos no solo a hijos/asy de diferentes maneras: simbólica, económica, social, imaginaria, afectivamente; en forma temporal o permanente. La adjudicación del rol y la tarea de cuidados bajo el modelo de la maternidad es una de las instituciones centrales de la sociedad y la cultura patriarcales (Lagarde, 1993, pag 372) y una forma de opresión de la mujer. El trabajo doméstico configura así una sobrecarga para la mujer, 24x7 como le llamamos ahora, incluyendo la carga mental, aunque cuente con soporte y asistencia (que casi siempre viene de la mano de otra mujer). Un trabajo diario con escaso o ningún reconocimiento y en profunda desigualdad respecto de los hombres.

La doble opresión: del trabajo en la casa al trabajo en el mercado laboral

Las mujeres hemos trabajado siempre. Incluso la maternidad no ha sido un impedimento para la participación (durante miles de años) de la mujer en la producción social. Sin embargo, bajo el dominio del patriarcado y capitalismo, y su consecuente reparto privilegiado de los bienes económicos en beneficio de los varones, es que nuestro trabajo quedó invisibilizado, desvalorizado, impago, mal pago, precario.

La "incorporación" (visibilización) de la mujer en el mercado laboral *"alcanzó notable preeminencia durante el siglo XIX. Naturalmente, su existencia es muy anterior al advenimiento del capitalismo industrial. Ya entonces se ganaba el sustento como hilandera, modista, orfebre, cervecera, pulidora de metales, productora de botones, pasamanera, niñera, lechera o criada en las ciudades y en el campo tanto en Europa como en Estados Unidos. Pero en el siglo XIX se la observa, se la describe y se la documenta con una atención sin precedentes"* (Scott, 1991, pag 1).

Este ingreso masivo de las mujeres al mercado laboral es un fenómeno que inicia, según muchos autores en tiempos de posguerra. Los cambios en las condiciones sociales de la mujer: acceso a la educación, derecho al voto; cambios en el modelo de ama de casa, nuevas formas familiares, etc configuran algunas de las condiciones del aumento de la participación de las mujeres en el mercado laboral. Sin embargo estos avances no han revertido la distribución de la carga doméstica ni han logrado una equidad real en las condiciones laborales para las mujeres.

Las mujeres sufrimos así una **doble jornada laboral**, una doble exigencia: al responder a los roles, tareas y funciones que los mandatos sociales imponen con el trabajo doméstico al interior de la familia, y como trabajadora asalariada o independiente (situación más desventajosa aún para las madres).

El concepto de **doble opresión** denota la doble desventaja para la mujer trabajadora: por su condición de clase: asalariada (que comparte con los varones) y por su condición de género: mujer. El capitalismo ha demandado a la mujer la incorporación en trabajos en los que aún predomina un estereotipo asociado al género femenino, como sucede con Mariana con el cuidado de la salud y la docencia universitaria (más allá de que se trate de una elección voluntaria).

En este sentido, *"La gran feminización de la fuerza laboral cuestiona una de las aristas más misóginas del sistema capitalista patriarcal, que históricamente intentó limitar la participación de las mujeres en la producción como asalariadas. En su expansión, el capitalismo aprovechó y promovió la división sexual del trabajo, no solo entre el hogar y el empleo, sino en la misma producción, dando forma a una estructura laboral femenina en los trabajos más desvalorizados. Así lograba explotar doblemente a las mujeres, con enormes desigualdades y salarios de menor cuantía que los masculinos... El sistema perpetuó, al mismo tiempo la idea de domesticidad femenina, destinando a las trabajadoras a realizar este trabajo no remunerado en el hogar en una doble jornada"*. (Martínez, J; Burgueño, C, 2019, pag 35-36-37)

A pesar de los progresivos reconocimientos y reivindicación de los derechos de las mujeres trabajadoras, que le permite a Mariana trabajar hoy en la universidad, poseer el 70% del ingreso económico familiar y ejercer libremente una profesión, **no** se ha modificado la condición estructural que privilegia y beneficia al género masculino y que es causa de la doble opresión de la mujer.

Conclusiones

Es necesario escribir, desde la perspectiva de las mujeres y para las mujeres, para avanzar y profundizar en un conocimiento que visibilice y reconozca el impacto de este sistema patriarcal sobre los modos de sufrimiento de las mujeres.

Indagar las causas de opresión de las mujeres demanda necesariamente articular las condiciones concretas de vida de esas mujeres, la constitución de su psiquismo y subjetividad en relación con ese orden socio histórico patriarcal y capitalista, y las instituciones y mecanismos que lo sostienen. Son estas condiciones las que configuran las formas de trabajo en el ámbito laboral y doméstico. Las tantas mujeres- madres - trabajadoras, como Mariana, sufrimos la doble opresión, respondiendo a las tareas de cuidado en el hogar y a las

exigencias del mercado laboral (desventajoso e injusto para las mujeres y más aún para las madres). "Cansada" es una expresión que remite al cansancio real por la carga física y mental, y el desgaste que producen dos ámbitos en donde las tareas y los esfuerzos no son debidamente reconocidos ni solidariamente/equitativamente compartidos por los hombres. En este sentido, el cansancio es emergente y resultante de la condición de ser mujer inserta en esas relaciones productivas y reproductivas. Una manifestación de sufrimiento singular en Mariana, pero posiblemente repetida en la experiencia subjetiva de tantas otras mujeres.

Referencias bibliográficas:

- Engels, Friedrich (2006, original 1884): "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado". Editorial Fundación Federico Engels
- Maffia, Diana (sin año): Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. Instituto interdisciplinario de Estudios de Género – UBA – rescate de 27/04/2021 en <http://dianamaffia.com.ar/archivos>
- Martínez, Josefina; Burgueño, Cynthia (2019): "Patriarcado y capitalismo. Feminismo, clase y diversidad". Ed AKAL.
- P. de Quiroga, Ana (2009). "Crítica de la Vida Cotidiana". 9ª Edición. Ed. Cinco. Buenos Aires.
- P. de Quiroga, Ana (2010). "Apuntes para una teoría de la Conducta: desde el pensamiento de Enrique Pichón Riviere". Ed. Cinco. Buenos Aires.
- P. de Quiroga, Ana. (2009). "Proceso de Constitución del Mundo Interno". Ed. Cinco. Buenos Aires.
- Pichón Riviere, E. (1985). "El proceso Grupal: Del Psicoanálisis a la psicología Social I". Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Pichón Riviere, E. (1985). "La Psiquiatría, una Nueva Problemática: Del Psicoanálisis a la psicología - Social II". Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Scott, Anne: (1991) La mujer trabajadora en el siglo XIX. Rescate del 27/05/2021 en https://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo1/texto3.pdf

Pandemia por COVID-19: liderazgo, percepción de riesgo-control y creencias asociadas

Elena Zubieta, Virginia García Beaudoux

Resumen

La pandemia por COVID 19 es una experiencia insólita que trastoca el estilo de vida de las personas en una variedad de facetas sociales, interpersonales, económicas y culturales. Genera un sentimiento permanente de amenaza, miedo al contagio o desconfianza al desconocido. Desde una mirada psicosocial, se buscó analizar, y comparar en dos momentos, los correlatos de esta crisis focalizando en las percepciones de riesgo y vulnerabilidad de las personas, así como en sus actitudes y creencias respecto del "otro", de la gestión del gobierno y la libertad. Con este propósito, se aplicó un cuestionario auto-administrado (virtual) a dos muestras no probabilísticas intencionales de población general. El estudio es descriptivo, correlacional, de diferencias de grupo; de diseño longitudinal de tendencia. La muestra de Julio 2020 está compuesta por 240 participantes (61,3% mujeres; 38,8% hombres; edad media 40 años; DT=14,151), y la que seacaba de cerrar, de Junio 2021, por 251 participantes (61,8% mujeres; 38,2% hombres; edad media= 38 años; DT=13,819). Se expondrán en el evento, los datos que caracterizan a cada etapa -1° y 2° ola de pandemia- y las diferencias entre Tiempo1 y 2; así como perfiles diferenciales en función de variables como el género y el posicionamiento ideológico.

Palabras clave: pandemia – liderazgo – percepción de riesgo y control – creencias asociadas

Mercado del Norte: identidad, historia y subjetividad

Ana Gabriela Sánchez, José Orlando Bustos

Resumen

Fundamentación y objetivos: La pandemia trajo cambios vertiginosos que caracterizan a una crisis. En las crisis sociales quedan comprometidas en una situación de antagonismo, las relaciones más significativas que configuran un sistema, y las instituciones, prácticas, ideales y otras formas de significación hasta allí vigentes, se desorganizan o quiebran. Quiroga (1978) refiere que, en tanto la subjetividad se gesta, configura y sostiene en las instituciones que expresan un orden social, el movimiento desestructuraste de las crisis sociales, la conmociona, por lo tanto, estas crisis sociales pueden generar crisis subjetivas. El objetivo del presente trabajo se enfocará en develar las consecuencias que la crisis económica y social acrecentada por la pandemia trajo para los trabajadores del Mercado del Norte y su identidad, configurada en un tiempo, y espacio, para develar las estrategias de afrontamiento que, como forma de resistencia, aparecen ante la violencia de los sectores depoder, que impusieron el cierre del Mercado. **Metodología:** la investigación es un estudio de tipo descriptivo, que utiliza el método dialéctico (Riviere 1972). El mismo implica un tipo de análisis que, a partir de las relaciones cotidianas, revela los principios opuestos, las tendencias contradictorias, fuentes configuradoras de las dinámicas de los procesos. **Resultados:** Quiroga (1978) considera que la subjetividad se gesta, configura y se sostiene en las instituciones que expresan un orden social. El movimiento desestructuraste de las crisis sociales, la conmociona, posibilitando crisis subjetivas. Tomando estos aportes, consideramos al Mercado del Norte como institución, sitio de arraigo y lugar de construcción de identidad comunitaria. La decisión del cierre del Mercado se enmarca dentro de un sistema político y económico, que desvaloriza a este pilar de identidad, para ofrecer a cambio, otros marcos de referencia hegemónicos. En este proceso, los puesteros, pasaron de sujetos situados, a sujetos sitiados, despojados de su lugar de apropiación y construcción subjetiva. Pichón Riviere (1981) refiere que el ser humano, es un ser de necesidades, que solo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. El sujeto no es solo un sujeto relacionado, es un sujeto producido en una praxis. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuo, grupos y clases. Por ello, ante la violencia, hay focos de resistencia como posibles respuestas, que posibilitan re-crear y reforzar su identidad, y que permite pensar a los sujetos en una construcción, en una relación dialéctica, transformadora de su realidad, y reivindicadora de sus derechos.

Palabras clave: Mercado del Norte – Identidad – Crisis – Resistencia

Introducción

En marzo de este año, el Mercado tuvo una amenaza de derrumbe, por lo que la municipalidad decidió su clausura, desalojando a los puesteros que trabajaron durante generaciones en este lugar, generando en esta comunidad, una fuerte crisis económica y subjetiva.

En el siguiente trabajo, se revisarán las causas de la decisión política del cierre del Mercado, las consecuencias sociales y de salud mental en los puesteros, y las diversas formas de resistencia que aparecieron como contra- poder para enfrentar la crisis y luchar por la reivindicación de sus derechos.

Antecedentes

López (2014) en su investigación "El mercado central de Abasto de Tucumán: Eje de disputas patrimoniales (1933-2014)" refiere que El Mercado Central de Abasto, edificio de compra y venta frutihortícola inaugurado en 1933 en el barrio La Ciudadela de la provincia Tucumán, fue el eje identitario por excelencia del lugar, cumpliendo un rol decisivo en la cotidianidad del barrio, y gestando una densa trama laboral y social mode-

lada por su incansable ritmo comercial. El espesor cultural e histórico del edificio, los sentidos con los que fue impregnado y su relevante valor estético lograron que en 1997, fuera declarado Patrimonio Cultural y Provincial con el fin de salvaguardar su estructura arquitectónica como testimonio de la memoria colectiva de los tucumanos. Años más tarde, la antigua edificación del Abasto fue intervenida arquitectónicamente construyéndose allí el Hilton Garden Inn (2014). No obstante, el lapso temporal extendido desde 1997 hasta 2012, estuvo signado por una compleja trama de intereses económicos, decisiones políticas e intervenciones de la sociedad civil.

El barrio, sufrió la desvalorización inmobiliaria, el cierre de una gran cantidad de comercios y el decrecimiento de la movilización barrial. La Ciudadela remitía a un Mercado abandonado, cuyas veredas se convirtieron en el refugio de sujetos en situación de calle y en un lugar propicio para la venta ambulante de frutas y verduras por parte de algunas personas que, como un resabio del pasado, se negaban a abandonar la actividad a la que se habían dedicado años atrás.

El cierre del Mercado de Abasto generó en sus puesteros una profunda crisis de identidad, que posteriormente generó síntomas sociales de diferentes niveles, poco dimensionados en estudios posteriores, pero que tuvieron como consecuencia la pérdida progresiva de la identidad social y comunitaria construida y transmitida a través de prácticas durante generaciones, transformando a la Ciudadela en un barrio progresivamente gentrificado, silenciando a su comunidad, que aun al día de hoy, se resiste a olvidar su historia.

El progreso: atentando contra la historia local

La idea de Progreso como concepto de la modernidad, debe ser interrogada desde una posición crítica: la noción de progreso remite a la idea de avance de un cierto estado o condición a otro mejor.

Por ejemplo, Juan B. Terán, respecto del Mercado de Abasto, propone desde una perspectiva higienista la modificación de la estructura edilicia y de la organización del espacio comercial a fin de reducir las condiciones que contribuían a la proliferación de enfermedades infecto contagiosas. Por otro lado, esas acciones traían aparejadas la industrialización que se toma del modelo europeo, lo que a su vez introduce cambios en los modos de relación entre los sujetos, en su cotidianeidad, y su identidad, ya que esos elementos importados se introducen en la cultura local imponiendo modelos, imágenes, identificaciones, donde lo importado es visto como aquello deseable de alcanzar, de ser y tener, y lo construido en comunidad es degradado a lo retrasado, improductivo, y hasta "inculto".

Estas "Propuestas" definidas desde lugares de hegemonía económica y política apuntan a introducir modificaciones que han ido en detrimento de esos soportes que se ligan con aquello que Auge (1993) ha dado en llamar los lugares.

Bajo la idea de progreso se han propuesto ciertas operaciones sociales, económicas, y arquitectónicas que afectan la cotidianeidad de las personas de una comunidad, ya que se erigieron, en muchos casos, en menoscabo de esas bases contextuales con las cuales se pone en juego la dialéctica. Entonces, cabe preguntarse una vez más cómo, bajo esa expresión de "progreso", se han ido efectuando consecuencias lesivas del patrimonio y de la identidad cultural de una comunidad.

Racedo (2009) refiere que, al quitarles a las comunidades su pasado, también se les niega su presente, invisibilizándolas. En este sentido, es importante poder re-significar, reconstruir los sentidos del término progreso, donde no se trate del devenir de una lógica excluyente de las necesidades, historia e identidad de los pueblos, y donde las acciones de cambio no vayan en desmedro de lo construido por la comunidad, sino, que lo incluya.

Con esta mirada, estudiaremos el caso del Mercado del Norte, y las consecuencias sociales y subjetivas que provocó en la comunidad.

El Mercado Del Norte: institución social, lugar de identidad

Dasso, Cuezco, y Lozano (2017) relatan que 1939 se inaugura el Mercado del Norte. Este edificio originalmente recibió la denominación de Mercado Frigorífico Central y se constituyó en referente de los diferentes programas arquitectónicos surgidos durante los años '30 en la provincia. En este momento, sus características expresaban un gran avance y modernización de la infraestructura de la ciudad. Desde su inauguración, este edificio se constituyó en un espacio de referencia para los tucumanos. Ubicado en una de las esquinas claves del área fundacional, el Mercado del Norte tiene un peso sustancial en el paisaje urbano.

Teniendo en cuenta estas consideraciones es que el edificio adquiere la característica de lo que Auge (1993) llama lugar: espacio significado producto de lo social, construido. Cada sujeto se constituye como tal a través de la historia del lugar donde habita y se desarrolla, lo que determina formas particulares de intercambio con el otro. Es por medio de la apropiación del espacio, que el hombre construye su realidad, y asimila contenidos, adaptándose a su ambiente, para transformarlo. Debido a estos movimientos, el espacio apropiado es un factor de continuidad y estabilidad del yo, ya que las personas pueden dejaren él su huella, y los lugares se transforman en espacios sociales cargados de significación, favoreciendo la identificación entre los sujetos y el sentido de pertenencia a un territorio.

Arévalo (2004) refiere que el patrimonio cultural como valor simbólico remite a los "lugares de memoria", identidad, construcción de la que participan la dimensión de los sentimientos, la experiencia vivencial, el sentido de pertenencia, los rituales, símbolos y valores compartidos. En este sentido, el Mercado del Norte es patrimonio cultural no solo por su valor histórico-referencial, sino fundamentalmente por el patrimonio inmaterial asociado al mismo, producto de la comunidad que lo habita y que construye significados.

Debido a esto, la verdadera valoración se fundamenta en la historia identitaria de la comunidad de puesteros, sus costumbres, sus prácticas y lenguaje, y la posibilidad de transmisión. Por ello, el edificio pasa a ser un "Monumento vivo" (Sánchez, 2017), un lugar que funciona como mojón, sirviendo de guía para construir la identidad, ya que permiten acceder a una parte de historicidad introyectada en la comunidad por pertenecer al lugar.

Este espacio-institución es convocante y se produce en torno a él una trama identificatoria que sirve para propiciar el lazo social de un grupo humano, en un determinado territorio. Por ello, el Monumento Vivo no está definido desde lugares de poder, sino que cobra visibilidad por las significaciones que los sujetos les atribuyen, debido a que tuvieron un rol fundacional en su propia historia.

Lo que se pretende con el Mercado desde los sectores de poder, es un proceso de gentrificación. Rojo Mendoza (2016) lo nombra como una "re-habilitación urbanística y social de la zona urbana deteriorada", que provocaría el desplazamiento paulatino de los puesteros empobrecidos por otras personas de un nivel socioeconómico mayor, generando crisis subjetivas, pérdida de identidad, y con esto un proceso de vulnerabilidad que impide a esa comunidad generar una adaptación activa.

Subjetividad y contexto. Condiciones de salud y enfermedad

Aproximadamente ochocientas familias quedaron sin puestos de trabajo tras la decisión del gobierno de clausurar el Mercado debido a una amenaza de derrumbe. Esto trajo aparejada precariedad laboral, acrecentada por el contexto de pandemia, produciendo crisis subjetivas.

Cabe aclarar que no toda crisis ha de producir enfermedad. No se trata de patologizar la vida cotidiana, sino, de señalar cómo ciertas condiciones que se gestan en un momento histórico y social producen o pueden producir algún menoscabo en la Salud mental. Tales situaciones generan fisuras en los soportes subjetivos, en tanto desorganizan la vida cotidiana, fragmentan la identidad, los marcos de referencias subjetivos, y reducen las posibilidades de una adaptación activa, llevando a formas de adaptacionismo.

Esto conduce a los sujetos a enfermar como efecto de la imposibilidad de tomar participación activa en la edificación material y simbólica de su cotidianeidad, y la realidad se presenta como una imposición.

Por eso, la salud mental es una construcción que, en un sentido topológico, se sitúa en esa relación dialéctica entre sujeto y contexto, donde el sujeto puede transformar esa realidad, y sus necesidades pueden satisfacerse socialmente. El sufrimiento, está ligado a una privación de esta capacidad. El sujeto sufre y enferma en tanto queda al margen de esa dialéctica, es un mero receptáculo de las imposiciones en ese ejercicio de poder, imposibilitado de un despliegue subjetivo.

Se produce así lo que Quiroga (1998) denomina una fragilización subjetiva: fragmentación vincular y referencial que instala una vivencia de estar a merced de las contingencias, quedando en una condición distinta a la de un sujeto situado, capaz de una inscripción activa en la historia.

Resistencia y Lucha: un camino hacia la salud

Actualmente, los cambios en los hábitos de consumo y las dificultades del gobierno para gestionar los espacios conllevan al progresivo deterioro de los antiguos edificios de mercado. Teniendo en cuenta esto, debemos entender al movimiento social de los puesteros con un trasfondo profundo, y no como un brote desordenado que quiere detener los procesos productivos en la sociedad, ya que es de esta manera, que el poder hegemónico se enfrenta con los intereses de la comunidad, y en estas luchas en pugna, surge la resistencia, como valor primordial y estrategia reivindicativa.

Pichón Riviere (1973) refiere que el hombre es un ser de necesidades que se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. En este sentido, la lucha encabezada por los puesteros es una manera de satisfacer sus necesidades, y no olvidar quienes son.

El slogan que eligieron para identificarse es "Las personas fuertes no son aquellas que vencen siempre, sino aquellas que no se rinden jamás", muestra un proceso de actividad transformadora, que tiene motor en la necesidad, y que lo configura en un tiempo y espacio determinado, devolviéndole el conocimiento que le pertenece, y la capacidad de intervenir conscientemente en su entorno social, en colaboración de otros.

Re- clamar, es un acto de salud, una contra propuesta creativa que le permite hacer escuchar su voz. Con la etiqueta #Salvemos al mercado #tucuman #Patrimonio histórico #Queremos trabajar, se generó un movimiento en las redes sociales donde los puesteros generaron lazos con la comunidad, para convocar a marchas, difundir sus productos, continuar trabajando y dar a conocer sus historias de vida.

"Lo único que se derrumba son nuestros sueños". Esta es una pancarta de una de las movilizaciones que se realizaron para evitar el cierre del Mercado, donde denuncian que no es verdad el peligro de derrumbe, sino que responde a intereses políticos. Este signifiante elegido para el cartel revela que, desde el cierre preventivo del edificio, se registró un alto índice de enfermedades mentales en los puesteros, como depresión, ansiedad generalizada, y en los adultos mayores, se produjeron varias muertes que asocian a la profunda desesperanza que viven. El caso más difundido es el de Jorge Alberto Mirabal tiene 78 años, que trabajaba en el Mercado del Norte desde 1982. Don Mirabal empezó trabajando como cadete a los 13 años tras per-

der a su papá. Su nieta viralizó su foto llorando luego del aviso de la clausura. Como este, muchos otros casos se replicaron, sobre todo en las personas mayores que vivieron toda la vida del mercado.

Es difícil poder dar cuenta real del sufrimiento subjetivo. Por eso, estas medidas de resistencia son reivindicativas, en la medida en que el lazo social se re-crea, se denuncian los atropellos y luchan por obtener una respuesta, apoyados por otros sectores. Las crisis pueden representar oportunidad, y es en este devenir de resistencia a la hegemonía de poder, que los puesteros, lograron una adaptación creativa, que es apoyada por los tucumanos, para reivindicar la historia, la identidad y los valores inmateriales del Mercado y su gente.

Conclusión

Los procesos de resistencia, lucha y confrontación, son actos de salud mental comunitaria, que permiten resistir a los avances de la pretendida modernidad, que aniquila la propia cultura en el marco de imponer una nueva para someter y delimitar nuevos consumos, generando síntomas sociales, psicológicos y deteriorando la identidad como método de sometimiento.

La identidad se construye en un territorio significado, mediante la apropiación de ese espacio que lo constituye en lugar, y en una actividad transformadora con otros. Por ello el Mercado del Norte como espacio-institución es un Monumento Vivo, definido como tal no desde lugares de poder, sino desde la propia comunidad, que define al edificio y a los puesteros como el verdadero Patrimonio Cultural que debe ser conservado.

Bibliografía

- Murillo Dasso, Cuezco y Lozano (2017) Mercado del Norte de Tucumán. Su historia en el presente (1939-2017). Tucumán. Instituto de Historia y Patrimonio. FAU- UNT
- P. de Quiroga, A. (1998). La dialéctica: fundamento y método en el pensamiento de Enrique Pichón-Rivière. En A. P. de Quiroga, Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Pichon Rivière, E. (1980). Del psicoanálisis a la psicología social. El proceso grupal, Tomo I. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López (2014) El mercado central de Abasto de Tucumán: Eje de disputas patrimoniales (1933-2014) Tucumán. Instituto de Historia y Patrimonio. FAU-UNT
- Racedo (2009) Conociendo la Angostura. Habitat, memoria e identidad. Fac. de Psicología y Fac. de Filosofía y letras. UNT.
- Rojo Mendoza (2016) la gentrificación en los procesos humanos. Cad. Metrop., São Paulo, v. 18, n. 37, pp. 697-719, set/diz 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2016-3704>
- Sánchez A. (2017) Monumentos vivos: apropiación de la ciudad. Comunicación Libre. Congreso VI de Psicología del Tucumán. Tucumán. Facultad de Psicología UNT.

CAPÍTULO XXIV

SUICIDIOS. VIOLENCIAS CONTRA SÍ MISMOS. ABORDAJES CLÍNICOS E INSTITUCIONALES

Algunas funciones subjetivas de la autolesión

Pablo Morero

Resumen

Fundamentación y objetivo: Este trabajo tiene por objetivo presentar algunas posibles funciones subjetivas que pueden encontrarse implicadas en los fenómenos autolesivos. Esta propuesta se enmarca dentro del trabajo de tesis doctoral en el cual me encuentro trabajando. Se define al fenómeno autolesivo como el daño físico que alguien se causa voluntariamente a sí mismo. El marco teórico en el cual se funda la propuesta es el psicoanálisis freudiano y los aportes al mismo realizados por Lacan. Existe un déficit en el conocimiento sobre los fenómenos de autolesión ya que casi no se encuentran formulaciones que realicen abordajes integrales de los mismos y que hayan intentado algún tipo de conceptualización ordenadora de sus funciones subjetivas. **Método:** Esta propuesta se sustenta en el análisis crítico de propuestas teóricas formuladas por distintos autores y en el estudio de casos de fenómenos autolesivos provenientes de diferentes fuentes bibliográficas. **Resultados/conclusión:** Se encontró una diversidad de funciones subjetivas que los fenómenos de autolesión pueden implicar. Se formulan conceptualmente y presentan algunas de ellas: autolesión agresiva; autolesión como marca significativa identificatoria; autolesión erógena; autolesión como síntoma; autolesión como acting-out; autolesión por imitación; autolesión imaginaria que permite hacer lazo; autolesión como alivio; autolesión restitutiva del yo-cuerpo.

Palabras clave: Autolesión – Función subjetiva – Psicoanálisis

Fundamentación y objetivo

Este trabajo tiene por objetivo presentar algunas posibles funciones subjetivas que pueden encontrarse implicadas en los fenómenos autolesivos no suicidas llevados a cabo por algún individuo. Esta propuesta se enmarca dentro del trabajo de tesis doctoral en el cual me encuentro trabajando ya hace algunos años y en el cual se estudia el estatuto teórico de estos fenómenos dentro de la teoría psicoanalítica. Por teoría psicoanalítica entendemos a las formulaciones realizadas por S. Freud a lo largo de toda su obra y a los aportes a las mismas realizados por J. Lacan. Dentro de este marco teórico no se ha elaborado una definición específica para el término "autolesión". Por nuestra parte, para establecer descriptivamente al fenómeno autolesivo, tomamos la definición coloquial de "autolesión" brindada por la Real Academia Española (2014) que la circunscribe como el "daño físico que alguien se causa voluntariamente a sí mismo". Ahora bien, nuestro interés se centra en aquellas autolesiones en las que el sujeto no manifiesta una intención suicida ni tampoco da indicios que permitan suponersele un propósito mortal. Respecto a la comprensión de este tipo de autolesiones existe un déficit en el conocimiento hasta ahora elaborado ya que casi no se encuentran formulaciones psicoanalíticas que realicen abordajes integrales de las mismas y que hayan intentado algún tipo de conceptualización ordenadora de sus diferentes funciones subjetivas.

Método

Esta propuesta que intenta categorizar conceptualmente algunas de las posibles funciones subjetivas de la autolesión se sustenta en la consideración crítica de distintos aportes teóricos sobre el tema realizados por psicoanalistas y en el estudio de casos.

Resultados/conclusión

A continuación se proponen algunas de las diferentes funciones subjetivas que los fenómenos autolesivos pueden implicar:

1.- Autolesión agresiva: autolesión que persigue efectivamente ejercer la agresión a través del daño corporal. Mediante la lesión deliberada sobre su propio cuerpo el sujeto consigue ejecutar una tendencia agresiva-destructiva. El elemento primordial está dado por la acción destacada de la pulsión destructiva o de muerte.

La intencionalidad suicida no es manifiesta por el sujeto en estos casos y tampoco puede ser supuesta como fundamento de esta autolesión. El registro subjetivo se relaciona con una necesidad de descargar agresión sobre sí mismo, y puede llegar a ser tomada como un autocastigo o autorreproche. A veces puede aparecer en el sujeto la representación de que el daño provocado sobre su propio cuerpo se corresponde a un daño ejercido sobre otro, o bien, aun daño que le gustaría provocar a algún otro.

Como sustento teórico relacionado con esta particular función subjetiva de la autolesión pueden tomarse ciertas formulaciones freudianas sobre el masoquismo en su vertiente ligada con la pulsión de muerte y la búsqueda del propio padecimiento subjetivo. Recordemos que S. Freud menciona que cuando la persona se abstiene de aplicar sus impulsos destructivos en la vida exterior, la parte relegada de esos componentes pulsionales agresivos acrecienta el masoquismo en el interior del yo, o también puede ser acogida por el superyó y aumentar su sadismo hacia el yo (Freud, 1924).

Como ejemplo de algún autor en el que aparece mencionada esta función agresiva de la autolesión encontramos a B. J. Bulacio (1986) quien teoriza la autoagresión en jóvenes toxicómanos considerando el concepto de identificación narcisista a través de la cual el cuerpo se imagina como el cuerpo de otro y por tanto la tendencia autoagresiva iría dirigida a ese otro. Por su parte, A. Santiere (2003) afirma que las marcas mutilatorias del propio cuerpo corresponden a la punta del ovillo de un goce masoquista y sacrificial; masoquismo entendido como sadismo vuelto hacia el yo propio.

2.- Autolesión como marca significativa identificatoria: autolesión cuya realización responde a una decisión personal, tiene una significación subjetiva propia y singular; puede jugar un papel en la configuración de la identidad personal ante los demás. En este tipo de autolesión, la lesión, o el dolor, o la marca corporal conllevan una función simbólica reconocible. Se incluyen aquí las autolesiones correspondientes a las prácticas que implican realizarse marcas corporales, incisiones, tatuajes, piercings, escaras, limados, implantes, etc. Estas autolesiones se vinculan con la historia personal, funcionan como una inscripción, tienen un uso vinculado a la palabra y por tanto también al inconsciente.

Para mencionar un breve caso seleccionamos un pequeño texto del libro sobre tatuajes de S. Reissfeld (2004) correspondiente a una entrevista realizada a una mujer llamada Vera en el que se observa la función descrita: "tengo un grupo de amigos muy unidos y todos tienen un tatuaje. Es una forma de identificación porque cuando ves una persona tatuada podés hablar de determinadas cosas, tienen más libertad, hay más gustos en común, como la música... rock, heavy rock, como Guns n' Roses, Rolling Stones. (...) Hace dos años murió una íntima amiga en un accidente. (...). Las dos planeábamos hacernos un tatuaje. Para mí es autoafirmación, algo propio, una marca registrada, te da más fuerza, como un talismán. Te da carácter (...)." (p. 77).

3.- Autolesión erógena: autolesión que conduce a la obtención de placer. Este placer alcanzado puede estar relacionado con el dolor correspondiente al daño corporal y/o la percepción del sangrado. En estos casos podría tratarse de la presencia del masoquismo erógeno. S. Freud (1924) plantea para esta forma del masoquismo la presencia de una coexcitación libidinosa provocada por una tensión dolorosa y displacentera. Se

trata de un sector de la pulsión destructora o de muerte que no se traslada hacia afuera, permanece en el interior del organismo, y allí es ligado libidinosamente.

Como caso para ilustrar esta función subjetiva de la autolesión tomamos una parte de un testimonio subido a internet en un sitio sobre autolesiones: "recuerdo muy bien las primeras épocas, me lastimaba y lo consideraba casi como un juego. Sin embargo no paraba de hacerlo. Debo reconocer además, que he atravesado y atravieso por períodos de confusión horrible con respecto a la autolesión, ya que el acto de cortar y sangrar resulta liberador y en algún punto, hasta me atrevería a decir placentero. Y esa es la razón por la cual se vuelve adictivo lastimarse en consecuencia, se hace difícil abandonar este mal hábito".

4.- Autolesión como síntoma: autolesión como significante sustitutivo en el que retorna lo reprimido. Autolesión consistente en una formación de lo inconsciente que implica una satisfacción pulsional prohibida. El comportamiento autolesivo puede constituir un retorno de lo reprimido y estar sujeto a las reglas y mecanismos de las formaciones del inconsciente. Conforman un significante sustitutivo en el cual se juega un ciframiento inconsciente.

Puede verse como ejemplo de esta función la viñeta del caso clínico Estela mencionada por J. Dartiguelongue (2012) en su libro sobre la autoincisión: "en el baño, un día, me empecé a cortar, no sentía dolor, era esa adrenalina, veía la sangre que salía y era una descarga... No es lindo lo que voy a decir pero era como cuando se le corta el cuello a un animal y sale un chorro de sangre; era sacarme mochilas muy pesadas de la espalda" (pp. 47-48). Luego la paciente continúa con asociaciones en las que se puede apreciar el juego significativo que remitía a una historia de violencia que comenzaba en su infancia.

5.- Autolesión como *acting-out*: es la autolesión que puede caracterizarse como *acting-out*. Se toma este concepto de la formulación realizada por J. Lacan (1962-63) en su seminario sobre la angustia. Allí nos dice que el *acting-out* es esencialmente algo, en la conducta del sujeto, que se muestra. Tiene un acento demostrativo y una orientación hacia el Otro. J. Lacan expresa que lo que se muestra en el *acting-out*, se muestra como algo distinto de lo que es. Refiere que lo que es, nadie lo sabe, pero que es distinto, nadie lo duda. Por tanto, J. Lacan afirma que el *acting-out* constituye una mostración velada, pero no velada en sí. Velada para el sujeto del *acting-out*, en la medida en que eso habla, en la medida en que eso podría hacer verdad. Si no, por el contrario, es visible al máximo.

Consideramos que el *acting-out* puede tratarse de una escenificación en la cual el sujeto realiza una acción para interpelar al Otro, con moverlo, y lograr su respuesta. En esa respuesta espera una restitución simbólica -que se reconozca el deseo- a partir de poner en juego su causa (el objeto a).

Como ejemplo de autores que ubican a la autolesión en su función de *acting-out* mencionamos a A. Storchi (2005) quien presenta dos casos clínicos y afirma que los mismos pueden pensarse, o bien del lado del *acting-out* o bien del lado del pasaje al acto. Por su parte,

V. Buchanan (2009) ubica tajantemente como *acting-out* los fenómenos de cortes corporales que estudia

6.- Autolesión por imitación o contagio psíquico: La autolesión por imitación o contagio psíquico es la autolesión que aparece al modo de una copia del comportamiento autolesivo realizado por otro individuo permitiendo pensar en la presencia de un específico proceso de identificación como fundamento de las mismas. En "Psicología de las masas y análisis del yo",

S. Freud (1921) afirma que hay casos en que la identificación prescinde por completo de la relación de objeto con la persona copiada. Aquí el mecanismo de la identificación se da sobre la base de poder o querer ponerse en la misma situación. Según explica S. Freud, uno de los "yo" percibe en el otro una analogía en algún punto -puede tratarse de un mismo afecto-, entonces crea una identificación en ese punto y luego se

desplaza -influida por una situación patógena- al "síntoma" que el primer "yo" ha producido. De esta forma, la equiparación a través del síntoma es el indicio del punto inicial de coincidencia entre los dos "yo" que se mantiene reprimido. Algunos psicoanalistas contemporáneos recurren a este fundamento cuando el fenómeno de autolesión se presenta como un "patrón epidémico", habitualmente en situaciones institucionales (internados, cárceles, escuelas, hospitales, etc.), y/o más recientemente, "transmitido" en el marco de las redes sociales virtuales.

Por ejemplo, J. Joucla (2010) realiza la presentación de un caso clínico en el cual una paciente comenzó a realizarse incisiones en las muñecas durante el transcurso de su tratamiento psicoanalítico en un marco institucional. La analista afirma que las incisiones son "un rasgo tomado de otra paciente internada, bajo la forma de la identificación histérica. Así, en la primera sesión que siguió a este acontecimiento Nelly presenta ostensiblemente los apósitos hechos por los enfermeros. Después de un largo silencio anuncia al fin: «me corté las venas»" (p. 308). "Nelly se hace incisiones en sus brazos en su relación con el otro: identificación con el otro en cuanto a lo que descubre como insignia de la enfermedad mental" (p. 309).

7.- Autolesión como elemento imaginario de identificación que permite hacer lazo con otros: la autolesión se constituye como un elemento común que contribuye a conformar una comunidad de pares dentro de la cual el sujeto se siente "comprendido" por los demás. Aquí la autolesión adquiere el valor de un aspecto compartido que sirve como imagen identificatoria que reúne y equipara a los individuos, les brinda un lugar de existencia y contención a partir de participar en una entidad empática que los contiene y les permite el establecimiento de lazos e intercambios sociales.

En el texto autobiográfico de C. Latini (2006) se trasluce esta función de la autolesión: "Me uní a un grupo de self-injurers, de gente que se cortaba. (...). Con todo, encontrábamos en el grupo de automutilación algo de compañía, apoyo y entendimiento. Ojalá jamás se acaben esos grupos. Creo que la gente debería entender que no son perjudiciales. Es verdad que en varios se dan consejos acerca de cómo y dónde cortarse para provocarse la muerte, pero muchos de ellos, los más serios, sólo cuentan sus vivencias y las comparten. Es una especie de alcohólicos anónimos, pero muchísimo más anónimos" (pp. 257-258).

8.- Autolesión como alivio: existen varios psicoanalistas contemporáneos que destacan el alivio que alcanzan algunos sujetos mediante la autolesión frente a la angustia o un sufrimiento desbordante [véase por ej.: Tomasini y Rodríguez (2006); Dartiguelongue (2012); Ons (2016); Amadeo de Freda (2016)]. Por nuestra parte fundamos teóricamente esta función de alivio subjetivo en la concepción freudiana del dolor (véase p. ej.: "Inhibición, síntoma y angustia" del año 1926) y las posibilidades de la distracción psíquica como recurso frente al sufrimiento (véase Freud, 1915, 1926 y 1930). La herida y/o el dolor activa procesos psíquicos que modifican circunstancialmente la economía libidinal operando como distractores frente al sufrimiento psíquico que el yo quiere calmar. Una distracción contra el sufrimiento consistiría en una desviación de nuestra atención desde aquello por lo cual estamos pensando hacia algo que logre quitarle concentración libidinal e interés de tal manera que esa miseria quede devaluada frente a esta nueva actividad o situación. Es así que, aunque resulte algo paradójico, la presencia de una lesión corporal podría cumplir con esta condición. Es decir que, aunque la lesión corporal pudiera comportar el dolor que le corresponde, es, al mismo tiempo, una distracción frente a otros pensamientos.

La función de alivio-distracción de la autolesión consiste en generar un polo con la suficiente fuerza para atraer sobre sí algo del exceso energético y así menguar los efectos derivados de la sobreconcentración en la representación y procesos vinculados con la génesis del sufrimiento psíquico que se intenta aliviar. Podemos pensar a esta distracción como alguna forma de desplazamiento redistributivo del interés y la libido desde una representación y/o proceso psíquico sobrecargado hacia otro.

El siguiente fragmento tomado de un testimonio subido a internet en un sitio de autolesiones refiere directamente a esta función: "Yo comencé con la autolesión desde hace aproximadamente un año. Ahora tengo 14. Para mí, la autolesión es una forma de acabar con el dolor que sientes en los momentos de ardua depresión, es como si el dolor físico te hiciera olvidar por un momento lo que se está sintiendo, pero me he autolastimado tantas veces que mis brazos están repletos de cicatrices, y a veces digo que ya no lo haré, pero, siempre hay algo que me hace recaer".

9.- Autolesión restitutiva del yo-cuerpo: Varios psicoanalistas contemporáneos refieren que la autolesión puede cumplir una función con respecto al cuerpo [Véase por ej.: Žižek (2005); Buchanan (2009); Müller (2010)]. En línea con estos autores nosotros conceptualizamos a esta posible función subjetiva de la autolesión como aquella que restituye el sentir corporal y/o la sensación de dominio sobre el cuerpo. Esta restitución se alcanza a partir de la percepción del dolor corporal y/o del fluido sanguíneo. La recuperación del sentir corporal y su dominio devuelve el sentimiento yoico, el sentimiento de existir, de estar vivo, de poseer un cuerpo y cierto control sobre el mismo. Tal recuperación suele producirse frente a un estado de sufrimiento consistente en sentimientos de despersonalización, pérdida de límites yoicos, anestesiamiento y/o entumecimiento corporal.

Basándonos en desarrollos freudianos acerca de la importancia del dolor y las sensaciones corporales en la conformación del yo (véase Freud, 1923 y 1930) proponemos la hipótesis de que ante un estado de sufrimiento, en el que el deslinde del yo respecto del mundo exterior se vuelva incierto, puede ser la autolesión la que impulse -a partir de las sensaciones y el dolor corporal- un alivante recupero del sentimiento yoico.

En otras palabras, la autolesión cumple la función de permitirle al sujeto la reconstrucción del sentimiento yoico (o sentimiento de sí mismo) al colaborar en la recuperación de las representaciones o imágenes de sí. Esta restitución se produce a partir de la percepción de las sensaciones provenientes de la superficie corporal inducidas por la autolesión. El sentir corporal se corresponde con una libidinización que tiende a la recuperación del narcisismo en cuanto imagen propia.

Seleccionamos como caso ilustrativo de esta función fragmentos del testimonio de Muriel que remiten a la función restitutiva del yo-cuerpo de la autolesión. Muriel "contó cómo la vista de la sangre la tranquilizaba: «Ves la sangre, es realmente una parte de vos, está en vos, te hace vivir y ves cómo corre. Sabes que vives. Cuando te cortás sentís sensaciones, te sentís viva. Es como si supieras que tu vida te pertenece. Sé que yo puedo hacer correr mi sangre cuando quiera, soy realmente ama de mi cuerpo, existo. Ese es un poco el sentimiento cuando ves correr tu sangre»" (Le Breton, 2019, p. 61).

Para terminar afirmamos que algunas de las funciones subjetivas de la autolesión que mencionamos aquí, como así también, otras que no están mencionadas, pueden darse juntas en un mismo acto autolesivo. También puede encontrarse casos en los cuales el mismo sujeto recurre a la autolesión con diferentes funciones en distintas situaciones y/o momentos de su vida.

Referencias Bibliográficas

- Amadeo de Freda, D. (2016). Pubertad, adolescencia y estructura. *Virtualia Revista digital de la EOL*. Enero 2016. Año 10. Nro. 31. pp. 55-57.
- Buchanan, V. (2009). Bordeando la histeria II. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Bulacio, B. (1986). *De la drogadicción*. Bs. As.: Paidós.
- Dartiguelongue, J. (2012). *El sujeto y los cortes en el cuerpo*. Bs. As.: Letra Viva.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

- Freud, S. (1915). La represión. Obras Completas. Vol. XIV. 2da. edición 1984. Bs. As. Amorrortu.
- Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. Obras Completas. Vol. XVIII. 2da. edición 1984. Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. (1923). El yo y el ello. Obras Completas. Vol. XIX. 2da. edición 1984. Bs. As. Amorrortu.
- Freud, S. (1924). El problema económico del masoquismo. Obras Completas. Vol. XIX. 2da. edición 1984. Bs. As. Amorrortu.
- Freud, S. (1926). Inhibición, síntoma y angustia. Obras Completas. Vol. XX. 2da. edición 1986. Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. Obras Completas. Vol. XXI. 2da. edición 1986. Bs. As.: Amorrortu.
- Joucla, J. (2010). Cortes significantes. En Los inclasificables de la clínica psicoanalítica. J-A. Miller y otros. Bs. As.: Paidós.
- Lacan, J. (1962-63). Seminario 10. La angustia. Bs. As.: Paidós. 2006.
- Latini, C. (2006). Abzurdah. La perturbadora historia de una adolescente. Bs. As.: Planeta.
- Le Breton, D. (2019). La piel y la marca. Acerca de las autolesiones. Bs. As.: Topía Editorial.
- Müller, E. (2010). Me gusta ese tajo. Revista Topía. Psicoanálisis, sociedad y cultura. Año XX. Nro. 60. pp. 22-23.
- Ons, S. (2016). Amor, locura y violencia en el siglo XXI. Bs. As.: Paidós.
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la Lengua Española. Vigésimotercera edición. Reisfeld, S. (2004). Tatuajes. Una mirada psicoanalítica. Bs. As.: Paidós.
- Santiere, A. (2003). Letra con sangre... descarna lo simbólico. Revista Imago Agenda. Nro. 75. Bs. As.: Letra Viva. pp. 20-22.
- Storchi, A. (2005). Cortes en el cuerpo. En Preguntas de la clínica. Investigación. Coord. Millán, E. G. Bs. As.: El megáfono.
- Tomasini, A. y Rodríguez C. P. (2006). De un corte que no sea en el cuerpo, en Paradigmas, Métodos y Técnicas, memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Tomo II, pp. 479-81.
- Žižek, S. (2005). Bienvenidos al desierto de lo real. Madrid: Ediciones Akal.

Resultados preliminares de la investigación sobre conducta suicida y abuso de sustancias en estudiantes universitarios de Tucumán

Ma. Dolores González de Ganem, Rita Paola Brito, Sebastián W. López, Roxana Sialle Muñoz

Colaboradoras: Noelia Mamani, Anahí Valdez

Resumen

En los últimos veinte años, la conducta suicida se ha tornado una problemática prevalente en Salud Pública. A nivel mundial, provoca aproximadamente el 40 % de las muertes causadas por lesiones externas, según la Organización Mundial de la Salud. Nuestro proyecto de investigación, denominado CONDUCTA SUICIDA Y CONSUMO DE SUSTANCIAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE TUCUMÁN, es evaluado y financiado por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán. El trabajo presenta los resultados de diversas investigaciones llevadas a cabo como Equipo de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Hemos indagado durante diez años las distintas instancias de la conducta suicida; el propósito desde 2020 fue indagar cómo -en virtud del aislamiento social, preventivo y obligatorio- influyó en la emergencia de ideación suicida y consumo de sustancias en estudiantes universitarios de la UNT. Los casos consumados de suicidio adolescente en el ámbito universitario, reciben escasas o nulas intervenciones postventivas, sin registro de factores de riesgo, actividades preventivas y asistenciales. Este screening, permitirá hacer recomendaciones a las facultades para instrumentar actividades preventivas y postventivas que permitan reducir los casos consumados y la ideación suicida en la universidad.

Palabras clave: suicidio – universidad – aislamiento – consumos

Introducción

El propósito del presente trabajo es compartir algunos resultados de la investigación que actualmente llevamos a cabo como Equipo de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Hemos indagado durante diez años las distintas instancias de la conducta suicida; el propósito desde 2020 fue indagar cómo -en virtud del aislamiento social, preventivo y obligatorio- influyó en la emergencia o no, de ideación suicida y consumo de sustancias en estudiantes universitarios de la UNT.

Hemos observado a lo largo de estos años, que los casos consumados de suicidio adolescente en el ámbito universitario, reciben escasas o nulas intervenciones postventivas, sin registro de factores de riesgo, actividades preventivas y asistenciales.

Asimismo, el aislamiento social, preventivo y obligatorio impuesto por las autoridades nacionales -producto de la pandemia por COVID 19- supuso el cierre de distintas instancias de socialización, de vínculos, de intercambios institucionales, personales, que no fueron sin efectos en la subjetividad.

Agamben destaca la paradoja de los Estados de Derecho cuando éstos utilizan el "estado de excepción": en sí mismo entraña una contradicción porque está fuera del marco normativo, pero a la vez dentro de él. Es, en sí misma, "un punto de indeterminación entre democracia y absolutismo" (Agamben, 2003, p. 9)

Es el marco de condición de posibilidad de la "nuda vida", vida apartada para el sacrificio. Allí donde se hace la promesa de seguir los modos democráticos es donde, por cuenta de la excepcionalidad, pueden ocurrir todas las masacres y vulneraciones de derechos inimaginables. No es que la democracia produzca por sí misma los excesos, pero la suspensión de la misma, contemplada por ella, sí precipita a los abusos, porque la vida de todos nosotros queda a merced de la fuerza estatal.

El reduccionismo biologista al que estamos sometidos sólo constituye una muestra más de la biopolítica instrumentada que decreta "la muerte" de la vida psíquica –no así de la subjetividad- por sobre el sostenimiento de los cuerpos; como "nuda vida", algo (mucho) se debe sacrificar. En un estado de excepción, se vulnera el derecho a la salud mental; desde algún lugar se decide el "sacrificio" de lo psíquico, reforzando de ésta manera la visión dualista (mente/cuerpo), en aras del sostén del discurso sanitario amarrado al biolismo, que expulsa la vida psíquica.

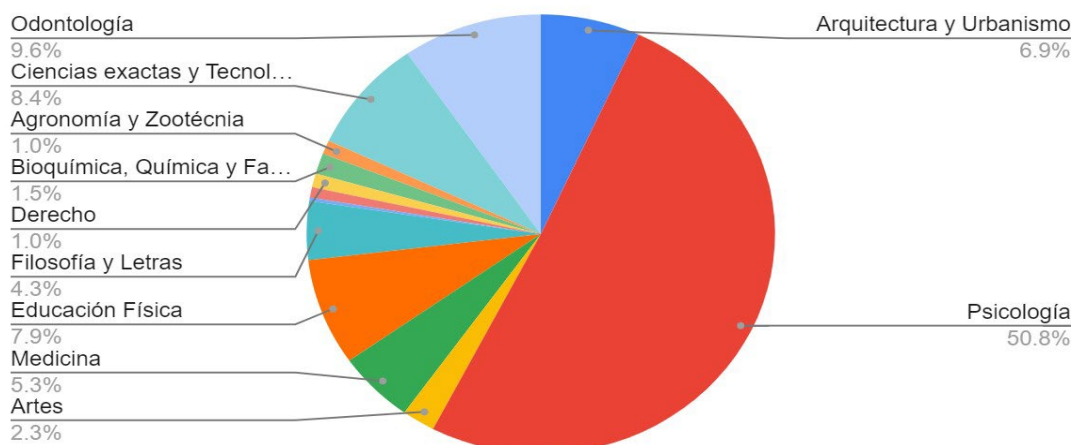
Metodología

Este screening, se llevó a cabo entre los meses de septiembre 2020 a Mayo 2021; con un muestreo aleatorio simple, se confeccionó un cuestionario cerrado, con opciones de respuesta que indagaban aspectos socio demográficos, condiciones de acceso a los insumos tecnológicos necesarios para continuar con sus estudios, indicadores de ideación suicida, depresión y consumo de sustancias. Se relevó además si tenían conocimiento de los servicios de salud mental que brindaba la universidad para los y las estudiantes y un apartado de opinión y sugerencias. Para su difusión, se realizaron invitaciones a las distintas unidades académicas de la UNT para su difusión entre las y los alumnos, también en los centros de estudiantes y en el muro de Facebook del proyecto. Esta propuesta de relevamiento, permitirá hacer recomendaciones a las facultades para instrumentar actividades preventivas y postventivas que permitan reducir la ideación suicida y los casos consumados de suicidio en el ámbito universitario, que hasta la fecha, permanece en un largo letargo y aislamiento.

Los hallazgos

Han respondido el cuestionario 395 estudiantes, pertenecientes a once de las trece facultades, según la siguiente proporción:

PARTICIPACION DE LOS ESTUDIANTES POR FACULTAD



Hubo una gran mayoría de mujeres (76%) respecto de los varones (23.9%). El promedio de edad de los encuestados es de 24.85. Respecto del lugar de origen, como residencia habitual, mayoritariamente son de Tucumán, según la siguiente tabla:

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

LUGAR DE RESIDENCIA HABITUAL	EN PORCENTAJES
Tucumán	77.2
Jujuy	7.6
Salta	5.1
Santiago del Estero	4.3
Catamarca	1.8
Buenos Aires	1.3
Otras provincias/País	2.7

Coincidente con esta distribución, actualmente viven la gran mayoría con su familia de origen (65.3), o bien con otros familiares (4.3%) y sólo con sus hermanos (7.6%) estos últimos coincidentes con los que vienen de otras provincias. Es importante el porcentaje de estudiantes que se han independizado de la convivencia con los padres:

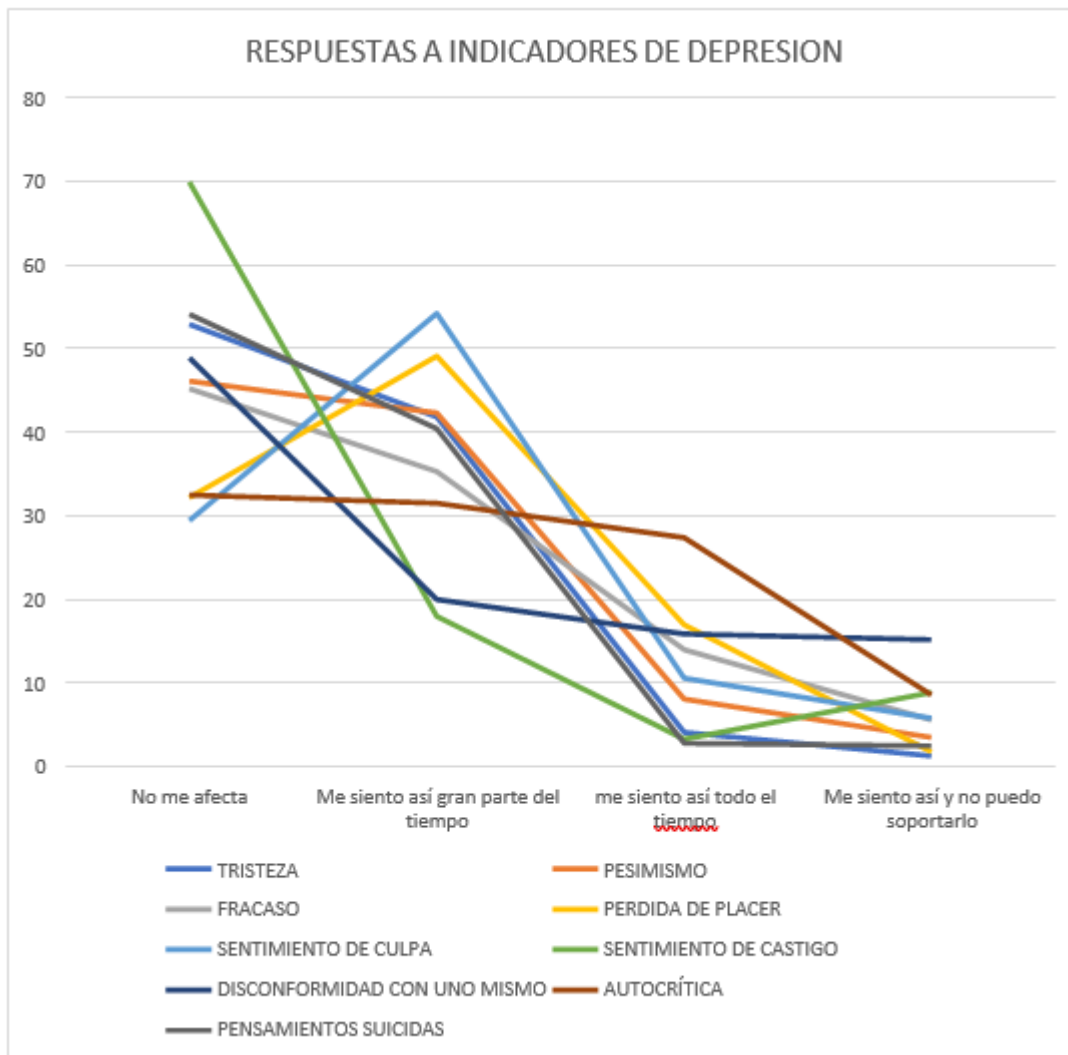
CON QUIEN VIVE ACTUALMENTE	EN PORCENTAJE
Solo/a	9.9
Pareja	8.4
Pareja e hijos	1.8
Compañeros/as	1.3
Solo/a con hijos	1
TOTAL	22.4

De los 150 estudiantes que trabajan (38%), el 54% trabaja más de 5 hs diarias, mientras que el 46% restante, trabaja menos de 5hs diarias. El principal sostén de los gastos cotidianos sigue siendo las familias de origen (74.7%), se mantienen solos el 17% y los mantienen sus parejas u otros familiares o amigos, el 5.4%. Reciben subsidios del Estado sólo el 1.5% de los estudiantes.

Coincidente con esta tendencia, el 70.1% tiene cobertura en salud. Sólo el 8.1% no dispone de computadora y el 47,8% esta de acuerdo con el estudio por los medios actuales de virtualidad.

En relación a posibles indicadores de depresión e ideación suicida, se han tomado los aportes de las escalas de Aaron Beck que, en este proyecto, no se pretendió establecer posibles diagnósticos individuales -los cuestionarios son anónimos- pero sí detectar una tendencia en relación a los recursos de los que disponen, los riesgos a los que se exponen, el estado de ánimo y las ideas de las y los alumnos en condiciones de aislamiento por la pandemia.

Existe -entre un intervalo de 1.8 y un 15.2% de alumnos- en riesgo cierto de depresión. El valor más alto en este margen derecho del gráfico, está dado por la "Disconformidad consigo mismo" (15.2%), hasta el punto de no soportarlo. Le sigue los "sentimientos de castigo" (8.9%), la constante "Autocrítica" (8.6%), el "sentimiento de culpa" (5.8%) y de "fracaso" (5.6%).



En el extremo opuesto, es decir personas que no se ven afectadas por las circunstancias de pandemia, existe un intervalo entre 70% y 29.4%, según el indicador que se tome. Novivencian “sentimiento de castigo” el 69.9%, tampoco tienen “pensamientos suicidas” el 54.1% ni sienten “tristeza” el 52.9% de las y los jóvenes.

Gran parte del tiempo “sienten culpa” el 54.2% y vivencian una importante “pérdida de placer” el 49.1%. Se sienten “pesimistas” sobre el futuro el 42.3% y con “tristeza” el 41.8% de las y los jóvenes en condiciones de aislamiento.

En relación a los indicadores de ideación suicida, el 94.5% de las y los jóvenes no ha pensado en matarse o bien si estas ideas aparecen, no lo harían. El 5.3% señala que “quiere matarse si tuviera la oportunidad de hacerlo”. Respecto de la “duración” de estos pensamientos, el 21.1% señala que duran “períodos largos” y el 1.1% tiene en forma permanente estas ideas.

El 19% es “Indiferente” a la presencia de estas ideas y el 6.3% las “acepta” sin cuestionarse. Entre las razones para pensar/desear el suicidio, el 2.3% quiere “Manipular a ciertas personas o hechos, llamar la atención, venganza”, el 34.3% quiere “Escapar, acabar con el sufrimiento, salir de los problemas” y el 3.6% afirma la existencia de una “Combinación de ambas razones”. El 5.3% “no sabe si puede controlar el impulso suicida”.

Es muy preocupante que el 14.1% de las y los jóvenes tienen altamente planificado su acto autolítico, pero le faltan detalles por resolver, mientras que el 2.1% ya no tiene dudas sobre su planificación. En relación a los antecedentes de intentos previos, el 12.2% ya lo "intentó una vez" y el 5.3% lo intentó "más de una vez".

En relación al indicador "llanto", señalan que no lloran más de lo habitual el 47.7%, lloran más de lo que solía hacerlo el 20.3%. Lloran por cualquier pequeñez el 19.5% y sienten ganas de llorar pero no pueden el 12.2%. Pensamos que es bajo el porcentaje de personas que no lloran más de lo habitual, lo que da cuenta que es importante el impacto de las circunstancias de aislamiento también entre las y los alumnos.

Esta hipótesis se refuerza cuando indagamos la sensación de "Agitación": señalan que "No están más inquietos que lo habitual" el 43.7%, se sienten "más tenso que lo habitual" el 44.7%, están "tan agitados e intranquilos que les resulta difícil quedarse quietos" el 6.6% y en el grupo de los que siempre tienen que estar en movimiento para morigerar la agitación el 5.1%.

Con respecto a la pérdida de interés en actividades o personas, sólo el 31.2% mantiene intacto sus intereses, mientras que el 51.3% está menos interesado y el 17.5% ha perdido casi todo el interés, producto del aislamiento. Esta tendencia en baja de los indicadores, también se observa en las dificultades para tomar decisiones, el 35% señala mayor dificultad y el 23.4% señala tiene mucha mayor dificultad, o le resulta muy problemático hacerlo.

Sienten que tienen menos energía que antes el 46.7% y no tienen suficiente energía para hacer demasiado, o nada, el 27.2%. Sólo el 30.2% no siente que no sea valioso; el 25.6% no se considera valioso como antes y se sienten menos valiosos o que no valen nada el 44.1% de las y los jóvenes. Las dificultades para concentrarse tan bien como antes lo sienten el 38.2%, sienten que les resulta más difícil mantener la concentración mucho tiempo el 34.6% y el 5.1% declara no poder concentrarse en nada.

Las mismas tendencias se observan en los indicadores Cansancio, Cambio en los hábitos del sueño y alimentación e interés en la vida sexual que no desarrollamos por razones de espacio. Finalizamos señalando que el 43.3% de las y los jóvenes se sienten más irritable e intranquilos que antes, el 40% no se siente más irritable y están mucho más irritables todo el tiempo el 16.7%.

En relación al consumo de sustancias, el 62% de las y los jóvenes consume alcohol a veces, sobre todo los fines de semana; le sigue en nivel de consumo la marihuana -casi el 20% de ellos lo usan- y el tabaco el 15% hace uso frecuente.

El 65% responden que las nuevas condiciones de aislamiento y/o distancia social, ha profundizado sus problemas cotidianos.

Conclusiones

Si bien el haber tomado sólo algunos indicadores de las escalas de Beck recortan las posibilidades de trabajar estadísticamente los datos, pensamos que su utilidad radica en pensar las posibilidades preventivas desde la universidad misma, sobre todo tomando los malestares y sentimientos que actualmente las y los jóvenes estudiantes manifiestan.

En general, el 58% de las y los estudiantes desconocen la existencia de recursos institucionales para trabajar terapéuticamente estos indicadores. Sólo el 2% de los encuestados han utilizado los servicios de Salud Mental de la UNT, el resto, prefiere usarlos servicios de su obra social (19,2%) y otros consideran que no lo necesitan (9.2%).

Asimismo, el 95% de los encuestados considera que la Universidad debe no sólo brindar sino también difundir ampliamente los servicios de salud mental existentes y los por crearen cada unidad académica. Hay allí un pedido de protección frente a lo adverso de las circunstancias de aislamiento y distancia social.

Es por ello que nuestra principal recomendación es crear más dispositivos de prevención y atención -puede ser a través de las prácticas preprofesionales de las y los estudiantes de la carrera de Psicología- manteniendo los protocolos dispuestos por el DISPO, es decir, el distanciamiento social, preventivo y obligatorio.

También recomendamos hacer convocatorias a estudiantes de carreras como las de cine, ciencias de la comunicación, artes para producir y crear mensajes y espacios virtuales preventivos. Los mejores programas preventivos surgen cuando se trabaja con los jóvenes, es una forma de superar barreras comunicacionales, sacarlos del lugar de la "nuda vida" reconociendo el lugar del sufrimiento que padecen actualmente y asumir compromisos saludables.

Quedan muchos datos en el tintero, que esperamos poder seguir procesando en el transcurso del año.

Bibliografía consultada

Aaron Beck, Escala de Ideación Suicida de Beck (Scale for Suicide Ideation, SSI) 1979

A. Beck, Inventario de Depresión de Beck-II, versión española revisada en 2011 por Jesús Sanz y Carmelo Vázquez, en colaboración con el Departamento de I+D de Pearson Clinical and Talent Assessment España: Frédérique Vallar, Elena de la Guía y Ana Hernández.

Agamben, Giorgio. "Estado de excepción. Homo sacer, II, I". Edit. Adriana Hidalgo, Bs. As. 2005

Una secuencia de suicidios como analizador institucional de un centro de salud en la provincia de Salta

Agustín García Domenech

Resumen

Fundamentación y Objetivos: A partir de una serie de suicidios en enero de 2021 en Campo Santo, provincia de Salta, el centro de salud concentró gran parte del malestar y angustia que sedesataron en este contexto. Partiendo del marco del Análisis Institucional de René Lourau, consideré el escenario de crisis como acontecimiento *analizador* de la dinámica institucional. **Metodología:** Sistematización de experiencia de análisis institucional. Registros de reuniones grupales, entrevistas individuales, cuestionarios y encuentro de devolución. **Conclusiones:** se comenta el proceso grupal de reuniones e intervenciones en equipo desarrolladas en el período inmediatamente posterior a la secuencia de suicidios. La institución presentaba las siguientes características: miembros del equipo con sensación de soledad, angustia y malestar; sobreimplicación emocional y afectiva con la situación de los suicidios; escasas reuniones de equipo; reiterados períodos de vacancia en el cargo de jefatura; inexperiencia en el registro y abordaje de problemáticas socio-sanitarias complejas. Se reveló la necesidad de propiciar más espacios conjuntos de trabajo.

Palabras clave: suicidios – institución – Centro de Salud – Lourau

Introducción

En el primer semestre de la Residencia Interdisciplinaria con orientación en Atención Primaria de la Salud (RIAPS) en Gral. Güemes (Pcia. De Salta) me inserté en el servicio de salud de la localidad de Campo Santo, que cuenta con dos centros de atención primaria de la salud: el Centro de Salud y el área sanitaria del Centro Integrador Comunitario (CIC). A partir de una serie de suicidios consumados en el mes de enero de 2021, se instaló un clima de preocupación y alerta en la comunidad. El equipo de salud concentró gran parte del malestar y angustia que se produjo en este contexto. Partiendo del marco del Análisis Institucional de René Lourau, consideré la situación de los suicidios como acontecimiento *analizador*. El escenario de crisis y la intervención desde la escucha habilitó la producción de interrogantes a partir de ese malestar, sobre lo dicho y lo no dicho, lo pensado y lo no pensado de la institución (Frigerio, Korinfeld, y Rodríguez, 2019). En este trabajo presentaré dicha experiencia de análisis institucional.

Marco teórico

Institución

El término institución puede utilizarse como sinónimo de establecimiento, con una ubicación y delimitación física concreta, con componentes observables, con un propósito, objetivos, funciones y actividades definidas (Fernández, 2004).

Un segundo significado del término está asociado al acto de instituir, y también de crear, innovar. Refiere a una acción o movimiento que tendrá una consecuencia sobre algo, que es volverlo "institución".

El sentido que pretendo desarrollar en este trabajo, sin desestimar los anteriores, trata a su vez de incluir la comprensión de la dialéctica de lo instituido-instituyente como componente inherente a toda institución. Fernández (2004) define institución como:

marco social regulador [cursivas son mías] -externo e internalizado- de los comportamientos individuales y de su vivencia subjetiva. (...) no son observables. Las "vemos" expresadas en diferentes ámbitos de análisis (...) y siempre, conformando el esqueleto de la trama que constituye la vida social. (p. 2).

Análisis Institucional y Analizador

Se entiende el Análisis Institucional como un abordaje que busca poner a circular los sentidos que se construyen sobre las prácticas, en este caso, de salud: "(...) análisis de lo *impensado* y lo *impensable* de dichas prácticas" (Manero Brito, 1990, p. 127). Poner en palabras sentidos que hasta el momento permanecen desmentidos o desplazados, y en esta operación se "pone en evidencia que el lazo social es, ante todo, un arreglo del no-saber de los actores en cuanto a la organización social. Es conveniente, por lo tanto, *convocar el sentido confiscado, ponerlo en cuestión, obligarlo a hablar nuevamente*" [cursivas son mías] (Burg, Camargo y Merhy, 2006, p. 153).

Un concepto clave es el de analizador. *Lo que realiza el análisis es el analizador*. El análisis se despliega a partir de un *efecto analizador*. El análisis, entonces, es una acción de desconstrucción de reglas institucionales, y "de toda la estructura oculta de la institución, revelada de manera más o menos virulenta por los analizadores" (Manero Brito, 1990, p. 143). Es un componente, un elemento que devela, que denuncia, en su potencial analizador, algo que permanecía no-sabido. Como tal, el analizador da indicios de la relación del sujeto con la institución o del sufrimiento en la institución.

Perspectiva clínica en las instituciones

Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2019) proponen un enfoque clínico con las siguientes características:

- Implica el reconocimiento de la existencia de lo inconciente en las instituciones.
- Propone una mirada no patologizante del conflicto o de situaciones-problema que conllevan una experiencia de insuficiencia.
- Requiere de dispositivos que tienen a la palabra en un lugar central.
- Comprende una operación política y una ética: una interpelación, al alojar (y poner a trabajar) aquello que afecta a la institución.

Metodología

Metodología cualitativa, de sistematización y análisis de la experiencia de inserción y diagnóstico institucional. Se realizaron las siguientes actividades:

- Observación participante en grupo focal
- Entrevistas individuales a miembros del equipo de salud
- Reuniones de equipo
- Cuestionario con preguntas abiertas al equipo del centro de salud
- Encuentro de devolución y cierre de semestre con equipo de salud

Desarrollo

Contextualización

Campo Santo está ubicado a 8 km de Gral. Güemes, cabecera departamental, y a 50 km de la capital de la provincia de Salta. Cuenta con 8449 habitantes, de los cuales 2393 (28,3%) son adolescentes y jóvenes de 15 a 29 años de edad (Dirección de APS, 2019). El sistema de salud del municipio, que tiene como centro de referencia al Hospital "Dr. Joaquín Castellanos" (nivel de complejidad IV) de Güemes, e stá conformado por:

- Centro de Salud "Dra. Yolanda Alacevich"
- Centro Integrador Comunitario de "Altos Hornos", de gestión municipal.
- Puestos Sanitarios en localidades de Betania y Cobos.

En enero de 2021 tres jóvenes (de 30, 18 y 20 años de edad, los dos primeros, varones; la tercera, mujer) se suicidaron en la localidad de Campo Santo. Parte de la comunidad, medios de comunicación y el poder político, construyeron un alerta creciente acerca de la situación de los jóvenes. Vecinos empezaron a conversar sobre distintos individuos, refiriendo situaciones de consumo, violencia y/o problemas familiares: jóvenes en quienes se personificaba un temor a que intentaran nuevos suicidios. En este contexto se posicionó el *Centro de Salud como foco de distintas demandas de asistencia*, dirigidas al equipo en general, y a profesionales de salud mental en particular.

Ante la crisis... "estamos solos" – pero "solos no podemos"

- A. Expresión singular del malestar: como impotencia/angustia, como temor, como frustración y como enojo

Al estar muy frescos los acontecimientos, se expresó el malestar desde un lugar de impotencia y angustia. "**Estamos solos**", fue una frase que resonó en el encuentro grupal. Ocurre un imprevisto, un impensado, que aparece como algo "*enfermo*", algo "*terrible*": como algo *anormal*; "*Campo Santo parece tranquilo*", como manifiesta una profesional residente de la RIAPS, pero también acontecen estos inesperados, estas situaciones que inquietan al propio equipo de salud.

Otra manera de enfrentar la problemática de los suicidios en adolescentes y jóvenes fue a través de manifestar el temor a que pudiera repetirse, a que otro joven pudiera suicidarse. Los integrantes del equipo de salud pasaron a identificar, en jóvenes o en familias concretas, algún factor de riesgo que pudiera indicar la posibilidad de que ocurra un suceso trágico. En esa preocupación angustiada, se podía entrever un nivel de implicación emocional con la situación de los jóvenes. Especialmente se ubicaba una posición maternal:

- *Me preocupa porque X es la amiga de mis hijos*
- *A veces mi hijo se encierra, se pasa horas, lo veo triste*
- *Son como nuestros, porque atendemos a esas familias desde chiquitos*

También aparecieron expresiones de frustración:

1. Frustración por la inacción de otros actores o por gestiones fracasadas. Por ejemplo, situaciones en que un miembro del equipo habría emitido un alerta que no habría sido escuchada por otros
2. Sensación de no haber hecho algo que podría haber alterado el curso de las cosas fatal. Una integrante del equipo manifestó que un joven que se suicidó a principios de 2020, había intentado llamarla sin éxito el mismo día de su muerte. Cree que podría haber respondido el llamado y escuchado a ese joven, para "hacer algo" y evitar el suicidio. Esta trabajadora se muestra fastidiosa y culpable

sa al relatar aquella escena.

Cuando el diálogo del grupo implicó posicionamientos políticos que atraviesan a algunos de sus miembros, se expresó también un gran enojo, con reacciones como levantar el tono de voz para interrumpir la palabra del otro, hablar de manera efusiva o con opiniones exacerbadas. A veces la confrontación se instala hacia el interior del equipo, y en otros momentos como negativización del otro, al ubicar el "problema" en actores externos. El enojo más efusivo se presenta como queja; por ejemplo, refiriendo al suicidio como consecuencia de la no respuesta del arco político.

B. ¿Y por qué ahora?

En reuniones se identificó y problematizó esta demanda dirigida al equipo de salud.

¿Siempre se movilizó así la comunidad? Siendo que existen problemáticas psicosociales complejas "desde antes": hubo femicidios y casos violencia familiar, muertes de niños ahogados en acequias, situaciones de consumo problemático, crisis de empleo. Estas situaciones, ¿tuvieron el mismo impacto? ¿Se visibilizaron así? ¿O es ahora, con esta situación actual, que la comunidad y el propio equipo se sintieron más movilizados?

Se pudo observar en estos espacios de conversación que los suicidios solían apuntarse como problemáticas individuales, como enfermedades con nombre y apellido, aisladas del resto de la comunidad, dificultando contextualizar la problemática, analizarla en relación a un contexto social y político.

- *Esto dificulta ver la situación en su aspecto más total, en toda su complejidad. Y dificulta también pensar en posibles recursos, en posibles vías de resolución desde la comunidad. Como si todo el tiempo se buscara culpar o señalar a alguien, y entonces se preocupan y empiezan a hablar de casos puntuales de jóvenes que ya conocen, que tienen problemas de consumo y son señalados como 'los próximos' [dichos de una integrante del equipo].*

C. Solos no podemos

Aparece otra frase cargada de sentidos y que se pone en contraste con la primera afirmación ("*Estamos solos*"); ahora hay que reconocer que "***Solos no podemos***". Que se requiere de una participación articulada y coordinada entre profesionales, entre otros miembros del equipo de salud no profesionales, y a su vez en relación a otras instituciones de la comunidad. Algunas características del Centro de Salud se vincularon con esta sensación de soledad, a saber:

- El Centro de Salud ha atravesado por varios periodos sin jefatura durante los últimos dos años. Una agente sanitaria habla de esto: "No tenemos cabeza, necesitamos una cabeza". Una cabeza sería alguien que organice y que tome decisiones, alguien que oriente a todo el grupo.
- Funcionamiento del equipo por "servicios" no articulados (APS, Enfermería, Residentes, Médicos, Administrativos y personal de mantenimiento, Choferes, etc.) a excepción de festividades y acciones concretas
- Enfoque predominantemente asistencial
- Muchos profesionales pertenecen a otros espacios institucionales, desarrollando poca relación de pertenencia hacia el Centro de Salud

Reflexiones

En primer lugar hay que señalar que no hubo *encargo* o *encomienda de intervención*. El análisis institucional no se inició con un pedido explícito de intervención; más bien se inició con el interés del propio investigador por habilitar un abordaje institucional.

La sucesión de tres suicidios en menos de un mes, se instaló como emergente crítico. *¿Qué efecto analizador tiene la crisis en una institución de salud pública?* La presencia de ciertas características institucionales (tales como: carencia de recursos, falta de personal, desconocimiento de protocolos de atención sanitaria, dificultades en la coordinación de esfuerzos de sus trabajadores, desarticulación con otras instituciones, poca tradición de intervención sobre problemáticas psicosociales, sobreimplicación emocional y sobrecarga de tareas en algunos de sus miembros) afecta negativamente la capacidad de abordaje de los equipo frente a situaciones de crisis.

Hablar de suicidios – manifestar “qué me genera” a nivel laboral y personal – es hablar de las propias experiencias con respecto al dolor y a la pérdida. Se entrelazan historias que tocan “fibras íntimas”. Experiencias personales, vinculadas al trabajo y que conllevan un impacto emocional-subjetivo. Se identifican con historias de familias que forman parte de sus “sectores de cobertura”, o “áreas de influencia”; también relatos que se escuchan en las visitas domiciliarias a las familias y que comprometen emocionalmente en más de una ocasión. Cuando esto ocurre, se habla de la comunidad desde un lugar implicado, comprometido.

Se apropian de esas historias porque las conocen de antaño. Porque algún agente vacunaba a ese joven cuando fue un niño, algún trabajador de limpieza era vecino de los familiares que sufrieron la pérdida, algún enfermero estaba en conocimiento de situaciones de consumo o de violencia familiar y vio que allí se debía intervenir, porque identificaba una “familia de riesgo”. Hablan con dramatismo de situaciones de vulnerabilidad y sienten que podrían (o “deberían”) haber contestado un llamado desesperado de un joven que finalmente se suicida. En este proceso de sobreimplicación cada situación psicosocial severa de la comunidad duele a nivel personal, incrementando el componente abrumador y generando dificultades para trabajar de manera oportuna ante la crisis para aprender o producir algo novedoso, creativo.

El nivel de implicación emocional y subjetiva en esta situación no debe subestimarse; por el contrario, necesita ponerse a circular en la dinámica misma de la institución, a riesgo de estallar su estructura si permanece oculto (o silenciado, estos “acuerdos de no-saber” que sostienen el funcionamiento institucional). A la vez, ciertos componentes de la propia institución sanitaria repercuten negativamente en estos modos de afectación del equipo ante la crisis (carencia de vías formales de comunicación, reuniones de equipo escasas y muy esporádicas, modos informales de ejercer el liderazgo, sobreimplicación afectiva en algunos integrantes y funciones del equipo)

Esta intervención implicó un posicionamiento ético como integrante del propio equipo. La estrategia consistió en habilitar el encuentro y la circulación de la palabra, entendiendo que era posible reconocer la necesidad de trabajar con otros. Si el analizador desentraña la estructura de la institución y hace hablar a sus componentes ocultos, la función de este análisis fue *habitar el interrogante, acompañar y potenciar el efecto analizador del acontecimiento, poner a jugar la circulación de sentido*. Dicho de otro modo, la aparición de conflictos da indicios de la relación del sujeto con la institución o del sufrimiento en la institución. Para René Kaës:

Sufrimos por el hecho institucional mismo, infaltablemente: en razón de los contratos, pactos, comunidad y acuerdos inconscientes o no, que nos ligan conscientemente, en una relación asimétrica, desigual, en la que se ejerce necesariamente la violencia, donde se experimenta necesariamente

la distancia entre la exigencia (la restricción pulsional, el sacrificio de los intereses del yo, las trabas al pensamiento) y los beneficios descontados. (Kaës, en Nilson y Pereyra, 2015, p. 62).

Al finalizar el proceso se organizó una reunión de equipo donde se presentaron los trabajos elaborados por los residentes de la RIAPS. En dicho encuentro se propuso la devolución de este análisis institucional. Los convocados insistieron en la necesidad de reunir al equipo con mayor frecuencia. En la reflexión conjunta acerca de la problemática, el equipo de salud debió enfrentarse a la realidad compleja del problema, y a analizar sus múltiples causas. En la grupalidad fue posible escuchar otras explicaciones y revisar lo que otras/os pueden decir de un mismo problema.

Espacio para la alternativa: la crisis es una oportunidad para habilitar el diálogo en la institución. Diálogo que, por lo menos, da lugar a la pregunta, a la duda, a revisar prácticas naturalizadas. Se puede recalcar y recomendar nuevas prácticas institucionales que consideren la necesidad e importancia de realizar lecturas clínicas sobre cómo los atravesamientos políticos, culturales, institucionales y coyunturales impactan en el bienestar de los profesionales de la salud.

Bibliografía

- Burg, R., Camargo, L. y Merhy, E. (2006). Educación Permanente en Salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud. *Salud Colectiva*, 2(2), pp. 147-160. Recuperado de <https://www.scielosp.org/pdf/scol/2006.v2n2/147-160/es>
- Dirección de APS. (2019). *4° Ronda 2019*. Informe – Campo Santo. Área Operativa 22 (Gral. Güemes). Ministerio de Salud. Salta.
- Fernández, L. (2004). Institución e innovación: apuntes para un análisis. *3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional del Sur.
- Hospital Dr. Joaquín Castellanos. (2013). Carta de servicios del Área Operativa XXII - Hospital Público de Gestión Descentralizada Dr. Joaquín Castellanos. Ministerio De Salud Pública, Salta.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2019). *Las Instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Los oficios del lazo (Vol. 3)*. Noveduc: Buenos Aires.
- Manero Brito, R. (1990). Introducción al análisis institucional. *Tramas*, (1), pp. 121-157. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/1990/no1/8.pdf>
- Nilson, M. y Pereyra, M. (2015). Sufrimientos y desubjetivación en un equipo de salud. Violencia institucional. *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica*, 9(3), pp. 59-69. Recuperado de <https://www.bvspsi.org.uy/local/TextosCompleto/audepp/025583272016090306.pdf>

Suicidio y medios de comunicación en el inicio del milenio: aportes para una información responsable

Cristina Larrobla, Alicia Canetti, Silvana Contino, Ma. José Torterolo, Valentina Machado

Resumen

Cerca de un millón de personas se suicidan mundialmente al año y las tendencias aumentan sostenidamente. Uruguay se ubica entre los países sudamericanos con las tasas más altas (20,55 por 100.000 habitantes). La OMS destaca la difusión apropiada de información y sensibilización del problema como factores esenciales para el éxito de la prevención. Los medios de comunicación tienen una incidencia significativa sobre los colectivos sociales. Las investigaciones demuestran la existencia de mitos sobre los suicidios en los medios de prensa, lo que puede ayudar o dificultar la prevención. Se buscó describir el tratamiento que se le da al suicidio en los 4 periódicos uruguayos de mayor venta durante los períodos 2001-2002 y 2014-2015. Diseño exploratorio descriptivo, con técnicas de recolección de datos cuali-cuantitativas (análisis documental y entrevistas) denominada triangulación metodológica. En la fase cuantitativa se identificaron 317 noticias, diferencias significativas en las mismas entre ambos períodos, concentración en el primero con títulos sensacionalistas, en el segundo predominan referencias preventivas y de ayuda que fueron publicadas en las secciones Internacional y Mundo. En el segundo período el tratamiento de las noticias sobre suicidio se aproxima parcialmente a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud, pero persisten tabúes y mitos.

Palabras clave: Suicidio – Medios de comunicación – Prevención

Fundamentación y antecedentes

Cerca de un millón de personas en el mundo mueren por suicidio cada año, representando el 1,4% de las muertes a nivel mundial (OPS, 2014; Värnik, 2012). El número de suicidios e intentos de autoeliminación (IAE) se ha incrementado en las últimas décadas en todos los países, con altos costos a nivel individual, familiar y social. En Uruguay, las tasas han ido en aumento desde fines del siglo pasado, alcanzando un pico en 2002 y llegando en 2020 a 20,3/100.000 habitantes, entre las más altas de la región y duplicando la tasa media mundial. Recién a comienzos de este siglo esta problemática es abordada en el país como una cuestión de Estado e introducida en la agenda de la política pública. Varios de los factores que facilitan las conductas suicidas (CS) pueden reducirse con una adecuada planificación para su prevención y control, con acciones integradas, intersectoriales e interdisciplinarias. Trabajos recientes destacan la ineficacia de las inversiones y ponen el foco en la sensibilización de los distintos actores vinculados al tema (Kinchin y Doran, 2018; Appleby, Hunt y Kapur, 2017). Teniendo en cuenta la importancia de la CS como problemática social, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) subraya la necesidad de dirigir investigaciones y acciones preventivas privilegiando ámbitos considerados clave por su estrecho contacto con población vulnerable (*gatekeepers*). Entre los actores mencionados se resalta el papel de los medios de prensa, diseñando una guía con recomendaciones dirigidas a orientar la información con respecto a esta problemática. Los medios de comunicación masiva, o *mass media*, tienen una incidencia significativa tanto sobre los individuos como sobre los colectivos sociales e influyen en sus comportamientos, decisiones, actitudes, pensamientos (Foucault, 1999; Bourdieu, 1999). Si bien no imponen qué es lo que se debe pensar, sí marcarían una tendencia sobre lo que se debe opinar y cuáles son los problemas sociales que hay que debatir, fenómeno conocido como agenda-setting (McCombs y Shaw, 1972). En una revisión sistemática, Mann et al (2005) señalan que los medios de comunicación pueden ayudar o dificultar los esfuerzos de prevención del suicidio según actúen como vehículo para la educación pública o exacerben el riesgo exaltando o promoviendo la CS como solución a los

problemas de la vida. En esa línea, la OMS (2002) por un lado recomienda: trabajar estrechamente con autoridades de la salud en la presentación de los hechos, referirse al suicidio como un hecho logrado, no uno exitoso, presentar sólo datos relevantes en las páginas interiores, resaltar las alternativas al suicidio, proporcionar información sobre líneas de ayuda y recursos comunitarios, publicitar indicadores de riesgo y señales de advertencia. Por otro, no recomienda: publicar fotografías o notas suicidas, informar detalles específicos del método usado, dar razones simplistas, glorificar ni sobredimensionar el suicidio, usar estereotipos religiosos o culturales, aportar culpas.

Si bien abunda información sobre hechos violentos y delitos que atraen audiencia (Croteau, 2006), existe escasa difusión de la problemática del suicidio en medios de prensa. Esto contrasta con el hecho de que en países como Uruguay se cometen más suicidios que homicidios. Diferentes investigaciones destacan algunas creencias y mitos para explicar esta discrepancia, entre ellas el hecho de pensar que los suicidios pertenecen a la esfera de la vida privada y que sólo deberían ser divulgados aquellos casos que revisten interés público, y la idea de que publicar información sobre este comportamiento puede provocar conductas imitativas (efecto Werther) o el tabú que hay sobre la muerte voluntaria (Ramos, 2007; Dapieve, 2007).

Contribuir a la prevención de la CS requiere de un manejo responsable de la información y la calidad de la comunicación periodística se relaciona estrechamente con la ética. Distintos estudios (Lois- Barcia, 2018; Olmo, 2015) subrayan la ausencia de pautas específicas para abordar la temática en libros de estilo o códigos deontológicos y la falta de sistematización, control o regulación en la cobertura, siguiendo entre otras las recomendaciones de la OMS. La mayoría de los códigos de ética en la materia no hacen referencia al tema de suicidio y algunos apuntan a la prohibición de publicaciones o la sugerencia de no hacerlo (Norris et al., 2006). Ello impone la necesidad de que sean los propios periodistas quienes se autorregulen a través de normas o trabajen conjuntamente con expertos de otras disciplinas. Es importante considerar que Uruguay elaboró un Código de Ética Periodística recién a partir del año 2013 y que en ninguno de sus puntos se hace mención del suicidio y su abordaje. Tampoco se incluye el tema en los escasos manuales de estilo o protocolos.

De lo descrito anteriormente y de una extensa revisión bibliográfica, surgió la importancia de un estudio de carácter descriptivo que permitiera indagar acerca de la temática en el Uruguay. Este trabajo presenta parte de un análisis novedoso en el país (aspecto cuantitativo de la investigación), desde una mirada comunicacional, identificando criterios específicos en el manejo de las noticias vinculadas a la CS y los suicidios, como insumo que contribuya a un mayor debate sobre el tema. Los **objetivos** fueron, a nivel **general**: describir el tratamiento que se le da al tema del suicidio en los 4 diarios nacionales de mayor venta durante los períodos 2001-2002; 2014-2015, y realizar un análisis estructural en el manejo y presentación de la información. A nivel **específico**: 1) observar el número de notas publicadas en los períodos mencionados; 2) describir las características de dichas notas periodísticas en términos de localización en el diario, organización del texto y forma en que se publicó la noticia; 3) identificar la relación, semejanzas y diferencias entre el tipo de noticias y tratamiento del tema en los 4 periódicos con la existencia de variaciones en las políticas sanitarias en los períodos mencionados.

Método

Se utilizó un diseño exploratorio descriptivo, con una estrategia de triangulación que combinó diversos métodos y técnicas de recolección de datos (análisis documental y entrevistas); constó de dos fases: 1. cuantitativa y 2. cualitativa. En este trabajo se presentan solamente los resultados de la primera fase, para la cual se seleccionaron cuatro periódicos: El País, La Diaria, El Observador y La República, la selección se basó en el criterio de ser los de mayor venta. Para la determinación de los períodos se consideraron los años de mayor tasa de suicidios en el país (al momento de la investigación 2002 y 2015), y el año previo. En ambos perío-

dos las noticias localizadas se fotografiaron de dos maneras: a) la página entera en la que se localizaba la nota y b) una foto sólo de la nota específica. Se definieron 28 variables con sus respectivas etiquetas, la mayoría de ellas nominales.

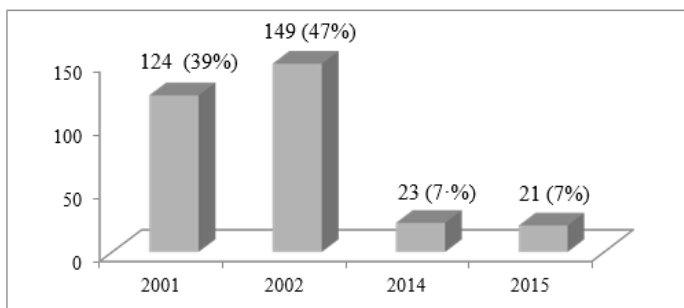
Previo a la recolección se efectuó un análisis de concordancia (Johnston y Bolstad, 1973). Para el análisis se siguió el modelo empleado por Rubiano et al (2007), con tres subunidades: a) estructurate la nota (se utilizó el "Manual de Estilo" del Diario El País - España) y se tuvo en cuenta el titular, desarrollo y *lead* (copete); b) contenido: se empleó enfoque semiológico, abarcando los códigos: i) lingüístico (lengua escrita) y ii) icónico (incluye elementos de diagramación de las páginas, fotografías, infografías). Se observó, además, si la redacción de las notas cumplía con las recomendaciones establecidas por la OMS (2002) para el tratamiento del tema del suicidio. Por último, c) manejo del espacio: la unidad de medida utilizada fue la página del periódico, su extensión y composición (ubicación, número de columnas, centímetros). Para el procesamiento de datos se usó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 18.

Resultados

Características generales de las noticias

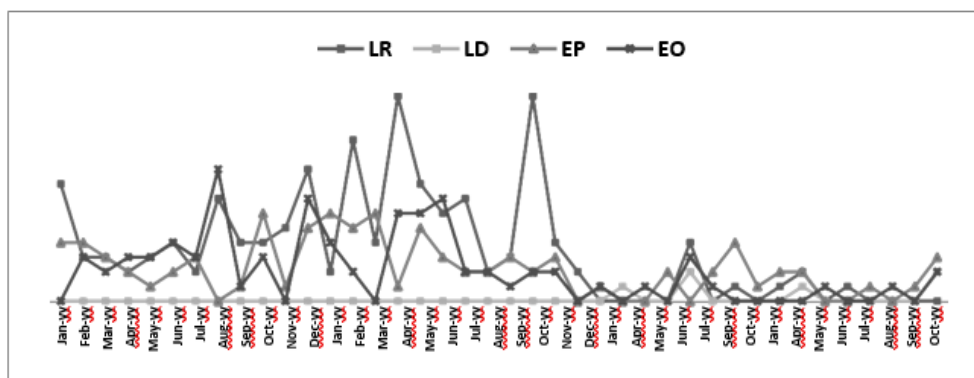
Se localizaron un total de 317 noticias vinculadas al suicidio que se concentran en el primer período (47% en 2002; 39.1% en 2001), con un franco descenso en el siguiente período (7.3% en 2014; 6,6% en 2015). Esta información se presenta en los gráficos 1 y 2.

Gráfico 1. Frecuencia de noticias vinculadas al suicidio según año



Fuente: Elaboración propia

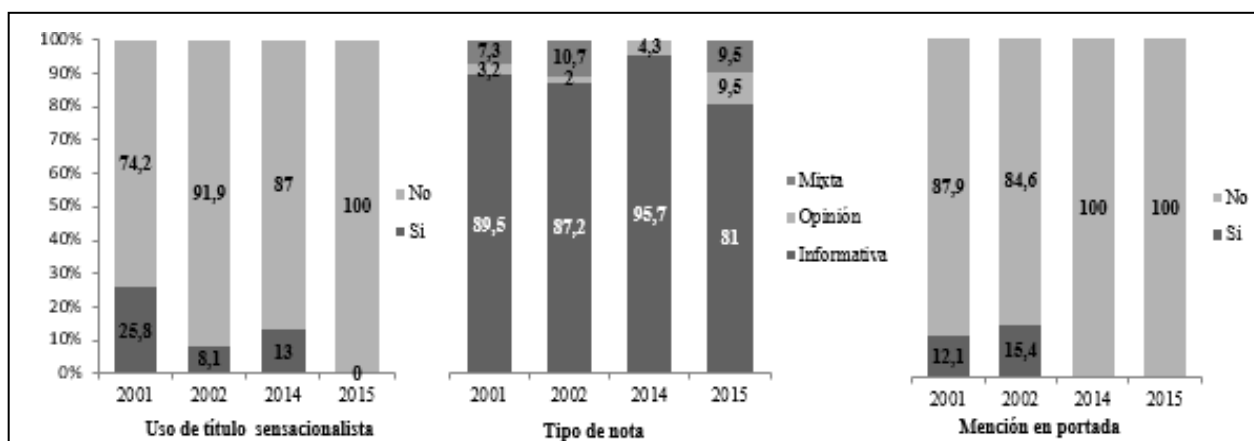
Gráfico 2. Frecuencia de noticias sobre conducta suicida según mes, año y diario



a. Estructura de la nota (titular, lead y desarrollo)

En cuanto al tipo de nota publicada, 88,3% de las noticias eran de carácter informativo, 3,2% de opinión y 8,5% mixtas (informativas y de opinión). Los 38 artículos sobre suicidio con menciones en portada son del período 2001-2002. En 2014-2015, ninguna noticia al respecto se publica en portada. Todos los periódicos han empleado títulos sensacionalistas en el período 2001-2002. En 2014, sólo dos periódicos emplean este tipo de titulares. En 2015 ningún periódico hace uso de este estilo de titulación. Los datos descritos se observan en el gráfico 3.

Gráfico 3. Características de estructura de las noticias sobre suicidio



Fuente: Elaboración propia

b. Contenido

i) Lenguaje escrito: De las 317 notas analizadas, 55 (17 %) utilizan lenguaje sensacionalista en el título, con palabras o expresiones que provocan impresiones inadecuadas a la realidad de la noticia o se usan como llamador para su lectura. La mayor parte se concentra entre los años 2001-2002 (por ej.: "Indagan al hombre que mató a su mujer a palos" o "Vínculos neonazisen robos a la Armada: la Justicia Militar comprobó que el suicida se proclamaba admirador de AdolfHitler. El teniente fue a su cuarto y se pegó un tiro en el ojo"). En el 53% de las noticias analizadas, el suicidio es abordado como tema central de la nota. La mayoría (81,4%) hacen alusión a casos específicos de suicidio, especialmente de personas que no gozan de notoriedad pública (93% de éstos). Entre 2001 - 2002, 92% de los artículos son sobre este tipo de suicidios mientras que entre 2014 - 2015 predominan ampliamente los artículos sobre el suicidio en general (en 2014 el 91% y en 2015 el 76%). La amplia mayoría de las noticias pone énfasis en muertes o IAE (74%) seguido con mucha distancia por datos estadísticos (cerca del 10%) mientras que, las que refieren a prevención y políticas públicas representan un porcentaje mucho menor (2,8% y 3,8% respectivamente). Los artículos sobre muerte e IAE corresponden predominantemente al período 2001-2002 pero el perfil cambia en los últimos años con más información general sobre datos estadísticos y políticas públicas. En cuanto a las fuentes empleadas para la elaboración de la nota, prevalecen las policiales (27,8%) y otras fuentes no especificables (29,7%). Sólo un periódico publica artículos cuyas únicas fuentes son especialistas en Salud y jerarcas gubernamentales. El acceso a estas fuentes predomina en 2014-2015 y las policiales son más frecuentes en 2001-2002 (36 y 27% de los artículos sobre suicidio en esos años respectivamente), coincidiendo con el mayor reporte de suicidios específicos y muertes o IAE. Sólo 10 de las 317 noticias (3,2%) informa sobre mecanismos de detección y ayuda para la prevención de la CS, siendo la frecuencia mayor en 2014-2015. Algo similar ocurre con la mención en la nota sobre factores de riesgo y protección de CS. Sólo 8% del total de artículos hace

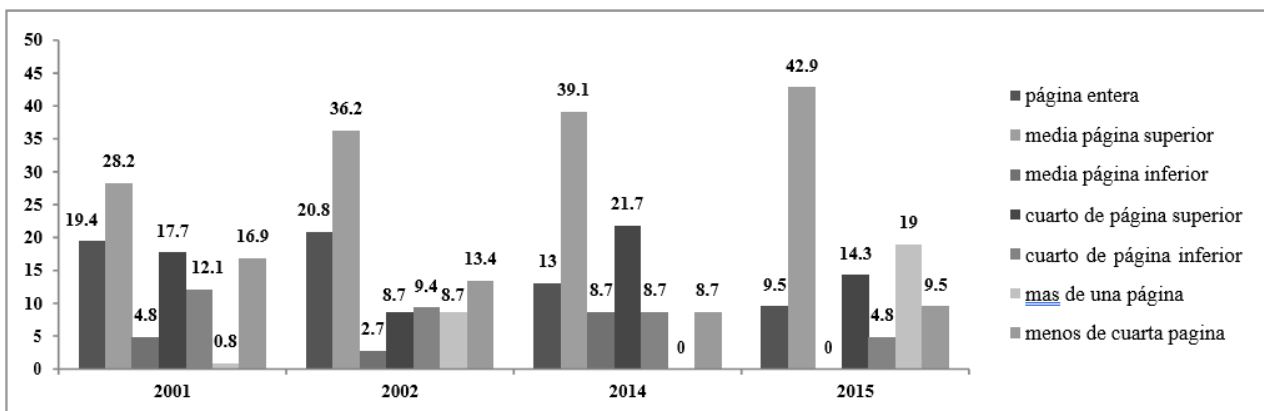
referencia a este tema y es mayor su frecuencia en el período 2014-2015 (26% y 33% del total de artículos respectivamente). La mención al contexto de ocurrencia aparece en el 39.1%. La referencia a métodos sigue igual comportamiento que las circunstancias, con mayor alusión en 2002. Una de cada 5 noticias (17,4%) emplea lenguaje sensacionalista, con una reducción de 84% en la proporción de artículos con este lenguaje entre el primer y el segundo período. En cuanto a si la noticia presenta causas del suicidio y si lo hace simplificándolo a una causa única, 64% de las noticias refieren causa única (especialmente en el período 2001-2002), 13% a causa múltiple y 23,3% no mencionan causas del suicidio.

ii) Icónico (imágenes). 210 de las notas periodísticas que tenían el suicidio como tema central (66,2%), estaban conformadas por texto y algún tipo de imagen. De éstas, el 76,2%, incluía una sola imagen. Las noticias que se acompañaron de mayor número de imágenes fueron publicadas en el período 2001- 2002, mientras en 2014-2015, el número máximo de imágenes fue de 4. La relación entre imagen y texto, organizados espacialmente en las páginas del diario, constituyen las estructuras sintácticas. De estas 210 noticias con imágenes, 78 tenían imágenes de gran tamaño. En cuanto al tipo de imagen, la categoría fotografía fue la predominante (88,1%). La mayoría son explícitas o sugerentes y sólo un porcentaje menor indica información/datos.

c. Manejo del Espacio

En relación a la localización de la noticia en las páginas predominan las que ocupan media página superior (33,8%) seguidas de las que ocupan cuarto de página (24,3 %) y página entera (18,9%). Estas últimas predominaron en 2001-2002, mientras la proporción de artículos de más de una página o media página superior aumentan en el segundo período (gráfico 4). En cuanto a las secciones en que aparecen publicadas las noticias se destaca que: la sección Internacional concentra la mayor parte, que, sumadas a Mundo, corresponden al 44% de los artículos publicados, seguidas por la sección Salud (1%) y Actualidad (2%). Es importante señalar que las noticias que aparecen en Internacional o mundo hacen referencia a atentados suicidas circunscriptos a diferentes conflictos bélicos.

Gráfico 4. Características del manejo del espacio



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Los datos obtenidos muestran claramente un cambio de perfil en el abordaje de las noticias de suicidio de 2001-2002 a 2014-2015. En este último, el tratamiento de la temática como problema general predomina sobre las menciones de suicidios específicos, acompañándose de una reducción de referencias a detalles.

Ningún artículo aparece en portada y el uso de títulos sensacionalistas se mantiene hasta 2014 desapareciendo en 2015. En cuanto a la adherencia a los lineamientos planteados por OMS se destaca que predominarían en el segundo período y en cuanto a la correcta difusión (mención de mecanismos de detección y ayuda para la prevención, factores de riesgo y protección e información sobre programas y políticas públicas), vemos que son mencionados en un número reducido de artículos, pero se incrementan en 2014-2015.

Los cambios observados por su coincidencia temporal serían atribuibles a los lineamientos y políticas públicas en Uruguay (creación de la Comisión Honoraria de Prevención de Suicidio, Plan Nacional de Prevención de Suicidio, instalación por ley del día Nacional de Prevención del Suicidio y creación del Código de Ética Periodística). Contradictoriamente, las secciones donde se publican las noticias son incoherentes con dichos lineamientos. A pesar de considerarse un problema de salud pública por el Ministerio de Salud, la prensa continúa ubicando al suicidio en la esfera de lo judicializable, policial o político/religioso y no como hecho social o sanitario. También se destaca la reducción de artículos con el paso del tiempo, se constata un manejo lingüístico más adecuado en términos de recomendaciones comunicacionales y una expresión casi nula en términos de agenda- *setting*, lo que podría vincularse a la persistencia de tabúes y mitos y a la falta de sistemas normativos y éticos que orienten y regulen las publicaciones.

Bibliografía

- Appleby L., Hunt I.M., Kapur N. (2017). *New policy and evidence on suicide prevention*. Lancet Psychiatry; published online May 28. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30238-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30238-9).
- Bourdieu, P. (1999), *La miseria del mundo*, Madrid, España, Tres Cantos.
- Langstraat, J. A. (2004). Book Review: *The Business of Media: Corporate Media and the Public Interest*, by David Croteau and William Hoynes. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 2001. *Critical Sociology*, 30(2), 561–564. <https://doi.org/10.1177/08969205040300021604>.
- Dapieve, A. (2007), *Morreu na contramão: o suicídio como notícia*, São Paulo, Brasil, Jorge Zahar Editores.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*, Barcelona, España, Tusquets Editores.
- Johnson, S.M., Bolstad, O.D. (1973). *Methodological issues in naturalistic observation: some problems and solutions for field research*. En L.A. Haemerlynck, L.C. Handy y E.J. Maskm eds. *Behavior change: methodology, concepts and practice*. Proceedings of the Fourth Banff International Conference on Behavior Modification (pp.: 7-67). Champaign, ILL: Research Press
- Kinchin, I., & Doran, C. M. (2018). The Cost of Youth Suicide in Australia. *International journal of environmental research and public health*, 15(4), 672. <https://doi.org/10.3390/ijerph15040672>
- Lois-Barcia, M., Rodríguez-Arias, I., & Túniz, M. (2018). *Pautas de redacción y análisis de contenido en noticias sobre suicidio en la prensa española e internacional: efecto Werther & Papageno y seguimiento de las recomendaciones de la OMS*. *ZER: Revista De Estudios De Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 23(45). <https://doi.org/10.1387/zer.20244>
- Mann, J. J., Apter, A., Bertolote, J., Beautrais, A., Currier, D., Haas, A., Hegerl, U., Lonnqvist, J., Malone, K., Marusic, A., Mehlum, L., Patton, G., Phillips, M., Rutz, W., Rihmer, Z., Schmidtke, A., Shaffer, D., Silverman, M., Takahashi, Y., Varnik, A., ... Hendin, H. (2005). *Suicide prevention strategies: a systematic review*. *JAMA*, 294(16), 2064–2074. <https://doi.org/10.1001/jama.294.16.2064>
- McCombs, M., & Shaw, D. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. *The Public Opinion Quarterly*, 36(2), 176-187. Retrieved July 30, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/2747787>
- Norris, F, Hamblen J, Watson P, Ruzek J, Gibson L, Pfefferbaum B, et al. (2006). *Toward understanding and creating systems of postdisaster care: A case study of New York's response to the World Trade Center disaster*. En E.C. Ritchie, P. Watson, & M. Friedman (Eds.), *Interventions following mass violence and disasters: Strategies for mental health practices* (pp. 343–364). New York: Guilford Press.

- Olmo López, A. y García Fernández, D. (2015). *Suicidio y libertad de información: entre la relevancia pública y la responsabilidad*. Revista de Comunicación de la SEECI, 38, 70-114.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2002). *Prevención del Suicidio un instrumento para profesionales de los medios de comunicación*, Trastornos Mentales y Cerebrales Departamento de Salud Mental y Toxicomanías, Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Panamericana de la Salud (2014). *Prevención del suicidio: un imperativo global*, Washington, DC. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/136083/1/9789275318508_spa.pdf
- Ramos, S.; Paiva, A. (2007). *Mídia e violência: Novas tendências na cobertura de criminalidade e segurança no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ).
- Rubiano Daza, H., Quintero, T., Bonilta, C.I. (2007). *El suicidio: más que una noticia, un tema de responsabilidad social*. *Palabra Clave*, 10(2), 93-111.
- Värnik, P. (2012). *Suicide in the World*. Int. J. Environ. Res. Public Health, 9(3), 760-771.8

CAPÍTULO XXV

TEORÍA Y CLÍNICA EN LA PSICOLOGÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LO VIRTUAL, LO PRESENCIAL

Una primera aproximación a los síntomas en tiempos de pandemia desde los consultantes del Servicio de Atención Orientación Familiar Sistémica. Trabajo de una práctica profesional supervisada

Sofía del Milagro Homet Valentié, Ana Sofía Pérez

Resumen

El presente trabajo se enmarca en lo realizado en las Prácticas Profesionales Supervisadas en campo de Intervención e Investigación llevadas a cabo en el período lectivo pasado. En nuestro caso, realizamos un trabajo de investigación de corte descriptivo y cualitativo del Servicio de Atención Orientación Familiar Sistémica (SAOFS) perteneciente a la Facultad de Psicología de la UNT durante el año 2020. Como objetivos nos propusimos conocer, a través del discurso de los psicólogos del SAOFS, los síntomas más frecuentes en los consultantes en tiempos de pandemia, e indagar si los mismos presentaban alguna vinculación con la necesidad de atención psicológica. Se utilizó una metodología cualitativa: se realizaron entrevistas mediante la plataforma zoom a los psicólogos del servicio para la recolección de datos y se utilizó el análisis del discurso para consignar convergencias y recurrencias en las mismas. En un primer estudio de corte reducida, surgió que los síntomas más prevalentes en los consultantes, según los psicólogos del servicio, fueron angustia, ansiedad, problemáticas vinculares y laborales, y que el contexto de pandemia, fue más bien, un potenciador de aspectos latentes, que se desencadenaron y/o potenciaron.

Palabras clave: pandemia – contexto – síntoma – sistémica

Grupo virtual en pandemia

Introducción

En este texto describiremos la dirección de los acontecimientos en un grupo terapéutico de jugadores compulsivos a partir de la irrupción de la pandemia y con ella la disposición del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (A.S.P.O.). Recordemos que éste fue creado para prevenir los contagios y preservar el sistema de salud. Se introdujo el confinamiento a nivel nacional; se cerraron las fronteras, hubo un cese de actividades laborales, educativas, deportivas, sociales (de forma presencial), y la mayor parte de la población debió quedarse encerrados en sus hogares.

Si bien todos los integrantes ya tenían un tiempo de trabajo, aproximadamente de un año, atravesaban etapas diferentes con respecto a la compulsión. Algunos estaban en abstinencia prolongada, la cual podían sobrellevar sin mayor dificultad, otros que no iban a jugar, pero les costaba mucho sostener esa abstinencia, y a su vez estaban los que presentaban recaídas frecuentes.

Los inicios

Lo sorpresivo de los acontecimientos nos habían dejado sin saber muy bien cómo continuar. No podíamos llevar a cabo el grupo en forma presencial y, por otra parte, teníamos un prejuicio. Sin preguntarnos demasiado se nos había formulado una respuesta anticipada. Pensábamos que un grupo a la distancia no sería eficaz para continuar con el tratamiento, que sería difícil poder conformarlo para que funcionara en modo virtual y que si lo lográbamos hacerlo al cabo de algunas reuniones, probablemente por falta de efectos tera-

péuticos, especialmente por la presupuesta pérdida en la virtualidad de una de sus principales funciones que son alojar y contener a cada integrante y lo que trae, perdería su cohesión y terminaría diluyéndose.

Mientras tanto, durante las primeras semanas, mantuvimos contacto periódico con los pacientes, pero sin llevar a cabo ninguna reunión de grupo.

Una de las alternativas que se nos había ocurrido era que, si se extendía durante mucho tiempo el aislamiento, ofreceríamos terapia individual online a cada integrante, esperando volver a la presencialidad para retomar con el trabajo grupal. Pero con el correr de los días comenzó a aparecer una demanda de algunos pacientes y esta demanda no era por un tratamiento individual a distancia. Empezaron a pedir la posibilidad de probar con alguna reunión virtual del grupo.

Frente a estepedido que dejaba denotar una necesidad real y sentida de algunos integrantes de contar con el espacio, nuestra respuesta se transformó en una pregunta: ¿ysi funciona? Fue así que decidimos llevar a cabo una primera reunión para ver qué sucedía. La idea, un poco intuitiva, fue que sea lo más informal posible, unreencuentro del grupo en forma virtual, pero tratando de salir de un encuadre estrictamente clínico.

Más allá de las ansiedades, angustias y temores por la pandemia, que empezaron a expresarse en esa primera reunión, se podía observar el gusto de cada integrante por el reencuentro. Esta vez no sólo era el juego un tema en común, también se compartía la situación inédita que estábamos atravesando.

La pandemia

Muchos pacientes estaban en estado de shock: paralizados y aterrorizados ante la magnitud del acontecimiento mundial. Tomando a Freud podemos conceptualizar a la situación como traumática:

Llamemos *traumáticas* a las excitaciones externas que poseen fuerza suficiente para perforar la protección antiestímulo. (...) Un suceso como el trauma externo provocará, sin ninguna duda, una perturbación enorme en la economía {*Betrieb*} energética del organismo y pondrá en acción todos los medios de defensa.

Freud S. (1920-1922). "Más allá del principio de placer" En Obras Completas. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu t XVIII p. 29.

Entonces, la cantidad de estímulos del exterior superaba lo que las subjetividades podían soportar, la barrera de protección antiestímulos se vio perforada, quedando los sujetos en situación de vulnerabilidad. Observamos también que predominaba la ansiedad de muerte alimentada por las imágenes que los medios de comunicación emitían todo el día.

Existía el miedo de contagiarse, la mayoría de los integrantes son pacientes de riesgo, y se encontraban en un estado de alerta permanente. De ese estado, muchos pasaron a una fase melancólica (pensar todo el tiempo lo que se estaban perdiendo) y/o desesperante (la creencia de que no se terminaría nunca más).

Hablaban de las medidas de precaución que tomaban. Una paciente estaba preocupada porque su hijo que vive con ella tenía que ir a trabajar todos los días en la panadería, al ser esta una de las actividades esenciales. En los primeros grupos, uno de los pacientes no concurre y no contesta los llamados y mensajes. Empiezan a surgir fantasías de la enfermedad. Hasta que llega el mensaje de que estaba internado, pero que estaba bien. Vuelve al grupo y cuenta que estuvo como sospechoso, pero trae el relato del otro lado del telón, lo que los medios no cuentan: cómo es estar internado, las preocupaciones, los otros internados, la soledad que sólo era suspendida por las pocas visitas de una enfermera, no podía ni ver ni hablar con nadie. Son momentos de suma tensión.

El confinamiento

Comenzaron a surgir desequilibrios graves por la situación del encierro. La convivencia asfixiante con familias que ya tenían complicaciones desde antes, muchas veces se agravaba por la nueva normalidad de compartir más tiempo juntos, los problemas económicos, la abstinencia del juego. Algunos pacientes comienzan a estallar en llanto frente a la pantalla. No teníamos experiencia previa, así que la idea fue dejarse llevar, observar cómo se iba configurando el grupo durante las primeras reuniones e ir ajustando los modos de nuestra intervención.

Entonces, surgió la pregunta de cómo alojar esa angustia poniendo el cuerpo de forma virtual. Más allá de haber ofrecido un semblante un poco más informal que permitiera conformar un espacio relajado y amigable para que la modalidad de grupo virtual no pareciera algo tan extraño y desconocido, empezamos a intervenir de forma no verbal para acortar las distancias, a manejar un ritmo distinto en el discurso, así como en el uso de los silencios. Y también nos dimos cuenta de la importancia de los tonos de voz como herramienta para sostener a los pacientes. Con esos matices fuimos buscando y poniendo las palabras para aliviar y volver a armar una estructura frente al desamparo presente que produjo una desorganización psíquica.

El juego compulsivo

Un jugador compulsivo puede ser cualquier persona que queda atrapada en la escena de los juegos de azar. Es decir que empieza a jugar como un entretenimiento, como una salida social, pero que, por algún motivo, encuentra algo ahí de lo que no puede salir, no puede dejar de apostar, lo necesita. A medida que va progresando su vínculo con el juego empieza a perder el control sobre el dinero y el tiempo, va quitándole interés a todos los aspectos de su vida: familia, trabajo, amigos, hobbies, y quedará enfocado exclusivamente en esa actividad. Se sentirá irritado e intranquilo cuando no pueda ir a jugar y continuará apostando a pesar de los problemas que le causa y de las deudas que vaya contrayendo.

Al principio del confinamiento, en general, los pacientes sentían cierto alivio de que las salas de juego estuviesen cerradas, lo que los llevó a atravesar una abstinencia forzada. Por un tiempo se desplazó la necesidad de hablar de ese tema, lo que nos permitió suspender el trabajo que realizamos frecuentemente con la urgencia de la recaída sucedida o la inminente, para poder empezar a abordar y elaborar con más tiempo el material que los pacientes traían al grupo. Si bien es un trabajo que ya se venía haciendo previamente, muchas veces, cuando las salas estaban abiertas, ese trabajo se veía suspendido porque urgía dedicarse a lo inmediato, dando herramientas para evitar una recaída que podría ser devastadora o bien para contener los efectos de una que ya había sucedido.

Siempre tuvimos en cuenta la recomendación que hace Carlos Pachuk en su vanguardista libro: "Terapia de grupo virtual. Curarse por internet": *"el tratamiento a distancia sirve para aquellos pacientes que se encuentren dentro del campo de las neurosis; está contraindicado en casos de actings, adicciones, violencia familiar, y todas aquellas situaciones clínicas que necesitan la disponibilidad de la cercanía"* (Carlos Pachuk, 2014, Página 14). Sin embargo no retrocedimos frente a la situación en la que nos encontrábamos y pudimos observar que en algunos pacientes que se hallaban en un proceso de elaboración comenzaron a aparecer sueños sobre diversas situaciones de juego. Y en otros pacientes a los cuales se les dificultaba ese proceso, surgieron situaciones de ansiedad o impulsos a otros consumos: alcohol, comida, etc., que hubo que atender, como contábamos más arriba, poniendo el cuerpo de forma virtual.

Lo virtual como posibilidad

Queremos destacar que nos sorprendió que algunos pacientes que durante los grupos presenciales no abrían casi ningún tema, además de sus problemáticas con el juego, empezaron a desplegar otro tipo de conflictos, angustias, temores y deseos que anteriormente no habían manifestado. Quizás una de las razones era que se sentían más cómodos, más seguros desde sus casas y el no tener la inmediatez del otro en la presencialidad, pudo haber ayudado a que se animen a más. En algunos casos, esa distancia permitió un despliegue nuevo. Pero también creemos que la función de alojamiento que dio el grupo en esas primeras reuniones virtuales fue lo que les permitió poder abrirse y confiar un poco más en el espacio. El contexto, la pandemia y el confinamiento y la modalidad virtual, contrariamente a lo que suponíamos en un primer tiempo, consolidaron al grupo. Por un lado la transferencia entre pares salió fortalecida, no sólo lo pudimos comprobar en el acompañamiento y los comentarios que iban produciendo en la dinámica grupal, sino también en lo que compartían que sucedía en el grupo de whatsapp de ellos, que funcionó como otra red de contención. Por otro lado el grupo se convirtió en un espacio donde poder expresar lo que le pasaba a cada uno, dándoles la seguridad de que iba a ser alojado por los demás. De este modo se empezaron a registrar con mayor claridad los efectos terapéuticos del dispositivo.

Se abordaron y profundizaron temas que anteriormente a la pandemia no habían sido traídos al espacio o sólo habían sido mencionados. Pacientes que hasta ese momento habían participado poco, en general hablaban únicamente de las problemáticas de otros integrantes, o quizás a los sumo preferían abrir algún tema relacionado con su propia compulsión, pero se registraban inhibiciones para poder desarrollarlos.

Una paciente dice que antes no se había animado a traerlo, pero cree que es momento de trabajar sus inseguridades, sobre todo los miedos que tiene de que su marido esté con otras mujeres. Refiere que es un tema central ya que muchas veces las fantasías la inundan y la única manera de sacarse esos pensamientos de la cabeza es cuando va a jugar. Muchas recaídas están asociadas a eso. A su vez es el motivo por el cual dejó de estudiar, debido a que aquello no la dejaba concentrarse. Surge alivio en poder compartir con los demás algo que la venía perturbando desde hacía mucho tiempo y que todavía no había podido desplegar.

Otra paciente, a la que llamaremos Dory, que durante la presencialidad tenía una participación reiterativa en el grupo. Se limitaba a decir que seguía igual, que estaba bien, que ya no jugaba y sólo hablaba de las deudas y de cómo la hija la estaba ayudando a organizarse para pagarlas. A lo sumo podía agregar alguna situación más de su vida cotidiana, pero no aparecían conflictos internos, más allá de sus reiterados arrepentimientos por haber perdido tanto dinero con el juego. Tampoco desplegaba anhelos ni proyectos. Los grupos virtuales fueron el espacio en donde pudo traer el dolor que siente porque hace diez años no ve a su hijo. Tiempo después de enviudar ella volvió a armar una pareja, su hijo no lo aceptó y dejaron de verse. Por primera vez pudo compartir el conflicto que le genera; por un lado que ella tampoco lo pudo perdonar a él y por el otro que lo extraña todos los días. El grupo la acompaña a trabajar ese conflicto y ella se decide a restablecer el contacto con su hijo. A su vez manifestará el deseo de arreglar su casa, que estaba deteriorada porque hacía años que no le prestaba atención. Si bien ese tema había sido abordado y trabajado en varias ocasiones por el grupo, Dory ensayará en los encuentros virtuales la idea de que realmente era posible empezar con esa empresa. De hecho toma cartas en el asunto y lo que comenzaron siendo unos pequeños arreglos necesarios, de a poco fueron transformándose en retoques y reformas estéticas de su hogar que se llevaron a cabo durante meses, mejorando a su vez el estado anímico de Dory.

Conclusión final

Existen diferencias en el trabajo, pero claramente para nosotros se ha zanjado el debate de si el tratamiento grupal virtual funciona o no con los resultados que ya se han obtenido. El dispositivo no sólo ha demostrado ser eficaz para amortiguar el impacto traumático de la pandemia (en los casos que fuese posible), sino que a su vez los pacientes han podido continuar con sus tratamientos frente a tantas privaciones y detenciones. E incluso, en algunos casos, como hemos desarrollado en este texto, se han producido avances que en lo presencial no se habían podido lograr.

Con respecto a las particularidades del trabajo en la clínica digital quizás sea demasiado temprano para sacar conclusiones, sin embargo nos parece importante dejar asentado algunos señalamientos.

Nos parece que es necesario seguir investigando el lugar del cuerpo en la virtualidad, ya sea tanto el modo en que el terapeuta puede poner el cuerpo para alojar e intervenir, como también las formas de percibir el cuerpo del paciente, es decir: sus gestos, sus rasgos, su presentación física, datos importantes para las elaboraciones diagnósticas. A su vez para el terapeuta la particularidad de ver su propio rostro mientras habla o escucha en la dinámica grupal genera una situación no sólo novedosa, sino también extraña y atrayente. Para los pacientes se percibe, por un lado, una sensación de extrañeza (especialmente para los de edad más avanzada) en el vínculo con la tecnología y el encuadre virtual y, a su vez, aparece una sensación de familiaridad por el hecho de poder llevar a cabo sus tratamientos desde la intimidad de sus hogares.

Más allá de estas primeras conclusiones del trabajo realizado, todavía falta tiempo para saber qué efectos tuvo la pandemia en los pacientes, cuáles serán sus cicatrices, y qué tipo de secuelas quedarán a corto, mediano y largo plazo.

Bibliografía

- Donghi A. (2016). "Tecnogoces. El sujeto en tiempos virtuales". Buenos Aires, Argentina: Letra Viva, Librería y Editorial.
- Freud S. (1920-1922). "Más allá del principio de placer" En Obras Completas. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu t XVIII.
- Han B. (2014). "En el enjambre". Barcelona, España: Herder Editorial.
- Ierardo E. (2018). "Sociedad Pantalla. Black Mirror y la Tecnodpendencia". Buenos Aires, Argentina: Ediciones Continente.
- Pachuk C. (2014): "Terapia de grupo virtual. Curarse por internet": Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Sibila P. (2009). "El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales": Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

¿Psicoanálisis On-line?: El sujeto no es el cuerpo

Fabián Yesid García Valenzuela

Preámbulo

La supervivencia de las disciplinas que abordan lo humano, depende de la forma en que puedan saber responder a los cambios en los paradigmas culturales y, por lo tanto, en el lazo social. Por supuesto, el psicoanálisis, también se ha visto interpelado por este viraje: hace un par de años, el *psicoanálisis a distancia* (o *psicoanálisis on-line*, o *teleanálisis*) era una opción, no obstante, cuando nos encontrábamos en el pico más alto de contagio de COVID-19, era la única vía posible para llevar adelante un psicoanálisis. A partir de los confinamientos obligatorios instituidos en diferentes ciudades del mundo, el encuentro virtual ocupó el primer plano, posibilitando una de las formas más efectivas y menos riesgosas (por lo menos, a nivel infeccioso) de contacto con el *partenaire*. La proliferación, divulgación y perfeccionamiento de aplicaciones y plataformas como *Zoom*, *Google Meets*, *Microsoft Teams*, *Skype* y muchas otras más, son un efecto de esto.

Es en este contexto donde aparece la pregunta por el estatuto del cuerpo en los encuentros virtuales, más específicamente, la cuestión ¿qué cuerpo es el que se pone en juego en un análisis? Lo cierto es que hoy se exhorta al cuerpo, un cuerpo que pareciera ya no ser requerido para hacer lazo social por lo menos no en su totalidad, en su dimensión material, tangible o cárnica. Cuerpos que no parecieran ser indispensables para enlazar al otro y que, además -como pude desarrollar en otro espacio¹- están caracterizados por una forma singular de apropiación y pertenencia, regida por el discurso imperante de la época. El interrogante que orienta este trabajo es: ¿son la imagen y el sonido, que se transportan a través de los medios electrónicos, y que son percibidos por un receptor, una forma del cuerpo?

Estos cuerpos, a los que interpelamos, tienen la particularidad de estar sometidos a una distorsión en los límites de la privacidad y la intimidad. Cuerpos que, como el de la mayoría de los psicoanalistas en la actualidad, ingresan a la casa de cada uno de sus pacientes a través de la pantalla de una computadora o un teléfono celular. Todas estas paradojas espaciales, han llevado a los consultantes a trasladar los consultorios al living, a la habitación, a la cocina, al baño, al auto, al jardín, al parque, etc. Estas variaciones espaciales no sólo atañen a los pacientes sino a los mismos psicoanalistas.

La nostalgia por lo material

Un gran número de colegas argumentan que la dimensión corporal es vital para la iniciación, desarrollo y mantenimiento de un psicoanálisis y todo lo que esto implica. ¿Es este empuje a lo virtual un obstáculo o, más bien, una posibilidad para el psicoanálisis?

Algunas de las quejas más frecuentes de colegas sobre el psicoanálisis a distancia son: obstáculos transferenceles, aumento de las resistencias, desuso del diván, complicaciones en la comunicación, el retraso (o *delay*), llamadas entrecortadas, ruidos extraños, interferencias, mala recepción, inseguridad (*hackers*), imple-

¹ Fabian García, "Intervenciones sobre el cuerpo: Una forma de apropiación en tiempos de declive simbólico", *Revista Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Colombiana* 32-2 (2020).

mentación del pago electrónico, obstáculos al momento del corte, dificultades en la privacidad, falta de signos no verbales, fomento de lo imaginario.²

Para intentar abordar la mayoría de estos argumentos, se expondrán dos concepciones del uso del cuerpo del psicoanalista, provenientes de dos posturas psicoanalíticas distintas, manteniendo de fondo el interrogante ¿qué cuerpo es el que se presentifica en el encuentro virtual?

Corpus psicoanalítico

Iniciaré esta sección con una cita en donde se presenta la defensa del porque "no se considera posible la práctica del psicoanálisis bajo una modalidad on-line" (Jaime Bacile, E& Cura, V. L. 2015, Pág. 345):

"surge la incertidumbre de si el medio *-gadget-* por el que se concreta, no alimenta en cierta medida los síntomas, primando la fantasía y la proliferación de los imaginarios en torno al otro, ya que la presencia tanto del analista como del analizante, sus cuerpos, sus miradas, sus gestos, sus posturas y manifestaciones corporales faltan. Ante la ausencia de todas estas presencias, presencias que históricamente formaron parte de la práctica que funda al psicoanálisis, nos preguntamos si estas teorizaciones del dispositivo analítico pensadas a partir de ese encuentro, entre analista y analizante, pueden trasladarse a esta nueva situación en la cual los cuerpos quedan afuera." (Jaime Bacile, E & Cura, V. L. 2015, Pág. 343)

¿Qué cuerpo es el que queda afuera?, ¿en qué momento el cuerpo *físico* (la carne, lo tangible) se convirtió en condición *sine qua non* para llevar a cabo un análisis?, ¿son la voz y la mirada otras formas de cuerpo?

En la revisión que realicé, encontré dos elementos de diferentes posturas teóricas que pueden estar reforzando estos dogmas corporales: el encuadre (*setting*) y, lo que llamaré, "lectura materialista de Lacan".

1. *(Des)Encuadre*: Si bien Freud nunca menciona explícitamente el término *setting*, en su texto *Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico* (1912) se pueden rastrear los antecedentes de esta práctica; estableciendo una serie de reglas e indicaciones, que sentarían las bases para la introducción del término por parte del psicoanalista Donald Winnicott³. Para éste, el encuadre corresponde al sostén terapéutico que, además del dispositivo material, está formado por la psique y el cuerpo del psicoanalista:

"Si partimos de la premisa del cuerpo del *setting* como una ampliación del cuerpo del analista, además de todas las fantasías inconscientes proyectadas en este espacio, tanto del lado del analista cuanto del analizando, sabemos que cuando un paciente entra en la sala no estaremos más solos, y tampoco sabemos en qué nos transformaremos." (Pryzant, E. 2016, Pág. 3)

Este uso del cuerpo es vital en la práctica de Winnicott (1947), esto lo vemos en gran parte de sus formulaciones, por ejemplo:

"Para el neurótico, el sofá, la habitación caldeada, la comodidad pueden simbolizar el amor materno; para el psicótico, sería mejor decir que estas cosas constituyen la expresión física del amor del analista. El sofá es el regazo o el vientre del analista, la temperatura de la habitación es el calor vivo del cuerpo del analista, y así sucesivamente." (Winnicott, D. 1947. Pág. 1296)

² Para una mayor exploración, consultar el artículo de la psicoanalista Jill Savege Scharff: Scharff, J. (2014) Psicoanálisis asistido con tecnología. En Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis.

³ El término encuadre (*setting*) es ampliamente explorado en textos como: Winnicott, D. (1964) Importancia del encuadre en el modo de tratar la regresión en psicoanálisis. Biblioteca D. Winnicott – Obras completas.

Otro ejemplo más, lo encontramos aquí:

"El diván y los cojines están ahí para que el paciente los utilice. Aparecerán en ideas y sueños y representarán el cuerpo del analista, pecho, brazos, manos, etc.- en una variedad infinita de formas." (Winnicott, D. 1954. Pág 1174)

Este uso imaginario del cuerpo del psicoanalista es transversal en la obra de Winnicott. Sin el ánimo de criticar ni de invalidar estas formas del análisis, considero que aquí se asienta uno de los precedentes que dificultan la concepción del psicoanálisis a distancia, reforzando un lugar primordial de la presencia del cuerpo en el análisis.

2. *La persona del psicoanalista no es su cuerpo*: En contraparte se encuentran, desde la orientación lacaniana, algunas citas que han dado lugar a varias interpretaciones y que se han situado en el lugar del pensamiento único. En esta oportunidad, tomaré solamente dos citas bastantes conocidas y divulgadas en el medio psicoanalítico; la primera del texto *la dirección de la cura*:

"[el analista debe] pagar con su persona, en cuanto que, diga lo que diga, la presta como soporte a los fenómenos singulares que el análisis ha descubierto en la transferencia" (Lacan, 1958. Pág. 561).

Está claro que, en un sentido fenomenológico, se podría entender al cuerpo del psicoanalista como soporte de la transferencia, de esta forma, y lógicamente, en el momento en que ese cuerpo no está, la transferencia cae.

Sin embargo, otra posible lectura, que no apunta para nada a convertirse en la exégesis del texto, la podemos construir leyendo a Lacan (1958) con Lacan (1971-72). Así, en el seminario 19 Lacan(1971-72) afirma: "El analista ocupa legítimamente la posición del *semblante*"⁴ (Pág.170). Está aquí la clave del asunto: el psicoanalista encarna una función más que un lugar, es un catalizador dentro de una fórmula subjetiva. El psicoanalista, más que presencia, es un vacío, lugar vacante; un objeto a, que más que obturar, pone en marcha el deseo, el blablablá del sujeto. En un análisis lo único que debe tomar cuerpo es lo imposible de decir.

Tal vez en esta ausencia del psicoanalista radique la esencia del psicoanálisis. Esto es consonante con los "consejos" de los escritos técnicos de Freud (1913), en donde se ordena al psicoanalista a no comunicar más explicaciones que las indispensables. Este "mandar a callar" a los psicoanalistas (proveniente del mítico "Doctor calle usted, no me interrumpa, déjeme hablar a mí..." que Emmyvon N. declama a Freud), evidencia que el cuerpo del psicoanalista se filtra (o más bien, ¿se infiltra?) a través de la voz -una voz que Lacan eleva a nivel de objeto pulsional.

Pero esta presencia del psicoanalista, como no inocentemente preguntaba anteriormente, tal vez se representa no solo a nivel de la voz sino también en el plano de la mirada. Una mirada que para Freud (1913) puede resultar en algunos casos siendo un obstáculo:

"Mantengo el consejo de hacer que el enfermo se acueste sobre un diván mientras uno se sienta detrás, de modo que él no lo vea. [...] No tolero permanecer bajo la mirada fija de otro, ocho horas (o más) cada día. Y como, mientras escucho, yo mismo me abandono al decurso de mis pensamientos inconscientes, no quiero que mis gestos ofrezcan al paciente material para sus interpretaciones o lo influyan en sus comunicaciones. Es habitual que el paciente tome como una

⁴ Cursiva Propia.

privación esta situación que se le impone y se devuelva contra ella, en particular si la pulsión de ver (el voyeurismo) desempeña un papel significativo en su neurosis." (Freud, 1913. Pág. 135)

Este consejo instauró casi que un uso totémico del diván, haciendo que éste fuese para el psicoanálisis, lo que el confesionario es para el sacramento católico de la penitencia.

3. *En cuerpo ¿Aún?:* La segunda cita de Lacan (1971-72) que propongo trabajar es del seminario *O Peor:*

"[...] si existe algo denominado discurso analítico, se debe a que el analista *en cuerpo*, con toda la ambigüedad motivada por ese término, instala el objeto a en el sitio del semblante." (Lacan 1971-72. Pág. 226).

Este *en cuerpo* de la cita, debería ser escuchado entre la homofonía francesa del *en corps* ("en cuerpo") y del *encore* ("aún", "otra vez"), homofonía que justamente corresponde al nombre del seminario del año siguiente (*encore*).

En la actualidad, pareciera que los psicoanalistas estamos sordos a estas polifonías que, tan creativamente, introduce Lacan. Un ejemplo de esta sordera es la proliferación es, lo que llamaré, "la lectura materialista de Lacan", en donde los conceptos *toman cuerpo* y quedan reducidos a este: a) El sujeto como sinónimo de paciente, como la persona; b) el Otro como el *partener*; c) goce como encarnado y tipificado, una taxonomía del goce.

a) La enseñanza de Lacan tiene un factor común: la desontologización de los conceptos. Este es un punto de separación epistemológica con Freud, que queda más claramente ejemplificado en el concepto de inconsciente: Para Freud el inconsciente es tóxico, dinámico y económico, mientras que para Lacan es un inconsciente en acto, en acto hablado, *Ça parle* (eso habla), *Parlêtre* (hablanteser).

Y estas concepciones se trasladan al campo de sujeto: para Lacan, el sujeto existe como efecto significante, de ahí que sea fundado en el campo del Otro. "El sujeto es nadie" (Lacan 1954-55, Pág. 88) dice Lacan; *Que ce sujet, qui est personne*, jugando entre persona y nadie. El sujeto no se define como la *res extensa*, su materialidad es entre significantes. El sujeto no es el cuerpo, pero no es sin el cuerpo. El sujeto no es el individuo, es todo lo contrario, divisible, en falta, agujereado por el discurso; de ahí que sea condición *sine qua non* estructurarse *immixing* al Otro, en inmixión de otredad.

b) Si bien resuena en el medio que *el Otro no existe*, es en la línea de que "no hay un Otro del Otro" (Lacan, 1960), tal como se formula en *Subversión del sujeto*; no existe en cuanto garantía universal, en cuanto garante tangible, en cuanto encarnado; no existe en tanto que no goza.

c) Esto nos lleva a pensar también el campo del goce, no como un algo localizado ("gozar de..."), no como sinónimo de actividad displacentera ("goce mortífero"), no como taxonomía ("goce autista", "goce masculino", "goce sádico") sino como un lugar, en su esencia interdicto, entredicho, dicho entre letras, mal-dicho, en últimas, constituido de la materia misma del lenguaje. El goce "no es sustancia, fuerza o energía sino significante" (Muñoz, 2019, Pág 287).

Volvamos a la pregunta ¿qué cuerpo es el que se presentifica en el encuentro On-line?, ¿no son lavos y la mirada las dos formas en las que predominantemente se presentifica el cuerpo del psicoanalista en sesión?, ¿no están acaso, estos dos elementos, presentes en nuestras sesiones por *Skype* o *Zoom*?

Bajo esta óptica, es posible pensar que están dadas las condiciones para llevar adelante la escucha analítica: una voz que se hace oír, una voz que se puede interrumpir, una voz que se puede dar lugar al silencio, una mirada que observa, una mirada ausente, una mirada que se puede apagar, una no-mirada.

La tesis que intento defender es que estos aforismos lacanianos, en los que se sostiene que el psicoanalista ocupa la posición del semblante, advierten que el cuerpo del psicoanalista, desde siempre, ha representado un lugar irreal; un lugar tácito; aparente; implícito: un acto de fe. Además, que el cuerpo que entra en análisis no es el cuerpo presente, es Otro-cuerpo (con toda la ambigüedad de la expresión).

En este sentido, el cuerpo del psicoanalista no es más que una construcción virtual del paciente. Cuerpo que desempeña una función especular, una imagen que interviene desde la palabra; palabra que, según indica Lacan (1958), es aquello otro con lo que también paga el psicoanalista "si la transmutación que sufren [estas palabras] por la operación analítica las eleva a su efecto de interpretación" (Lacan, 1958. Pág. 561).

Algunas consideraciones finales

Hoy no se da por terminado el debate sobre el psicoanálisis a distancia; un debate que, si lo pensamos bien, data desde el *cuasi* mítico análisis epistolar que Freud sostuvo con Fliess o incluso, del análisis del pequeño Hans (o Juanito) que el mismo Freud⁵ realiza a través de otro cuerpo, a decir, bajo la supervisión del padre.

Con los planteamientos presentados se busca abrir el diálogo sobre el quehacer del psicoanalista en el siglo que transcurrimos, un siglo caracterizado por los lazos virtuales y a distancia. La doxa lacaniana versa: "mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época" (Lacan, 1953, Pág. 308), haciendo una invitación ética a los psicoanalistas para estar a la altura de su tiempo. Seguramente para ello, el psicoanalista de hoy deberá capacitarse en temas informáticos y manejo de medios de comunicación virtual. ¿Cuántos de ustedes eran expertos en el manejo de plataformas de videollamada antes de la cuarentena? El desafío es aprender a direccionar a través de los medios digitales, haciendo existir el inconsciente *en línea*, maniobrando con estas variantes del lazo social y operando con estas nuevas formas del Otro.

Sí bien existen "ruidos", "retrasos" e "interferencias" en estas formas de comunicación -que se podría pensar que será cuestión de tiempo antes de que el avance de la tecnología logre minimizarlos al punto de ser imperceptibles al oído humano- será tarea de los psicoanalistas utilizar estas fallas o errores, al nivel que se utiliza la falla lingüística (o el acto fallido) en las sesiones presenciales, por supuesto con ciertas variaciones y matices. Tampoco se puede negar que, bajo esta nueva modalidad, hay decenas de intervenciones cuerpo a cuerpo que se inhabitan o imposibilitan, pero que no dejan de ser intervenciones a nivel significativo.

El *unbewusste* (inconsciente) es su esencia una equivocación (*une-bévue*); si bien, el lenguaje no comunica, la presencialidad tampoco no es garantía de comunicación. No por la distancia física, el inconsciente dejará de existir. Siempre habrá formas metafóricas de sustituir y/o reconstruir las intervenciones cuerpo a cuerpo, a través del cuerpo virtual (la voz y la mirada).

El encuentro virtual se ha convertido en una herramienta que posibilitará el análisis con pacientes que estén a una amplia distancia física. Aun así, las sesiones a distancia deberán ser evaluadas caso por caso, pues habrá pacientes que, por estructura o por fenomenología sintomática, no podrán soportar la no presencia física del otro; incluso estarán aquellos que conciben que lo no tangible carece de valor. Mientras que habrá otros a quienes se les facilite, por preferencias subjetivas o por comodidades espacio-temporales, esta variante del análisis. Aquí tendrá el psicoanalista que definir, a la medida de cada uno, dependiendo de las condiciones y necesidades de cada paciente, lo que se ajuste más a particularidad de cada sujeto; pudiendo incluso alternar entre estos dos espacios (el virtual y el presencial). Estará en el criterio de cada psicoanalista.

⁵ Ver: Freud, S. (1909). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso del pequeño Hans).

ta como maniobra estamodalidad, con la formula singular que siempre ha caracterizado la ética psicoanalítica. Este es el horizonte de los psicoanalistas: un porvenir sin temor por el riesgo de la pérdida del cuerpo.

Bibliografía

- Freud, S. (1909). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso del pequeño Hans). En J. Strachey (Ed.), *Obras Completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. X). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. 1991.
- Freud, S. (1912). Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico. En J. Strachey (Ed.), *Obras Completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. XII). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. 1991.
- Freud, S. (1913). Sobre la iniciación del tratamiento. En J. Strachey (Ed.), *Obras Completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. XII) (pp. 121-144). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. 1991.
- García, F. (2020) Intervenciones sobre el cuerpo: Una forma de apropiación en tiempos de declive simbólico. En *Revista Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Colombiana* 32-2. Páginas 311-317.
- Jaime Bacile, E & Cura, V. L. (2015). El cuerpo del analista. Presencia en-cuerpo. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lacan, J (1953) "Función y Campo de la palabra y del lenguaje en Psicoanálisis" en *Escritos* 1 (pp 231-309). Buenos Aires: Siglo XXI. 2008. (Ed. revisada y corregida).
- Lacan, J. (1954-55) *El Seminario. Libro 2: "El yo en la teoría de Freud"*, Bs. As., Paidós, 2001.
- Lacan, J. (1958) "La dirección de la cura y los principios de su poder", *Escritos II, Siglo XXI, México*, 2008.
- Lacan, J. (1960) "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano", *Escritos II, Siglo XXI, México*, 2008.
- Lacan, J. (1971-72) *El Seminario Libro 19: ... o peor*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Muñoz, P. (2019) "las voces del goce". Facultad de psicología – UBA. Secretaría de investigaciones. Anuario de investigaciones / Volumen XXVI de la página 281 a la 288
- Pryzant, E. (2016) "El Cuerpo del Setting". Federación Psicoanalítica de América Latina. Septiembre 13 al 17 de 2016. Cartagena, Colombia.
- Scharff, J. (2014) Psicoanálisis asistido con tecnología. En *Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis*. Número 18. Págs. 151 a 172.
- Winnicott, D. (1947) El odio en la contratransferencia. Biblioteca D. Winnicott – *Obras completas*.
- Winnicott, D. (1954) Aspectos metapsicológicos y clínicos de la regresión dentro del marco psicoanalítico. Biblioteca D. Winnicott – *Obras completas*.
- Winnicott, D. (1964) Importancia del encuadre en el modo de tratar la regresión en psicoanálisis. Biblioteca D. Winnicott – *Obras completas*.

Figuras de la virtualidad. La escritura de la práctica en contextos de pandemia

Juan Francisco Cammardella, Ana Clara Castronuovo, Ivonne Laus

Resumen

Los tiempos de pandemia por COVID-19 tienen como consecuencia que los marcos de enseñanza educativos se produzcan enteramente en el plano de la virtualidad, afectando especialmente a la dimensión práctica. Las prácticas en el campo disciplinar de la Psicología requieren modos específicos de transferencia por medio de una producción textual específica, bajo la modalidad informes, publicaciones, ensayos académicos, etc. Pero la escritura, que siempre es en ausencia, tiene su propia relación con la virtualidad: El acento del presente trabajo recae menos en el contexto actual que en la operatoria virtual que le es intrínseca a la escritura. Es entonces objetivo de este trabajo situar la escritura en relación a la virtualidad, en la medida que la virtualidad es inmanente a la escritura, no porque se oponga o reemplace a la realidad objetiva ni a una presencialidad, sino porque fabrica o produce esa realidad a través de su virtualización. Dado que la escritura es la forma de presencia-en-ausencia por antonomasia, puede ser entonces, en tanto experiencia, una de las formas o figuras de la presencia en contexto de virtualidad.

Palabras clave: Escritura – práctica – virtualidad

Introducción

Es innegable que los escenarios tanto cotidianos como profesionales se han visto modificados por la irrupción de la pandemia de COVID-19. Se sabe que el confinamiento y las restricciones debidas al aislamiento y al distanciamiento social necesarios han requerido, asimismo, estrategias que permitan sostener las prácticas institucionales, sociales y laborales que, hasta entonces, se desarrollaban mayoritariamente, aunque no en forma exclusiva, de manera presencial.

Es así que los actuales tiempos pandémicos tienen como consecuencia, al modo de nuevas heterotopías (Foucault, 2010), que proliferen las salas de reuniones virtuales, las plataformas educativas, las redes sociales como espacio de trabajo, la redacción de textos para difusión y comunicación, etc. De igual modo, los marcos de enseñanza formal se producen enteramente en espacios que ya no son los habituales, sino preponderantemente en el plano de la virtualidad. Los escenarios clásicos de las diversas prácticas discursivas se vieron, así, conmovidos por la imposibilidad de los encuentros presenciales y la exigencia de su virtualización.

En lo que respecta a estas prácticas discursivas, la pandemia trajo al centro de la escena elementos heterogéneos que aquí se imponen como su condición de posibilidad: la virtualidad y la escritura. Respecto de la escritura, las prácticas en el campo disciplinar de la Psicología requieren modos propios de transferencia por medio de una producción textual específica, bajo la modalidad informes, publicaciones, ensayos académicos, etc., que si bien no constituye el aspecto más gravemente alterado, se ve de todos modos modificado por el escenario actual. La virtualidad, deviene entonces en nuestros días, condición de posibilidad de cualquier práctica discursiva que requiera del encuentro con otros.

Escritura y virtualidad

Entonces, la práctica escritural, en la medida en que es la práctica de un individuo que escribe y se escribe, ya que su escritura opera como una presencia-en-ausencia (como si el individuo hallara presencia a través del texto), parece prescindir, en mayor medida que otras prácticas, de la virtualidad. E incluso esta última la puede hacer proliferar, en tanto no requiere, en sí misma, el encuentro *in situ* con el otro.

Sin embargo, la escritura tiene su propia relación con la virtualidad. El acento del presente trabajo recae menos en el contexto actual que en la operatoria virtual que le es intrínseca a la escritura, introduciendo una distinción entre la *virtualización de las prácticas* referida y la *virtualidad* como categoría en sí misma. Es posible situar la escritura en relación a la virtualidad, en la medida que esta última es inmanente a la escritura, no porque se oponga o reemplace a la realidad objetiva ni a una presencialidad, sino porque fabrica o produce esa realidad a través de su virtualización. La escritura viene entonces a denunciar que la presencia no es equivalente al encuentro físico.

¿Por qué la escritura supone la virtualidad? Se sostiene la hipótesis que escribir hace estallar la diferencia entre lo real y lo falso –incluso, sería incorrecto concebir a la realidad como *causa* de la escritura–. Más bien, detrás de la posibilidad de escribir, existe un espacio, un campo enunciativo que se ajusta a la voluntad de saber de una época determinada, es decir, de una *episteme* (Foucault, 2008), y que es, al mismo tiempo, condición de posibilidad y delimitación de la escritura. En la coyuntura actual, dicho campo enunciativo se ve alterado en su conjunto, así como los discursos que pertenecen a ese campo: se cuestiona el estatuto de verdad de ciertos saberes, algunos discursos se jerarquizan en desmedro de otros hasta ahora importantes, prolifera la *doxa*, se revisitan los modos del lazo social. ¿Esto implica entonces que la escritura se vea menos afectada en sí misma que en aquello que la hace posible, es decir, su virtualidad?

Se podría adelantar que, ante este panorama, hoy la escritura introduce una ausencia en la medida en que el individuo que escribe –el autor– no garantiza en el interior de ningún discurso la verdad. La verdad por fin no queda ligada al autor, pero tampoco queda garantizada por la voluntad de saber, ya que esta última se encuentra *en ruinas* con respecto al campo enunciativo que ella misma produce. Si bien históricamente en el campo de la salud mental, por ejemplo, la referencia al autor ha sido siempre garantía de verdad, son ahora los mismos campos discursivos los que se ven afectados por la pandemia.

Escribir las prácticas posibles dentro de la catástrofe mundial provocada por la pandemia permite revisar los modos en que un discurso determinado, por caso el discurso psi, se ordena internamente mediante unos procedimientos de control que si bien son comunes a todos los discursos, adquieren en éste y en la coyuntura actual, ciertas especificidad que conviene destacar. Dado que se trata de un discurso que no ha renunciado a las pretensiones de científicidad y que, al mismo tiempo, toma por objeto la psiquis humana en sus múltiples variantes (la conducta, la cognición, el inconsciente, la percepción, etc.), la escritura de sus prácticas no sólo requiere criterios de veridicción, como podría ser por ejemplo la demostración, sino también, que esa escritura ciñe al sujeto que estudia o trata a una determinada biografía. Pero esta psicologización no sólo recae en este individuo objeto del discurso psi. Tanto el individuo que se escribe (es decir, que se disciplina), como el individuo que escribe (es decir, el autor), operan como principio de regulación del discurso.

Del autor como principio a la función-autor

Tales principios de regulación interna del discurso psi se ven hoy inevitablemente alterados –así como otros tantos discursos– por la conmoción sanitaria mundial. Dado que, como se ha dicho, el hecho de escribir hace estallar la diferencia entre lo real y lo falso y que, incluso, sería incorrecto concebir a la realidad como

causa de escritura; entonces, tanto el principio de disciplina como el del autor se ven hoy conmovidos. Interesa aquí situar este último principio, dado que se intenta mostrar no sólo la escritura de la práctica en contexto de pandemia, sino la escritura misma como una figura de la virtualidad en la medida que esta última le es inmanente.

Con marchas y contramarchas, según las distintas epistemes, los criterios de verdad del discurso científico, médico y aún del discurso psi, han variado respecto de la figura del autor. Si bien no es intención de este trabajo trazar aquí esa genealogía, sí conviene especificar que, en términos generales y con ciertos intervalos, desde la Edad Media hasta la Modernidad, el autor de una obra ha funcionado como principio de coherencia, unidad y fiabilidad de un discurso con pretensiones de verdad (Foucault, 2012). Es fácil de hecho reconocer allí los criterios con que la tradición cristiana no sólo ha operado sobre la escritura, sino que ha prosperado en ella (aún en la crítica literaria actual) en la medida que su principal función recae en reconocer que un texto pertenece a determinado autor. La tradición cristiana liga allí, desde la Edad Media, al texto y al individuo que escribe, como una unidad. El individuo se concibe como el lugar de origen de una escritura. Y, recíprocamente, esta escritura porta las marcas o los signos psicológicos del autor.

Así entendida la escritura, implicaría, como correlato, distintos modos de la lectura. Uno, en sentido estricto no sería sin embargo una lectura propiamente dicha, ya que supondría referir el texto a elementos que están por fuera de la escritura o de lo escrito (por ejemplo, la psicologización del autor). Este modo de leer se soportaría en la oposición realidad-virtualidad, como si lo que sucede en la escritura debiera ser reconducido a alguna otra dimensión que fuera su causa, correlato o garantía.

Sollers (1976) se pregunta cómo es posible que la obra de Sade no exista como texto: esto es, que a la misma se le suponga una *realidad* como causa:

¿Cómo es posible, más precisamente, que nos veamos conducidos a plantear un *pensamiento de Sade* fuera de su escritura (...)? ¿Cómo es posible que Sade sea al mismo tiempo prohibido y admitido, prohibido como ficción (como escritura) y admitido como realidad; prohibido como lectura global y admitido como referencia psicológica o fisiológica? Quizás es posible aventurar una respuesta: se trata de que *no hemos decidido todavía leer a Sade* (Sollers, 1976, p.56).

Un modo posible de lectura, entonces, radica precisamente en ubicar la virtualidad de la escritura. Así, en lugar de que la lectura consista en buscar el sentido del texto o de la obra (en términos del individuo que existe o la admisión del texto en su realidad), de lo que se trata es de encontrar la relación "del lenguaje sin causa, con la escritura misma del significante como efecto" (Sollers, 1976, p.56).

Esta operación de lectura implica correr al autor en tanto individuo que escribe e introducir en su lugar el significante. Hacer un pasaje, en términos de Foucault, de "quién habla" a "qué importa quién habla" (Foucault, 1998, p. 35). El autor en tanto individuo que escribe es entendido como un principio que intenta conservar inmutable un discurso en una

época determinada, en la medida en que responde a la voluntad de saber. La equivalencia entre lo verdadero y el nombre propio del autor ha evitado durante toda la Modernidad que se introduzca en el discurso algo del orden de lo novedoso o del azar. Trocar al autor por la *función-autor* permitiría entonces encontrar algo del orden del significante y así analizar el discurso en su carácter de acontecimiento.

Conclusiones

Se sabe que el discurso está restringido en su circulación por una serie de procedimientos que trabajó exhaustivamente Foucault en *El orden del discurso* (1999). Si bien el principio de autor, como se ha menciona-

do más arriba, es uno de esos procedimientos de control, en 1969, en la conferencia acerca de *¿Qué es un autor?*, ya planteaba Foucault (1998) que no hay autor antes de un texto sino que el autor le da cierta coherencia a la obra. Propone allí sustituir al individuo que habla por la idea de que es el lenguaje el que habla a través del autor, una idea que recupera de Mallarmé y que tiene resonancias tanto en Lacan como en Barthes. En el primero, dado que el sujeto no es el amodel lenguaje sino su esclavo (Lacan, 2014), y en el segundo en la medida en que su crítica consiste en el hecho de vincular el nombre del autor al texto, con el objetivo de asegurar el sentido, como si el individuo que escribe conociera de antemano adonde se dirige. Por eso para Barthes (1994) el nacimiento del lector se paga con la muerte del autor.

Esta dispersión personal, psicológica o biográfica del autor respecto de la obra puede hacer aparecer entonces una función ausente –una función autor- donde el texto no tenga ya relación estricta con el autor. Recuperar entonces la virtualidad de la escritura consistiría en ese estallido de las diferencias que porta la distinción entre lo real y lo falso, en la medida que el autor ya no funciona en el interior de un discurso como el propietario de un texto o de una obra, para dar sustento o garantía de verdad a ese discurso; antes bien, y por el contrario, se abre la posibilidad –precisamente cuando se desestabilizan todos los órdenes instituidos hasta el presente- de fundar nuevos discursos.

Al dejar de preguntarle a una escritura ¿quién habla? –interrogante de origen inquisidor dentro de la tradición cristiana–, se destruye una presencia y se llega a la aceptación de la desaparición del autor. La cual forma parte, hoy por hoy, de una ausencia imprescindible, de una virtualidad de la escritura.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1994). El susurro del lenguaje. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura* (pp. 65-71). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1998). ¿Qué es un autor? En *Litoral N° 25/26* (pp. 35-71). Córdoba: Edelp.
- _(1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- _(2008). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- _(2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _(2012). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Lacan, J. (2014). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 1* (pp. 231-309). Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Sollers, P. (1976). *La escritura y la experiencia de los límites*. Caracas: Monte Avila editores.

Implementación de telepsicología en un servicio de atención psicológica universitario en el contexto de la pandemia COVID-19

Silvana Contino, Pablo Casal

Resumen

La Policlínica Psicológica en el Hospital Universitario de Clínicas es uno de los servicios clínicos de la Facultad de Psicología Udelar. Presenta propuestas de prácticas preprofesionales de formación de psicólogos en la Extensión Universitaria (EU) dando respuesta a la población. En el contexto de pandemia, se plantea como objetivos mantener la atención y compromiso profesional con la ciudadanía, y aportar una formación al estudiante de la carrera de Psicología en atención mediante telepsicología. Como metodología de este proceso se realizó una adaptación de herramientas convocando a una reflexión sobre alcances, limitaciones y dimensiones éticas de las nuevas prácticas que genera este dispositivo, la transmisión y enseñanza de la clínica en modo a distancia. Como resultados de la experiencia se destacó un acercamiento a poblaciones antes inaccesibles por cuestiones geográficas y/o simbólicas. Se encontraron dificultades en torno a la atención de determinados motivos de consulta donde el trabajo en red y con los recursos y equipos de territorio cobraron renovado protagonismo. Se constata la necesidad de desarrollar investigaciones que exploren la efectividad de la telepsicología diferenciando grupos etarios y motivos de consulta. A nivel de la formación se concluye la relevancia de la integración de la enseñanza de telepsicología en la currícula de prácticas clínicas y la necesidad del soporte e infraestructura pertinentes.

Palabras clave: Telepsicología – clínica en emergencia sanitaria – enseñanza de telepsicología

Introducción

La Policlínica Psicológica en el Hospital Universitario Dr. Manuel Quintela, es un servicio clínico universitario de la Facultad de Psicología (Udelar), que presenta propuestas de prácticas preprofesionales en el contexto de la Extensión Universitaria (EU) en clínica. Tiene una estructura académica que da respuesta tanto a las necesidades de formación en psicología clínica, como a las demandas de la población usuaria. El grupo docente está conformado por tres equipos de recepción de consultas y cinco dispositivos de atención psicológica especializados. Éstos se componen de: dos dispositivos de intervenciones terapéuticas psicodinámicas con objetivos y tiempos limitados, uno en intervenciones psicoterapéuticas de carácter cognitivo-conductual, uno de intervenciones especializadas en duelos y crisis suicidas, un dispositivo de intervención en salas del Hospital con Residentes de Psiquiatría, y dos equipos de evaluación psicológica en el grado y posgrado. El diseño de la presente estructura académica contempla la enseñanza y el aprendizaje de futuros psicólogos para intervenciones psicológicas dentro del Sistema Nacional Integrado de Salud de Uruguay (SNIS).

El rol docente de enseñanza-aprendizaje de la psicología clínica en la EU, es entendido desde el ejercicio profesional directo en situación de consulta psicológica en tareas docente-asistenciales dentro del Hospital Universitario. Para ello, se lleva adelante una propuesta docente con carácter integral en el contexto de la EU, donde el abordaje de las situaciones tiene lecturas y diseños estratégicos complejos. Por lo tanto, en la Policlínica se trabaja desarrollando prácticas inherentes a la salud integral (Saforcada, 1999), con propuestas de prácticas pre-profesionales de grado y de posgrado, en las que se tiene como eje rector el trabajo interdisciplinar (psiquiatría, trabajo social y otras disciplinas médicas) e intersectorial (coordinación con otras

instituciones gubernamentales, no gubernamentales, como con los prestadores de salud), que implican el basamento de la acción en el contexto de la EU de las prácticas clínicas en psicología (Contino, 2020).

En el marco de las medidas sanitarias tomadas por el Gobierno Nacional Uruguayo durante el año 2020 en función de la Pandemia del COVID19 y el compromiso universitario con la sociedad, la Facultad de Psicología instrumentó una serie de acciones que atendieron las problemáticas psicosociales vinculadas a los efectos del distanciamiento social y confinamiento, que afectaron a la población uruguaya. El docente universitario no sólo debe apuntar al mayor grado de profesionalismo por parte de sus estudiantes, sino debe impartir una postura de compromiso social ético y de calidad, con la población e instituciones a las que atiende.

En el contexto de la pandemia, el compromiso profesional con la ciudadanía compelió a estar "junto a la gente" y la academia aportando en la formación de profesionales sensibles a la situación actual (Brovetto, J., 1994, citado en Contino, 2020). La Policlínica fue uno de los servicios de la Facultad que mantuvo su atención a la población consultante, adaptándose al nuevo contexto, incorporando la atención mediante telepsicología en el entendido de que no se podía tener una postura de indiferencia.

Se entiende a la telepsicología como el uso de tecnologías de la información y comunicación a corta y larga distancia, sincrónicas o asincrónicas con el fin de prestar servicios psicológicos. El empleo de medios tecnológicos contribuiría al desarrollo de funciones y competencias del psicólogo incluyendo elementos de atención, evaluación, intervención, prevención, promoción y educación (Olivella - López, G; Cudris-Torres, L; Medina-Pulido, PL.; 2019, citando a Picot , 1998, APA.; 2013).

Las formas de trabajo en telepsicología pueden ser de carácter tanto sincrónicas como asincrónicas. Dentro de las asincrónicas están los emails o correos electrónicos, mensajes de whatsapp u otros sistemas de mensajería y comunicación a través de redes sociales. A nivel sincrónico, se incluyen las llamadas telefónicas, videollamadas individuales o grupales (whatsapp, zoom, skype) y videoconferencias entre otros. (Ramos Torio, D; et.al. 2017; Olivella-López, G; Cudris-Torres, L; Medina-Pulido, PL.; 2019)

Antecedentes

La utilización de medios virtuales en Psicología Clínica fueron desde 1961 en el marco de procesos psicoterapéuticos cognitivo-conductuales. Con respecto a otros marcos teóricos surgen a inicios del siglo XXI, extendiéndose a las terapias psicodinámicas y otras modalidades de intervenciones (Soto-Pérez, et al., 2013). La tendencia actual y futura, se inclina a favor de la utilización de servicios de teleasistencia tanto para el ámbito público como para el privado, a nivel mundial o regional y en particular en el contexto de situación de emergencia sanitaria, como fue la del COVID19 en todas aquellas especialidades clínicas, incluyendo la telemedicina.

En países europeos, la telepsicología es trabajada desde hace más de una década tanto en su aplicación, evaluación y adaptación, como estrategia válida para el desarrollo de la atención psicológica (Soto-Pérez, et al., 2013).

En Latinoamérica son escasos los estudios empíricos sobre la telepsicología (Olivella-López, G; Cudris-Torres, L; Medina-Pulido, PL.; 2019), si bien en países como Colombia, Cuba, Puerto Rico y Panamá, el dispositivo es utilizado en situaciones de desastres naturales (Rodríguez-Díaz, G; Reyes- Estrada, M; Cepeda-Hernández, S., 2020). La masificación de las prácticas en psicología mediante herramientas telepsicológicas ha sido de dimensiones insospechadas en los últimos tiempos, pero no así, la producción de investigaciones en torno a dichas herramientas (Colombero, ML., 2020).

En el Uruguay hay servicios de ayuda que ha brinda el Estado, como la Línea Vida, Línea Violencia Basada en Género, Línea de Consumo Problemático de Sustancias, abordajes de la telepsicología en el orden de la telefonía con un carácter de contención y/o apoyo psicosocial y psicoeducativo. Es en marzo del 2020, en que el Área Programática de Salud Mental y la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE), junto a la Dirección de Salud Mental y Poblaciones Vulnerables frente al COVID 19 que instrumentó la Línea de Apoyo emocional y/o psicológico (Bagatini, Dogmanas, Villalba, Bernardi, 2021).

Desde lo metodológico, se ha reportado entre los profesionales de la psicología baja autoeficacia al momento de hacer uso de la telepsicología (Perry et al., 2020). A esto se añaden otras barreras estructurales como: pobre acceso a internet, alto costo de tecnología estable para la práctica de la telepsicología, falta de regulaciones para la telepráctica. Sin embargo, hay investigaciones que validan de forma exitosa esta herramienta y otras que la consideran moderadamente efectivas (Olivella-López, G; Cudris-Torres, L; Medina-Pulido, PL.; 2019; Perry et. al. 2020; Zhongfang F., Huibert B., Retha A., Bockting C.; 2020). El crecimiento importante de la práctica telepsicológica, frente a la falta actual de parámetros, formaciones específicas y regulaciones, coloca en la figura del profesional de la psicología la responsabilidad de analizar y evaluar las situaciones en un proceder responsable y ético. Estudios que abordan los dilemas bioéticos puestos en juego en estas modalidades de relacionamiento terapéutico son en su mayoría anglosajones. (Olivella-López, G; Cudris-Torres, L; Medina-Pulido, PL.; 2019, Colombero, ML., 2020).

Metodología

Objetivo general: Relevar diferentes fuentes de formación en telepsicología y adiestrar a los estudiantes en la misma, frente a la experiencia de atención en salud mental mediante telepsicología en contexto de COVID19.

Objetivos específicos:	Actividades:
a) Establecer e instrumentar parámetros de manejo ético profesional para a la atención psicológica y al nuevo dispositivo de intervención.	
	a1) Relevamiento bibliográfico sobre aspectos éticos de las telecomunicaciones
	a2) Intercambio y discusión de aspectos éticos profesionales necesarios en intervenciones psicológicas y en telepsicología.
	a3) Confección del consentimiento informado para los usuarios y el compromiso de confidencialidad para estudiantes, adaptados al dispositivo de telepsicología.
	a4) Discusión con estudiantes sobre el compromiso de confidencialidad y las consecuencias del incumplimiento del mismo.

b) Desarrollar competencias profesionales al proporcionar un servicio a distancia con parámetros de calidad.	
	b1) Discusión sobre confidencialidad, abstinencia y respeto, hacia el consultante.
	b2) Discusión sobre la importancia del método clínico en las instancias de telepsicología.
	b3) Identificar y discriminar operativamente las emociones, pensamientos y juicios propios de los pertenecientes al consultante.
	b4) Manejar operativamente la ansiedad y la frustración en la intervención.
	b5) Aceptar los aportes docentes y de los integrantes del grupo, estimulando la participación proactiva.
c) Reflexionar sobre los aspectos teóricos y técnicos de las intervenciones psicológicas presenciales tradicionales, que se ven interpeladas por la modalidad a distancia.	
	c1) Familiarización con herramientas que se instrumentaron para la atención (videollamada de whatsapp, zoom, uso de cámaras y micrófonos, resolución de problemas de conectividad a internet).
	c2) Reflexión sobre la importancia de los conceptos Encuadre Interno y Escucha Clínica, como elementos relevantes del Método Clínico en este dispositivo.
	c3) Reflexión sobre aspectos del Encuadre Externo que pudiesen afectar la atención brindada.
	c4) Consideración sobre posibles dificultades de consultantes y/o estudiantes en disponer de espacios aislados y tranquilos para realizar la videollamada, generando nuevas implicancias en el concepto de intimidad, confidencialidad y mantenimiento del secreto profesional.

Implementación

Durante el año 2020 los equipos docentes de la Policlínica comenzaron la atención psicológica a distancia por medios virtuales. Fue necesario, la reformulación y ajuste de los objetivos formativos de las prácticas clínicas como se venían dando hasta el momento. La implementación del dispositivo de telepsicología fue de forma sincrónica mediante videollamadas colectivas por whatsapp. En las mismas se integraban estudiantes y un docente para los equipos de recepción consultas y los de atención psicológica fueron realizadas mediante videollamada de pareja de estudiantes con el usuario. Todas las instancias de supervisión de las consultas por los docentes, eran a través de aulas virtuales Zoom. La enseñanza en la clínica psicológica en la Udelar, prácticamente no contemplaba esta nueva forma de intervención, la cual interpeló al equipo docente y a los estudiantes, en cuestionamientos que lo llevaron a la búsqueda de información y formación en un acotado plazo de tiempo.

Se aspiró a mantener las características de rigurosidad y profesionalismo del servicio. Implicó una revisión continua y dialéctica entre docentes y estudiantes, de aspectos ético -profesionales, teóricos y técnicos sobre intervenciones telepsicológicas. Cuestionar las acciones desempeñadas hasta el momento y planificar intervenciones a ser realizadas en esta nueva modalidad. Se mantuvo un riguroso escrutinio, pensadas de forma crítica constante, de las posibles consecuencias que el nuevo dispositivo traería a la atención psicológica y a la enseñanza clínica.

El diseño instruccional fundamentado en el modelo de competencias, el aprendizaje integrativo y la evaluación de satisfacción de usuarios, fueron el soporte para el diseño de la enseñanza en la clínica psicológica en estos nuevos dispositivos. El aprendizaje basado en competencias, es hoy en día altamente utilizado en diversas profesiones de salud. El eje central de la enseñanza implica competencias pertinentes en el uso habitual y juicioso de la comunicación, conocimiento teórico y habilidades técnicas, razonamiento clínico, identificación de las emociones, valores y reflexión en la práctica diaria para el beneficio de los individuos y la comunidad que recibe el servicio (Fouad & Grus, 2014; Hatcher et al., 2013; Nelson, 2007 citado en Rodríguez-Díaz, G; Reyes-Estrada, M; Cepeda-Hernández, S., 2020).

Análisis

La telepsicología supone una serie de ventajas para el profesional y los usuarios de sistemas de salud. Supera limitaciones de barreras geográficas, accediendo poblaciones con dificultades de desplazamiento. Estas tecnologías suponen, un reto a diferentes niveles: tecnológico, jurídico, deontológico, bioético y clínico, en los que el profesional asume importantes responsabilidades y riesgos de los que debe ser consciente. Se presentan riesgos a la privacidad, la identificación del usuario, la calidad técnica, la inclusión posible de la grabación de espacios privados, hackeos, intromisiones, que afectan la confidencialidad del encuentro. Cobra importancia que tanto el psicólogo como consultante sean conscientes de tales riesgos y tomen los recaudos necesarios, como valorar la pertinencia de la herramienta en el afrontamiento de situaciones de urgencia (Ramos Torio, D; et.al., 2017; Colombero, ML., 2020).

Desde el punto de vista técnico, y también desde la docencia, toma protagonismo el concepto de "Encuadre Interno" (Alizade, 1999; Tabacof, 2020) como marco intrasubjetivo que sostiene la capacidad del profesional para desempeñar su tarea. Constructo internalizado e integrado por la formación teórica, psicoterapia personal, experiencia vital y características de la personalidad (creatividad, asertividad, empatía y escucha) que configuran la actitud y aptitud clínica, que habilitan la utilización del Método Clínico en contextos no tradicionales logrando sostener el proceso, a pesar de los cambios en el encuadre de trabajo (Tabacof, 2020).

Las ventajas que propició el uso de la telepsicología fue lograr que accedieran al servicio consultantes del interior del país. Dicha población no solía consultar a la Policlínica, debido a que implicaba un traslado a Montevideo en frecuencia semanal, como se requiere en los tratamientos habitualmente pautados.

Otro grupo de consultantes que accedió al servicio fue la población adolescente proveniente de Centros de internación estatales para menores. Se consideró que los medios digitales resultaron recursos conocidos para los adolescentes, se notó una marcada facilidad en el contacto. Como contracara de este fenómeno, se halló cierta dificultad en la comunicación con personas que contaban con poco acceso a dispositivos electrónicos o bajo nivel de manejo de herramientas informáticas. Lo que se plantea como cuestionamiento es que el uso de estos nuevos dispositivos facilitan el acceso a la atención de poblaciones antes muy distantes, su uso como medio de atención psicológica excluyente deja por fuera de las consultas a un sector muy vulnerable de la población.

Es necesario considerar que cuando el dispositivo de trabajo toma protagonismo en la atención por video-llamada, lo que en otro momento fuera "contexto" se convierte en "texto", configurando repercusiones particulares para la intervención psicológica y la subjetividad de todos los que forman parte ella. Elementos de lo real se cuelan en los significados con que se carga la intervención, elementos antes impensados en una consulta psicológica clásica. Cabe preguntarse desde qué lugar (casa, trabajo, otros) el consultante participa de la llamada, qué fondo elige para tal fin (una pared blanca, una cama, un póster, una ventana), si aparecen otros "reales" durante la llamada (pareja, familiares, mascotas), con qué ropa viste, si posiciona la cámara para que abarque todo su cuerpo o solamente su rostro, sonidos "de fondo", luminosidad, si queda en un mismo lugar o se desplaza por otros, es decir, de qué maneras decide mostrar su intimidad, entrando en juego la dimensión de lo público y lo privado. El límite entre ambos aspectos se hace difuso y la categoría "espacio" toma otras dimensiones. Aquello que estaba controlado como el espacio concreto de la consulta, pasa a ser espacio virtual y el control sobre lo que pasa en el espacio ya no es de orden del profesional, sino del orden del consultante. Frente a esto, el correcto ejercicio de la escucha clínica dependerá de que el psicólogo logre captar los significados explícitos e implícitos en el discurso del consultante, incluyendo dentro del mismo elementos relacionados al uso de la tecnología, de los espacios, de las formas de transmitir su mensaje, no solo mediante el registro de la oralidad y el de la gestualidad, sino también de lo que se presentifica a través de lo que puede percibirse como fondo de una escena. Surge desde el equipo docente la reflexión sobre el abordaje eficaz de las situaciones de violencia doméstica, consumo problemático de sustancias, intentos de autoeliminación o conductas autolesivas, con el dispositivo a distancia. Las intervenciones mencionadas se asientan fuertemente en la posibilidad de mantener el aspecto confidencial e íntimo del encuentro. La exploración del riesgo se ve potencialmente limitada cuando, el consultante víctima de violencia se encuentra en el mismo espacio que su victimario al momento de la videollamada, estando el profesional en conocimiento, no. Se entiende que las situaciones enumeradas, entre otras, requieren de un "poner el cuerpo" por parte del profesional. El cuerpo propio y el de los otros, es el soporte de la subjetividad (Le Breton, 2018). Situaciones apremiantes de urgencias subjetivas (Sotelo, 2015), las que aún quedan más acentuadas ante vivencias de desamparo y desvalimiento por las situaciones de distanciamiento social y confinamiento, requieren del entretejido de un cuerpo social. Éste oficia como soporte para el consultante. Otros cuerpos comienzan a tomar protagonismo con sus acciones y offician de apuntalamiento de las subjetividades en juego, facilitando la proyección de eventuales salidas frente a situaciones vividas con incertidumbre, las que comienzan a officiar como un cuerpo imaginario y simbólico con efectos de subjetivación (Le Breton, 2018).

Conclusiones

El ámbito de las prácticas clínicas es donde se posibilita para el estudiante la incorporación y capitalización de conocimientos que le son inherentes al profesional de la psicología, integrando conceptos teóricos y habilidades técnicas que en su formación habían quedado compartimentadas. Se incluye el compromiso con el medio socio cultural en el que se encuentra inmersa la población atendida. El docente universitario debe estimular la producción de conocimientos generados a partir de su experiencia, interpelado por su accionar disciplinar. Debe estar dispuesto a promover prácticas y abordajes creativos, adecuándose a la realidad con la que se enfrenta, respetando la EU en clínica distanciándose de la tradicional concepción de asistencialismo. Los retos de las medidas sanitarias por COVID-19 han permitido acercarnos a una oportunidad valiosa de asegurar que una generación de futuros profesionales de psicología tenga una preparación en telepsicología desde sus estudios de grado, considerando a ésta como una herramienta pertinente y actual para la prestación de servicios de salud mental. Los cambios implementados han derribado barreras y prejuicios, de carácter teórico, técnicos y clínicos. La dinámica de pensar sobre la acción permitió capitalizar el conocimiento, lo que refleja la capacidad de ajuste de la comunidad universitaria en general atendiendo las problemáticas sociales.

Se deben considerar ciertos aspectos para el fortalecimiento en telepsicología: 1) fomentar investigaciones sobre las competencias para la práctica en telepsicología; 2) valorar a la telepsicología como una forma de acceso a atención psicológica; 3) implementar la enseñanza en telepsicología en las propuestas curriculares de formación; 4) continuidad de la telepsicología en servicios clínicos universitarios; 5) fortalecer la infraestructura en tecnología a nivel académico; 6) impulsar la aprobación de regulaciones jurídicas y éticas sobre telepsicología; 7) educar por medio de políticas públicas sobre telepsicología y los beneficios para el cuidado y acceso de la comunidad; 8) desarrollar investigaciones que exploren la efectividad de la telepsicología diferenciando según grupos etarios y motivos de consulta. Se entiende que la telepsicología no sustituye a las intervenciones presenciales, se considera su utilidad para situaciones o características particulares de los consultantes, donde no fuera posible sostener la presencialidad o donde el dispositivo, potencie los efectos buscados. El éxito o fracaso de estos dispositivos, dependerá de la correcta identificación de consultantes que podrían beneficiarse con este, tratando de garantizar cuestiones como seguridad, privacidad, confidencialidad, pero también el acceso a un servicio de salud mental equitativo (Colombero, ML., 2020).

Se remarca la necesidad de la capacitación y entrenamiento del psicólogo en el uso de telepsicología, comprendiendo que configuran un nuevo campo de inserción profesional con múltiples implicaciones y desafíos que complejizan su ejercicio.

Referencias bibliográficas

- Alizade, A.M. (1999) "El encuadre interno". Revista Zona erógena No 41. Las neurosis en la actualidad. Bs.As.
- American Psychological Association., (2013). Guidelines for the practice of telepsychology. Disponible en: <https://www.apa.org/practice/guidelines/telepsychology>
- Bagatini, N., Dogmanas, D., Villalba, L., Bernardi, R., (2021). Informe Atención en Salud Mental COVID19: Algunas respuestas iniciales en Uruguay. MSP. Disponible en: <https://n9.cl/ah7y3>
- Colombero, ML (2020) Dilemas Bioéticos, fortalezas y limitaciones en el ejercicio profesional de las psicoterapias virtuales. Disponible en: <https://n9.cl/0zd3t>
- Contino, S. (2020). Proyecto de aspirante al cargo de Prof. Agdo. del Instituto de Psicología Clínica, 30 de noviembre de 2020, Facultad de Psicología, Montevideo, UdelaR, inédito.
- Le Breton, D. (2018), El cuerpo herido. Identidades estalladas de la contemporaneidad. Ed Noveduc. Bs As.

- Saforcada, E. (1999). *Psicología Sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud*. Edit. Paidós. Buenos Aires.
- Sotelo, I., (2015), *Dispositivo Analítico para el tratamiento de la Urgencia Subjetiva*. DATUS. Grama Ediciones. Bs.As.
- Olivella-López, G; Cudris-Torres, L; Medina-Pulido, PL (2019). La telepsicología: una perspectiva teórica desde la psicología contemporánea. *Telepsychology: a Theoretical Perspective from Contemporary Psychology*. Disponible en: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/desbordes/article/download/4078/4064?inline=1>
- Perry, K., Gold, S., & Shearer, E. M. (2020). Identifying and addressing mental health providers' perceived barriers to clinical video telehealth utilization. *Journal of Clinical Psychology*, 76(6), 1125–1134. 1125– 1134. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/jclp>.
- Ramos Torio, D; et.al. (2017). Guía para la práctica de la telepsicología. Disponible en: <http://www.cop.es/pdf/telepsicologia2017.pdf>
- Rodríguez-Díaz, G; Reyes-Estrada, M; Cepeda-Hernández, S., (2020) *Experiencias y Consideraciones para el Adiestramiento Clínico en Programas de Psicología Profesional en tiempos del COVID-19*
- Soto-Pérez, F.; Bernate-Navarro, M.; Gonzalez-Palau, F; Toribio-Guzmán, JM; Bueno-Aguado, & Franco-Martin, M. (2013). Breve historia de las ciberterapias: Tecnologías y Salud Mental. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento* 5, 361-363 pp.
- Tabacof; D., (2020). Mantener el propio encuadre interno *Revista Topía* # 88. Disponible en: <https://www.topia.com.ar/articulos/mantener-propio-encuadre-interno>
- Zhongfang F., Huibert B., Retha A., Bockting C., (2020). Efectividad de las intervenciones psicológicas digitales para los problemas de salud mental en países de ingresos bajos y medios: una revisión sistemática y un metanálisis. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S221503662030256X>

CAPÍTULO XXVI

EL PSICÓLOGO ANTE LAS VIOLENCIAS: SEXUAL, DE GÉNERO,
SOCIAL, LABORAL, INTRAFAMILIAR, EN REDES SOCIALES.

BULLYING, ACOSO.

MOBBING: VIOLENCIA EN AMBIENTES DE TRABAJO

Sobre la revinculación con niños y niñas en situación de maltrato. Una práctica polémica

Silvina Cohen Imach

Resumen

En el presente trabajo se abordará la cuestión del mandato "*revinculación con el progenitor no conviviente*" por orden judicial de niños y niñas, a pesar de que los niños expresan habersido víctimas de violencia o abuso sexual con el progenitor, al que señalan como agresor. Por ello el tema genera cada vez más polémica en los profesionales de la psicología, concepto además ligado al también controvertible Síndrome de Alienación Parental (SAP). Se analizarán los alcances y límites de los procesos de revinculación desde el punto de vista del proceso de Evaluación Psicológica. Y finalmente, a partir de la clínica y de los aportes realizados por reconocidos expertos en la temática, se analizarán las consecuencias de involucrar a niños, niñas y adolescentes en estos procesos, y de los severos riesgos que puede generar este tipo de medidas en sujetos que han sufrido situaciones de maltrato y abuso sexual.

Palabras clave: revinculación – evaluación psicológica - maltrato y abuso sexual en la infancia – SAP

El estado de las infancias vulneradas en aislamiento

Juan Daniel Ammar, Laura Viviana Vicente, Cinthia Marcela Frias

Resumen

El presente trabajo se propone mostrar la incidencia acaecida a partir de aislamiento generado por la pandemia de covid 19 en las infancias caracterizadas en estados de vulnerabilidad, refiriéndonos al problema de fragmentación social, deterioro psicológico, maltrato infantil, abuso sexual, violencia intrafamiliar, remarcando que hay sectores sociales más expuestos que otros. Esta experiencia se desprende de las intervenciones llevadas a cabo en la localidad de Tucumán en zonas denominadas de condiciones socioculturales desfavorables. Para el análisis del mismo se tomaron en cuenta dos líneas de análisis, la recolección de datos cuantitativos provistos por instituciones que abordan la problemática de niñez y por otro las consecuencias de las intervenciones llevadas a cabo en el campo de trabajo profesional mediante protocolos de actuación establecidos para el acompañamiento técnico-profesional en el proceso de ejecución de las medidas de protección integral con familias de niñas, niños, y adolescentes. Se considera necesario realizar un análisis previo acerca del contexto particular de la época y su síntoma a cuestras. Con los datos obtenidos se intentan acercar ciertas reflexiones que nos permitan diagramar, pensar, y cuestionar de manera crítica los dispositivos actuales de abordajes que se presentan en general como modos posibles de trabajo con niños, niñas y adolescentes, evitando que los mismos funcionen de manera que obstaculicen y velen las infancias sino permitiendo su promoción en materia de acceso como sujetos de derecho y de deseo (psicoanálisis)

Palabras clave: Niñez – Pandemia – Vulnerabilidad

Objetivos

Dar cuenta de la incidencia del marco social por efectos de la pandemia que lleva consigo un conjunto de vulneraciones de derechos a los que son expuestos los Niños, Niñas y adolescentes de la provincia de Tucumán

Metodología

Se tomaron en cuenta dos líneas de análisis, la recolección de datos cuantitativos provistos por instituciones que abordan la problemática de niñez y por otro las consecuencias de las intervenciones llevadas a cabo en el campo de trabajo profesional.

Introducción

A partir de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y Tratados Internacionales afines se instaló a nivel mundial un nuevo paradigma el cual fue considerado uno de los más importantes en la historia de los derechos humanos que propone la nueva ley nacional 26.061 y las leyes provinciales 13.298 y 13.634.

En el marco de la republica argentina la ley de protección infantil y sus respectivas leyes provinciales fueron las que dieron comienzo a un movimiento del paso de una situación irregular a la situación de protección integral (conocido como escuela de la reacción social), permitiendo que los niños, niñas y adolescentes se consideren como sujetos de derecho con autonomía frente a sus padres y Estado– en el que se incluye su continuo evolutivo – y pleno en sus garantías. La ley instala la necesidad de un cambio en torno al reconocimiento de los derechos, lo que implica cambio de representaciones y practicas orientadas a esos sujetos de derecho, produciendo un movimiento a un sistema proteccional. (Guemureman D. 2016).

El cambio como tal implicó una ruptura con la situación tutelar donde los niños, niñas y adolescentes eran puesto en lugar de objeto y carente de derechos. El nuevo paradigma se propone como tal actuar y garantizar el goce pleno de los derechos de la niñez.

Si hacemos un recorrido histórico la cuestión de niñez data desde los comienzos donde los mismos eran considerados inclusive como "adultos en potencia" y se creía, en aquel entonces, que los niños y niñas crecían a partir de "golpes".

Durante los cambios históricos, sociales y culturales acaecidos muchos fueron los movimientos producidos que impactaron sobre la subjetividad. Por ello resulta necesario de manera constante dar cuenta cual es el contexto en el cual circulan los discursos.

En el último tiempo la sociedad tuvo que atravesar una situación inédita, un virus lanzó a la humanidad a refugiarse ante una pandemia que amenazaba la vida y la continuidad de las familias. Ante ello el discurso de quedarse en casa, enunciaba una forma de protección hacia los mismos. ¿Qué sucedió durante ese periodo de aislamiento con los derechos de los niños? ¿Fueron garantizados sus derechos y su pleno goce? ¿La pandemia generó y vulneró a los niños posicionándolos como objeto? ¿Cuál fue el lugar del estado en la garantía y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes?

¿Qué dispositivos fueron utilizados y repensados durante el periodo de pandemia en la garantía y acceso a los derechos de los niños, niñas y adolescentes?

Tomando como consideración el enunciado del presente trabajo: ¿A que nos referimos al citar el "estado de las infancias"? Si consideramos la definición conceptual de la palabra (Estado) podríamos referirnos a una situación o modo de estar de una persona o cosa, o podemos preguntarnos acerca del ESTADO como la comunidad social que nos rodea. En ambos hablaríamos de acciones y movimientos concretos.

Jorge Alberto Giglio expresa que el Estado es lo que hace. Y todo aquello que un estado en movimiento hace se expresa a través de sus políticas públicas que en el ideal se trazan como adecuadas y en consonancia de las problemáticas actuales para que se puedan trabajar en estrategias puntuales destinadas al universo infancia/adolescencia, la finalidad es garantizar el bienestar y prevenir el maltrato infantil, abuso sexual, entre otros por medio de dispositivos, instituciones y acciones destinadas al abordaje de esas problemáticas. (Giglio J. 2017)

En este sentido es importante realizar un análisis constante de aquellos dispositivos que se ponen en juego y en función al servicio de la niñez en su condición de vulnerable considerando además que los mismos funcionan como modos de protocolos y de un quehacer ante las situaciones problemáticas. Es necesario en ese sentido repensar de manera constante aquello definido por Mercedes Minicelli como ceremonias mínimas (2014) donde el enfoque multisectorial e interdisciplinario debido al aislamiento y desintegración social trae consigo vulneraciones en aquellos protocolos que aparecen con una suerte de mandamiento inquebrantable (p.55).

Maltrato - Derechos Vulnerados

Al situar acerca del maltrato infantil la OMS incluye todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia; explotación comercial o de todo tipo, que origina y desencadenan por su efecto un daño en la niñez. (Organización Mundial de la Salud, 8 de Junio de 2020 *violence against children*. <https://www.who.int/es/newsroom/factsheets/detail/violence-against-children>). Pensando en tal lógica el maltrato que ubica al niño como objeto puede ser realizado por individuos (familia o ajenos) instituciones o sociedad.

A través de la historia se pudo dar cuenta que no existe una variable o hecho concreto que desencadene y genere efectos nocivos en la niñez y adolescencia, sino que en general suele ser por motivos multifactoriales.

Resultados

A partir de los resultados obtenidos por los datos estadísticos obtenidos y las intervenciones realizadas en el campo de intervención profesional se pudo dar cuenta que la particularidad de la época teñida por los efectos del covid 19 impacto en la comunidad observándose cambios que han generado una vulnerabilidad en la subjetividad de los niños, niñas y adolescencia acrecentándose las situaciones de maltrato, abusos y dificultades para el ejercicio de la responsabilidad por parte de los referentes de cuidados. De los datos estadísticos arrojados por la línea 102 –ayuda al niño– perteneciente a la Dirección de Niñez adolescencia y familia de la Provincia de Tucumán, que recaba los datos acerca de la cantidad de ingresos por mes siguiendo los lineamientos federales propuestos por la línea 102 de la Secretaría de Estado de niñez de la república Argentina, se pudo obtener como resultados un aumento casi del 25% ante situaciones determinantes que ocurrían y vulneraban a niños, niñas y familias abordadas. La misma arroja una coincidencia similar, un 23%, con los datos que aportó Unicef durante el mes de agosto de 2020. (El fondo de las naciones unidas para las infancias, 28 de Agosto de 2020. *De los chicos y las chicas #SomosResponsables, una campaña contra la violencia durante la pandemia* <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/de-los-chicos-y-las-chicas-somos-responsables-infancia-sin-violencia>).

Como consecuencias el derecho a la educación se vio afectado en aquellas familias que no poseían sea por la falta del dispositivo en sí, o por no contar con la tecnología actual y necesaria que le permitiera acceder de manera remota a las clases virtuales. Algunos niños en zonas totalmente desfavorables o sin consignas precisas en los legajos escolares cayeron fuera del mapeo y el seguimiento de los establecimientos.

Las situaciones de maltrato hacia los niños se tradujeron en un incremento recurrente de sometimiento psicológico cargado de tensiones en el núcleo familiar ante los hacinamientos que achicaban las brechas y espacios entre los miembros del hogar, teñidos además por el malestar ocasionado en aquellas familias que perdían sus empleos y quedarse en el hogar ya no respondía a una medida de prevención sanitaria, sino más bien ante la pérdida del empleo de los referentes familiares. Se destaca además que en aquellas familias con antecedentes de violencia por parte de uno o más agresores, los niños fueron puestos al servir de maltrato ubicándose como objetos de descargas de la violencia de los adultos.

Las situaciones de abusos sexuales intrafamiliares aumentaron sobre todo en aquellas familias ensambladas, y en conjunto con aquellas situaciones de violencia hacia los niños en niveles de criticidades altos requirió de medidas de protección integral urgentes y de aplicación de medidas excepcionales en algunos casos.

También se ubica que a partir de la implementación y el avance en materia de políticas públicas algunas formas de maltrato tanto a niños, niñas y adolescentes como hacia la mujer han sido visibilizadas ante un discurso que antes circulaba en penumbras. La habilitación y utilización de dispositivos de emergencias 911 (policía) 144 (violencia hacia la mujer) 145 (denuncia por trata de personas) 102 (línea de ayuda al niño) funcionaron como dispositivos primarios que permitieron dar cuenta visibilizando y tomando la voz de los diferentes tipos de maltrato en los hogares.

Conclusiones

El estado de las infancias durante el periodo de aislamiento ha generado cambios significativos en las subjetividades de niños, niñas y adolescentes. Ante ello las situaciones de vulnerabilidad hacia sus derechos se

han visto potenciadas y expuestas siendo necesario tomar acciones concretas. Las estrategias desplegadas durante la pandemia fueron destinadas a generar un fortalecimiento familiar que se las vio con formas y organizaciones nuevas de hacer ante las problemáticas de niñez. La cultura y la sociedad nunca fueron estáticas durante la historia, por ende y como efecto de ello las familias tampoco. Las formas de maltratos aparecieron con mayor fuerza en este último periodo afectando el presente y el futuro en la niñez.

El Maltrato infantil en todas sus formas posibles (Negligencia, abusos, violencia) y generadas por distintos autores (adultos, instituciones, Estado) promueve al desafío de aquellos profesionales especializados pertenecientes a los ámbitos públicos y privados de una constante reactualización en materia de estrategias que se flexibilicen ante los cambios generados. La pandemia y el aislamiento fueron un efecto negativo en el desarrollo pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Repensar las prácticas es una invitación a generar maneras de intervenciones que mejoren el bienestar tanto de los niños, niñas y adolescentes; de la familia, de las instituciones y de la comunidad en general.

La corresponsabilidad entre los distintos actores (Familia, Instituciones y comunidad) es fundamental para un trabajo sostenido en la protección de la niñez y adolescencia. Es el ESTADO quien será el garante último en dar cumplimiento a los derechos para que el estado (como posición) de las infancias no sea la de un estatismo que lo ubique como objeto para otros, sino más bien de un movimiento que se despliegue hacia un sujeto con derecho, voz y deseo.

Bibliografía consultada

Convención Internacional de los derechos del niño (1989).

Giglio, Jorge A. (2017) "La vulneración primordial". Ed. Letra Viva.

Guemureman Daroqui. (2013) Menores ayer, hoy y siempre. Ed Facultad Cs.Sociales, UBA

Minicelli, M. (2014) Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Ed. Monosapiens. (Pág. 55)

Organización Mundial de la Salud (2020). <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>

UNICEF. (2020) <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/de-los-chicos-y-las-chicas-somos-responsables-infancia-sin-violencia>).

Las re/vueltas femeninas: ¿por qué se odia lo diferente?

María Elena Elmiger

Introducción

Hay nombres de mujeres que rápidamente se significan: Beatriz (la fantasía de Dante) La Maga (la fantasía de Cortázar), Frida (La Khalo), Marilyn (la fantasía de todo hombre, Mari Duplessi, la Dama de las camelias... y podría seguir contando infinitos dédalos de amores femeninos.

Pero las hay Juanas. Manuelas, Mariquitas Sánchez, Margaritas Neri, Elisas Griensen Zambrano, Encarnación Mares y la coronela María Quinteros de Meros lucharon en el mismísimo frente de la revolución mexicana.

Que fueron parte activa de revoluciones, aunque muchas de ellas hayan quedado relegadas al oscurantismo de la ignorancia en la historia.

No habría pecado sin una Eva ni Patria sin la otra, más próxima a nuestro tiempo y a los humildes.

Pero ¿por qué la Revolución femenina? Estaría tentada más bien a hablar de "La revolución de la feminidad", para saltar de la simple división binaria o no-binaria del género. Y voy a apostar algo:

Sólo revoluciona, re/vuelve, re/versiona, sólo estalla para crear algo nuevo, la posición femenina, más allá de ser varón, mujer u *otre*.

Porque más allá de los estudios sociológicos, o foucaultianos, butlerianos, o políticos, donde lo que se analiza son los lugares de poder y opresión (o exclusión) de una la sociedad, lo que nos interesa mostrar es cómo, en cada sujeto particular, se excluye algo. Algo tiene que faltar. Eso que falta, causa, empuja, produce la vida y las diferencias de cada sujeto en la neurosis, en la vida sexual y social, y da pie a una transformación – revolucionaria, si se quiere- en cada cual

Cómo se hace esa re/vuelta

El ser humano no se hace a sí mismo, ni es autónomo, nadie espera, de verdad, que lo sea. El sujeto (humano) está siempre en relación a Otro pero también es siempre hijo de Otro.

A ese Otro, el Psicoanálisis llama función paterna, lo que va más allá de toda ideología patriarcal. Ese Otro, ese (o esos) padres, tal como bien se dio cuenta la Jueza Mariana Rey Galindo, quien, citando a Marta Gerez Ambertín dice: puede ser uno, dos, o más. Puede ser una madre, abuelos, hermanos que cumplan la función, instituciones... Es decir, más allá de la normatividad patriarcal, lo que el psicoanálisis postula es que cada uno de nosotros tiene una deuda con alguien en el lugar de Padre.

¿Cuál es su función? Prohibir algo. Excluir algo de la subjetividad. No hay manera de ser un hijo sin pasar por un momento de feminización al momento de que se nos prohíbe y quita algo. Hombres, mujeres y no *binaries*.

Esto no es gratuito. Para ser un sujeto sexuado debo ceder algo (el incesto, la teta, la orina, las heces) y siempre quedo con la tentación a retenerlo. Y allí aparece esta función que –porsupuesto- feminiza. ¿Quién no tuvo una pesadilla, una fobia, y se pasó llorando a la cama de los padres, o quedó llorando en la propia, llamando, pidiendo, suplicando, el auxilio de aquel que vendrá con su palabra, con su caricia, con su arroyo,

a calmar? ¿Quién no fue feminizado por una amenaza, pero también por una caricia, por el llanto, por la súplica?

Y ahí viene la paradoja. Por un lado para poder vivir, es preciso ceder algo a la cultura. Aceptar la prohibición, la amenaza, pasar por el sometimiento y el amor feminizante del Otro. Pero también, para vivir, es preciso "robar" la potencia del otro, del adulto, es decir, el falo, eso que Freud llama identificaciones edípicas. Es preciso, entonces, no quedar sólo bajo la férula del Otro, sino "robar" su potencia, "robar", identificatoriamente su deseo y su poder. Ser un poco como él. Pero corremos el riesgo de quedar ahí, siempre sometidos a él, debajo de él, obedientes a él. Ser siempre como lo peor de él.

La salida del Edipo, para las diferentes posiciones sexuadas, implica tener algo de la potencia del padre, pero también conservar su amor. Difícil tarea, porque no hay "robo" identificatorio sin tensión, sin una cuota de odio, pero tampoco sin amor. La tensión y la demanda de amor son necesarias para el camino sexuado en mujeres, varones y no *binaries*. Es preciso, entonces, transitar una re/vuelta, y también soportar sus fallas. Para ambos el riesgo es quedar totalmente sometidos al goce del Padre. No hacer la –propia– revuelta.

¿Y el odio?

¿Cómo impacta esto en lo social, en lo político, en lo legal? El horror a la mujer, el odio, la discriminación que cada quien porta por ese pasaje feminizante, el horror a la amenaza y a lo femenino de cada uno, hace que a veces sea complejo para muchos soportar el deseo femenino. No hay amor sin un poco de feminización.

Cada uno, para amar al otro sexo precisa soportar el horror al deseo femenino y poder hacer una demanda amorosa. ¿Cómo podría, por ejemplo, un hombre, amar desde un lugar todo poder, todo macho, todo rambó, todo ceo? El amor requiere poder mostrar alguna hilacha, hacer una demanda, "quereme" "tomamame la temperatura" "acaríciame" o las simples preguntas: "¿Qué opinás?". En definitiva, "hablemos". Eso que parece simple, no lo es. Dice Freud que los hombres no han podido descifrar ¿Qué quiere una mujer? Se pasan la vida intentándolo. Más fácil es callarla, complacerla, o esquivarla, o mirar a otra. Soportar el enigma es también difícil para la mujer: es más fácil ser buena madre, o una exitosa profesional que soportar el misterio de su deseo.

Muchas veces los sujetos quedan atrapados en el horror a la feminidad. Este horror es lo que puede llevar a 113 puñaladas, a patadas, a femicidios, a violencias. Habla de alguien que justamente no puede soportar el enigma de su propia feminización y la expulsa como tabú, impío. *Sacer*, dice Gerez Ambertín. La mujer queda como sagrada e impía. En el mejor de los casos, si entra en algún registro simbólico - imaginario, podrá ser exaltada o degradada. Santa o puta, en muchas combinaciones posibles, por supuesto. Pero si de esto no se habla y la mujer queda sólo como *sacer*, como sagrada o impía, puede devenir puro horror y el destino es sólo lo execrable, la violencia, la muerte, la abominación a la mujer (al homosexual, al femenino) por el sólo hecho de serlo. La masculinidad se sostiene en el maltrato al otro sexo, al diferente, en el que él ve, horrorizado, lo más íntimo expulsado, lo *sacer*, lo maldito. Es decir, lo femenino de sí. Lo que se mata es eso que expulsa de sí y abomina como impío.

El enigma de la feminidad

Las mujeres, en cambio, o mejor dicho: las mujeres en posición femenina, sostienen – fantasmáticamente – un pie en el falo (sea identificada a su potencia, sea demandando su amor) pero también puede "volar" un poco sin él.

Ser varón, bien lo dijo Freud y luego Lacan, significa sostenerse en ese falo (potencia) que sin embargo, a veces, flaquea. Allí el varón pasará por los avatares antes citados, (maltratar a la mujer, no soportar a la mujer, o, soportar esa falta de potencia, y simplemente amarlas).

Ser mujer significa, sin embargo, sostenerse también el falo (en la potencia) y a veces, poder volar. Soltarse de él.

Tanto Simone de Beauvoir como Freud, hablaron de la bisexualidad estructural. "No se nace mujer, llega uno a serlo". Lo femenino es un devenir, a veces vacilante. Y difícil de sostener. Maquillajes, camelias, peluquería, esmaltes, tacos altos, moda (si sabrá el mercado ofrecer envoltorios a la mujer!) maternidades, velos, trajes sastre, minishorts,... ofrecen a ese devenir un espacio posible donde ubicarse. Espejos donde mirar un brillo que confirme, de algún modo, el lugar de mujer. El lugar de lo femenino. Es decir, lo femenino soporta lo que le falta e inventa algún disfraz que por un lado la disimula, pero por otro la muestra. Esto, más allá del género. Un varón también puede hacer algo con eso que le falta. No sólo huir de la mujer, o matarla. Puede, también amar. Hacer una demanda soportando eso que le falta.

Vemos, entonces, las diferentes formas de devenir varón, mujer, u *otro*. Es necesario una re/velta. Soportar que algo nos falta y poder re-voltar re-volucionar la demanda al Padre. No quedar en la obediencia ciega, ubicando el horror en la mujer o en lo diferente, sino soportar lo femenino de cada quien, y hacer con eso algo distinto. Y esto, en todos los géneros y combinaciones sexuales posibles.

¡Claro que hay mujeres en lugares masculinos, por ejemplo, en relación al poder! Sin embargo, las hay aquellas que sostienen el poder desde su lugar femenino. Estas son las insoportables. Y las imprescindibles.

Bibliografía

Beauvoir, Simone de: El Segundo sexo. EEUU. Ed. Debolsillo. 2019

Birulés, Fina (2008). Entrevista con Judith Butler: "El género es extramoral". Barcelona Metrópolis. Revista de información y pensamiento urbano. Recuperado en: <http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/es/paged39d.html?id=21&ui=7>

Butler Judith:(1990).El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona. Ed. Paidós ibérica. (2007)

Butler Judith:(1992) Fundamentos contingentes: El feminismo y la cuestión del postmodernismo.<http://docs.google.com/viewer?a=u8q0cache.bcapifhiwml.Laventana> número 13.

Butler Judith:(1993).Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires. Ed. Paidós. (2008)

Butler Judith:(2004).Deshacer el género. Barcelona. Ed Paidós Ibérica. (2006)

Cevasco Rithée: (2010). La discordancia de los sexos. Perspectivas psicoanalíticas para un debate actual-Buenos aires. Psicolibro Ediciones

Cevasco Rithée;Copjec Joan;Zupancic Alenka. (2013). Ser-para-el -sexo .Buenosaires. Psicolibro Ediciones

Freud, Sigmund: (Amorrrortu)

(1920) Sobre la psicogénesis de una homosexualidad femenina Vol 18(1922) Una neurosis demoníaca en el siglo XVIII. Vol 19

(1922) La cabeza de medusa. Vol 13

(1924) El problema económico del masoquismo. Vol 19

(1924) El yo y el ello. Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica de los sexos

(1917) Sobre la transposiciones de la pulsión, en particular del erotismo anal. Vol 17

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

(1932-33) Tercera Conferencia: La feminidad. Vol 22(1932-1936) Sobre la sexualidad femenina Vol 22

Fichman Mario - Hartmann Alicia: Amor, Sexo y... Fórmulas. Argentina.Manantial. 2014

Lacan, Jacques:

Seminario 4. La Relación de Objeto.

Seminario 5. Las formaciones del Inconsciente.

----- (1966). Escritos 1. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.(1975)

----- (1971). Seminario 18. De un discurso que no fuera de semblante. Buenos Aires. Ed.Paidós. (2009)

----- (1972). Seminario 19. O Peor. Buenos Aires. Ed. Paidós. (2012)

----- (1972-1973). Seminario 20. Aun. Buenos Aires. Ed. Paidós. (1981)

Lamas Marta y Saal Frida: La bella (in)diferencia. México. Siglo XXI. 1991

Acerca de la violencia y sus efectos en la subjetividad. Algunas intervenciones posibles

Carolina Villagra

Resumen

Sabiendo que el solo hecho de existir en la cultura genera malestares propios de un tiempo y espacio determinado, podemos decir que la situación de pandemia, quizás, incrementa tal estado. Por otra parte, teniendo en cuenta que el sujeto es tal por estar sujetado a un otro que lo preexiste en la trama cultural y lo determina, será necesario, entonces, teorizar acerca de ello. El objetivo del presente, es reflexionar sobre la violencia, en sus diversas vertientes, esto es, simbólica, sexual, de género, laboral; sus efectos en la subjetividad y el rol del psicólogo ante estas circunstancias. Para ello, el método de recolección bibliográfica del psicoanálisis y la psicología será tenido en cuenta. Por último, como conclusión, se priorizará la escucha, más allá de que la misma sea a distancia o presencial, al otorgar al sujeto que transita por una situación de sufrimiento, un lugar donde apoyarse, escucharse y tomar la iniciativa de transformar la realidad, más específicamente, su realidad, haciendo, de este modo, más pacificante su diario transitar sin que por ello signifique la negación o renegación de la realidad, soportando, entonces, el abismo de la castración. Será menester, pues, un abordaje interdisciplinario para arribar a mejores resultados.

Palabras clave: Violencia – subjetividad – escucha – intervenciones

Sabiendo que el solo hecho de existir en la cultura genera malestares propios de un tiempo y espacio determinado, podemos decir que la situación de pandemia, quizás, incrementa tal estado. Por otra parte, teniendo en cuenta que el sujeto es tal por estar sujetado a un otro que lo preexiste en la trama cultural y lo determina, será necesario, entonces, teorizar acerca de ello. El objetivo del presente, es reflexionar sobre la violencia, en sus diversas vertientes, esto es, simbólica, sexual, de género, laboral; sus efectos en la subjetividad y el rol del psicólogo ante estas circunstancias. Para ello, el método de recolección bibliográfica del psicoanálisis y la psicología será tenido en cuenta.

Al momento de indagar acerca de la constitución del sujeto diremos que, el símbolo es el que hace al hombre, por este es que el sujeto tiene la posibilidad de representar lo que le rodea las normas, lo que es dable y lo que está alejado de los mandatos culturales; según un momento sociohistórico determinado y que le es transmitido de generación en generación por quienes lo sostienen, marcando, de esta manera, una historia individual, a la vez que perteneciendo a un entorno social dado. Los símbolos, por lo tanto, predeterminan al ser humano, uniendo primero a aquellos que lo harán advenir a este mundo, los cuales le otorgarán un lugar en la cadena generacional, una existencia cargada de deseos y despliegue de la sexualidad de ese sujeto que llega al mundo.

Siguiendo esta línea, diremos que el sujeto es efecto del Otro, Otro que lo sostiene y le señala la imagen de humanización individual y perteneciendo, como se señaló, a la sociedad más amplia, la cual le marca lo permitido y lo prohibido. Ahora, un interrogante se impone: ¿qué sucede cuando no?, cuando el sujeto no se identifica a la forma de ser y estar de lo que mandala cultura en la que se encuentra inmerso, no se identifica con los valores establecidos. Cuando el semejante ya no es un partenaire, sino un adversario al que hay que destruir, un enemigo que de por sí marca una relación tensa, donde no se reconoce al semejante como tal, sino como una cosa a la que hay que eliminar. Hablamos de la agresividad, pero la misma, diremos, es es-

tructurante de la subjetividad; recordamos aquí al estadio del espejo, donde el otro se presenta como el que dona los rasgos de humanización en el individuo que, mediante la identificación a esa imagen, se irá conformando el yo, el cual se presenta como disperso, fragmentado al inicio. Entonces, la agresividad es en relación al yo y al semejante, que se torna en una tensión agresiva, donde la ambivalencia con el partenaire, es decir, la convivencia de lo erótico y lo agresivo, confluye.

Ahora bien, teniendo presente que el sujeto es gracias al Otro, diremos, además, que la subjetividad es correlativa de otro que sostiene al recién nacido, otro como función y como garante de la transmisión de lo permitido y lo prohibido, de lo que se puede y lo que no. Así, los padres, los cuidadores, se convierten en transmisores a través de signos, marcas escritas, símbolos, palabras, es decir, a través del lenguaje, de toda una trama de significaciones que el niño, futuro adulto, irá internalizando mediante matrices y replicará. Entonces, ¿Qué sucede cuando se llevan a cabo conductas transgresoras, tales como la violentación hacia el otro u otra vulnerando, de este modo, la subjetividad? Podemos hipotetizar que, es el desfallecimiento del significante primordial lo que conduce hacia los bordes del sendero, marcando el no rumbo, un sin norte de quien ejerce violentación y, también, de quien es víctima de la misma.

Desde la infancia, incluso antes de nacer se prepara a través de deseos, de marcas, de significantes, de la preparación del cuarto con sus colores, artefactos, diseños, aromas, juegos, formas, con historias, en fin, un espacio físico y psíquico para el sujeto que habitara en una determinada cultura, y que irán moldeando su subjetividad.

En la cultura, conjunto de normas que distancian nuestra vida de nuestros antepasados animales, la norma se hace necesaria para vivir en la misma; el respeto de esta para el sostenimiento del lazo social. En ocasiones, las normativas culturales propias de un tiempo y espacio fallan, allí se demuestra, por ejemplo, los abusos de poder, donde ya no es lo legítimamente estatuido lo que impera, sino el avasallamiento de las subjetividades, denotándose relaciones asimétricas de poder, en donde uno es el que hace uso y abuso del mismo.

Se puede decir que la transgresión, al estar fuera de la ley, o al margen, se manifiesta como lo que dificulta el andar, dificulta continuar por la carretera del deseo. Lo que hace difícil transitar por las vías del simbólico, encontrándose, en su lugar, el goce de la repetición.

Entonces, pérdida de referencias que impide la significación del acto, del pasaje al acto; significación necesaria, de la representación de lo que no está permitido, para pacificar el goce que envuelve al individuo.

La violencia que vulnera los valores, arrasamiento subjetivo que da cuenta de las diferentes manifestaciones, esto es, tipos y modalidades que, siendo muchas veces naturalizadas e invisibilizadas, vulneran la subjetividad cuando traspasa el ordenamiento dado en una determinada cultura, transgrediendo el no que se marca como límite a la omnipotencia.

La violencia, entonces, la cual se encuentra en el registro simbólico, según nos lo señala Lacan, nos da cuenta del desfallecimiento del sistema de significaciones, donde la omnipotencia cobra su primer lugar llevando, por ello, a la vulneración de las subjetividades, la baja autoestima, ansiedad, miedo, insomnio, a la posición de objeto en la que quedan las víctimas; diferentes malestares que impiden la continuidad de la vida cotidiana. Todo ello muestra que lo prohibido pierde su horizonte y los sujetos quedan al borde de la carretera, en un precipicio a punto de caer. Violencia, que se presenta como síntoma social, que presentificada en pasajes al acto, demuestra que la palabra se ha agotado, donde la negación o renegación de la falta cobra un primer lugar. De lo antedicho, diremos que la violencia alude a la agresión, a la tendencia de actos violentos ya sean visibles o camuflados, donde el Otro desfallece en su función llevando, de este modo, a la vulneración de las subjetividades en el lazo social.

Algunas intervenciones posibles

A partir de lo que se vino trabajando, se puede arribar a algunas cuestiones referentes al rol del psicólogo ante situaciones que vulneran subjetividades. Así, Apelar a la sublimación se hace imprescindible, por ejemplo, con la poesía, el discurso científico, la música, danza, es decir, la puesta en práctica del arte, son algunos de los recursos a los que se puede echar mano para el consuelo de la frustrante realidad que se nos presenta como lo difícil, entonces, el arte se nos presenta como un aliado a la hora de pensar la dirección de la cura; para continuar existiendo en el conjunto de tradiciones y estilos de vida adquiridos en una sociedad, con sus creencias, donde se forme y transforme al sujeto.

Ahora bien, si el sujeto es gracias a las enseñanzas que le fueron transmitidas por medio del lenguaje, añadimos a esto que, los seres humanos se constituyen como fenómenos lingüísticos y allí es donde se debe centrar la intervención, en la escucha de lo que dice. Será menester, a la hora de orientar las intervenciones, tomar en cuenta el caso por caso, escuchando y, por lo tanto, interpretando la historia personal, ancestral, lo que refiere a lo dicho y al decir que se deja entrever en el primero.

La escucha, de eso otro que se aprehende en el decir, reconstruir, es decir, metaforizar, sustituyendo un significante por otro que conduzca a los efectos de pacificación. De nuevo, se dirá que el caso por caso se torna imprescindible.

Entonces, donar la palabra, evitar y sintomatizar, para posibilitar la pregunta del sujeto acerca de lo que le acontece, de lo que molesta, lo que impide el despliegue del discurso y que lleve al individuo a interrogarse acerca de su existencia; una puesta en marcha de la praxis, de la reflexión de eso que no se dice, sino que se repite y vuelve siempre al mismo lugar, no dejando lugar para la creación, transformación de la vida cotidiana del sujeto que se encuentra atravesando por una situación de vulneración de sus derechos. Entonces, se hace insoslayable la apelación a aquello que posibilite poner un velo a la realidad, mas no por ello negar la misma, sabiendo que detrás del mismo se encuentra lo que existe, para que, de este modo, el sujeto pueda transitar nuevamente por la ruta del deseo, dando la primacía de Eros por sobre Tánatos, donde el miramiento por el otro cobre relevancia.

Por lo dicho, se puede aprehender que será necesario un trabajo desde los primeros años, según la etapa evolutiva del individuo, que se irán conformando conductas de prevención de conductas disruptivas y promoción de la salud. Sabemos, también, que el sujeto se caracteriza por su falla inaugural, por la no perfección, entonces, soportar el vacío de la castración será una tarea a llevar a cabo como estrategias de conductas adaptadas. Por otra parte, el aprendizaje en roles de género, será insoslayable incluir desde las diferentes etapas evolutivas del ser humano, para el posible arribo de conductas más equitativas e igualitarias, con el despliegue del poder por parte de los y las sujetos, mas no su abuso. Añadiendo que será imprescindible la erradicación del lenguaje sexista para ello. Para cambiar las creencias, prescripciones, ideas arraigadas en una determinada cultura, en un momento sociohistórico dado, y que históricamente ha venido aconteciendo para fomentar inequidades y desigualdades teniendo como referente, por ejemplo, a la biología. A esta altura se impone una aclaración: No es la diferencia un problema en sí, ya que es por la misma, por lo diferente de uno en relación a otro, que se arriba a la verdadera igualdad. Entonces, el respeto por la diferencia entre unos y otros, entre los seres humanos, nos posibilita el arribo a la verdadera igualdad y equidad.

Damos primacía al escuchar, factor fundamental del lenguaje, ya que es este significante el que permite otorgar efecto de significado, es decir, una interpretación de eso que se oye y que se fórmula en las interacciones sociales que establecemos con los demás, interacciones que, en tiempos actuales, se tornan interacciones virtuales. Entonces, no prescindimos del oír, capacidad netamente biológica, sino que, además, cobra

relevancia el escuchar, plano delo simbólico, ya que, en este acto, el de escuchar, confluye el mundo de interpretaciones de eso que se dice, aunque eso que se diga sea el silencio mismo, pues el silencio del otro nos hace dar cuenta de una negativa. Esta situación, hace reflexionar sobre la constitución misma del sujeto, esto es, su asiento biológico con sus órganos, células, hormonas, su fisiología, pero, además, su insoslayable historia personal, su ser, su decir y su deseo, es decir, su determinación simbólica que lo preexiste.

Las estrategias, teniendo en cuenta que el individuo es un ser con su historia personal, tendrán que adaptarse a ello, sin querer significar con esto que no se tenga en cuenta las reglas de la intervención, sino que, la repetición de lo mismo, el siempre volver al mismo lugar es lo que caracteriza al vínculo violento. Será menester, entonces, cavar un hueco en el círculo, dejarse sorprender por la novedad e incluir la falta, la cual no será sin angustias para que advenga un cambio posible, sin estrategias preestablecidas, enfrentarse a la falla original será una acción impostergable para reconducir al sujeto hacia el lazo social.

Conclusión

A partir de este ligero recorrido, se intentó teorizar acerca de la violencia, en sus diferentes modalidades, tipos y sus efectos en la subjetividad. Sosteniendo que el desfallecimiento del sistema simbólico como el que lleva a la misma, entre otras circunstancias. Distintas estrategias vienen en auxilio, más se prioriza la escucha, en un primer momento al menos, ya que la misma es la que no encuentran las víctimas; una escucha que lejos de ser pasiva, se torna activa, donde, en un trabajo de interpretación, se podrá ofrecer herramientas para intervenir. También, se hace impostergable, en el trabajo con las víctimas, el sostenimiento, a modo de otro que ampara, que le permita seguir viviendo y acceda al despliegue de su deseo. Con los victimarios, para que representen lo hecho y pasar del acting out a una praxis, donde intervenga la reflexión para una verdadera reconducción al sistema social y se responsabilicen por sus actos transgresores. Por último, no olvidar la importancia del trabajo multidisciplinario se hace necesario. Si bien es mucho lo alcanzado, aún quedan cuestiones por trabajar. El camino se ha comenzado a transitar, el cual será imperante continuarlo para el despliegue pleno de subjetividades deseantes que, reconociendo los malestares propios de existir en sociedad, lleven a la práctica acciones que transformen la misma, haciéndola más tramitable.

Bibliografía

- Echeverría, R. (1994) La ontología del lenguaje Edit. Granica Freud, S. (1930) El malestar en la cultura Ed. Amorrortu
- Herkovits, M. (1981) El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (2003) La agresividad en psicoanálisis. Buenos Aires. Siglo XXI editores Lacan, J. (1949) El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica.
- Ley 26485, ley de protección a las mujeres, ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollan sus actividades interpersonales.
- Quiroga, A. (1997) Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco. Bs. As.
- Kristeva, J. (1969) "El lenguaje ese desconocido" Edit. Fundamentos

Delitos sexuales y prescripción: reflexiones sobre mujeres que denuncian abusos en su infancia

María Laura Rodríguez

Resumen

El presente trabajo intentará abordar una temática compleja, que nos interpela de forma cotidiana nuestra práctica: de qué manera las modificaciones en la legislación vigente en materia de prescripción, posibilitó que de un tiempo a esta parte, las denuncias de mujeres en donde revelan abusos padecidos durante su infancia y/o adolescencia, se presenten con mayor frecuencia. A partir de poder delimitar algunas conceptualizaciones teóricas, de la historización en materia normativa sobre delitos contra la integridad sexual y de la reflexión y la revisión sobre algunos casos, trataré de problematizar sobre las adversidades que se presentan al momento de nuestra intervención y el desafío que implica como operadora judicial, la realización de estas evaluaciones y la posterior confección del informe pericial.

Palabras clave: mujeres – abuso – prescripción – infancia

A modo introductorio¹

Quisiera comenzar este trabajo citando una frase de Kate Millet que enunció en su discurso en la Mesa Redonda del Colectivo de Feministas Lesbianas de Madrid el 19 de junio de 1984 y publicado en la Revista Nosotras... que nos queremos tanto, N°1 en noviembre de ese mismo año: "(...) sí, es peligroso decir la verdad, pero más peligroso es no decirla (...)".

El develamiento de los abusos sexuales, en cualquier edad en la que se hayan padecido, o cualquiera sea la edad en la que sea posible narrarlos y denunciarlos, les ocasionan – muchas veces- a esas mujeres, consecuencias emocionales, físicas, personales, sociales, económicas, entre otras, que les marcan en sus trayectorias un antes y un después.

Algunas delimitaciones normativas

La labor cotidiana como operadora judicial dentro de la órbita del Ministerio Público de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, conduce a la interpelación continua en relación a la intervención como Perito Psicóloga Oficial en casos que, de un tiempo a esta parte, se presentan con más frecuencia: mujeres que padecieron delitos contra la integridad sexual durante su infancia y/o adolescencia, y que al momento de la denuncia han alcanzado la mayoría de edad.

En función de ello, es que considero pertinente vislumbrar algunas situaciones que colaboran, conducen o motivan a que, mujeres a partir de sus dieciocho años, denuncien situaciones abusivas vivenciadas en su niñez o en su adolescencia. Por supuesto que la enumeración es solo a los fines de la redacción de este trabajo, ya que no considero la preeminencia de uno por sobre otro.

En primer lugar, sugiero que el atravesamiento de un tratamiento psicológico es una causa que conlleva la posterior denuncia; en muchos casos se advierte que el haber podido elaborar, procesar y canalizar las emociones, vivencias, pensamientos en un espacio terapéutico les posibilitó realizar una denuncia formal

¹ A fin de agilizar y facilitar la lectura, procurando evitar un lenguaje sexista, no se utilizaron los instrumentos "@", "x" o las barras "os/as", entendiéndose que en aquellos supuestos donde se utiliza el masculino, comprende también al género femenino.

de lo vivido antaño; otra de las situaciones que he observado hasta ahora es el cambio en la normativa vigente –sobre la cual me explayaré más adelante– en donde muchas mujeres refieren que les es posible realizar la denuncia ahora, ya que lo habían intentado hace varios años, y no había sido posible.

Otro motivo que se advierte, es la visibilización que en los últimos años ha tenido en los diversos medios de comunicación; se presenta de manera recurrente el denunciar ya que en la televisión, en la radio o en alguna red social, estas mujeres han tenido posibilidad de leer o escuchar alguna experiencia similar, y eso, manifiestan, las condujo a animarse a hacerlo ellas mismas². También, el cumplir la mayoría de edad y el alcanzar la independencia parental, son dos situaciones que refieren con frecuencia, dado que como puntualiza el informe de Unicef sobre el Programa "Las víctimas contra las Violencias 2018-2019"³, el 46% de los casos de abuso sexual en niñas, niños y adolescentes ocurren en el hogar, y el 5% en la vivienda de un familiar.

En este sentido, quisiera comenzar a realizar algunas aproximaciones terminológicas en función de lo expresado precedentemente; el abuso sexual en Argentina se encuentra tipificado penalmente como delito contra la integridad sexual desde el año 1999, a partir de la modificación de la codificación vigente con la ley N°25.087. Hasta ese momento, el encuadre de la norma del Código Penal, redactado en el año 1921, contemplaba a los delitos sexuales como "Delitos contra la honestidad", en tanto honestidad como valor ético-moral, donde aquellas mujeres que tuvieran experiencia sexual, no podían ser sujetos pasivos del delito. En este sentido, la honestidad era desplazada por la experiencia sexual, a excepción de aquellas mujeres que se encontraban casadas, quienes se encontraban legitimadas para la actividad sexual.

Ahora bien, con la reforma de la codificación, se introdujo en nuestra legislación la "integridad sexual" como el bien jurídico a proteger, en donde no solo se contempla la administración de castigo para quien lleve adelante ese tipo de conductas, sino que se transformó la concepción desde el cual se entiende a este tipo de delitos.

Con el devenir de los años, se fueron introduciendo otras modificaciones en la legislación penal vigente y que nos ocupa en el presente trabajo; la ley N° 26.705 del 2011 establece que: "En los delitos previstos en los artículos 119, 120, 124, 125, 125 bis, 128, 129 —in fine—, y 130 —párrafos segundo y tercero— del Código Penal, cuando la víctima fueren menor de edad la prescripción de la acción comenzará a correr desde la medianoche del día en que éste haya alcanzado la mayoría de edad".

Y luego, en el 2015, la ley N°27.206 "En los delitos previstos en los artículos 119, 120, 125, 125 bis, 128, 129 —in fine—, 130 —párrafos segundo y tercero—, 145 bis y 145 ter del Código Penal, se suspende la prescripción mientras la víctima sea menor de edad y hasta que habiendo cumplido la mayoría de edad formule por sí la denuncia o ratifique la formulada por sus representantes legales durante su minoría de edad". Motivo por el cual, a partir de la introducción de estas modificaciones, la prescripción deja de ser un límite para que las personas que fueron víctimas de delitos sexuales cuando eran menores de edad puedan iniciar acciones judiciales.

Las vivencias disruptivas

Cuando hablo de víctimas de delitos sexuales, ya sean niños, niñas, adolescentes o mayores de edad, el constructo 'víctima' lo entiendo en función de lo que Agamben escribió hace algunos años, en tanto que

² En el caso de la visibilización del abuso sexual por supuesto que no se reduce solo a mujeres mayores de edad, sino que se observa también en adolescentes.

³ Programa creado en el año 2006 y dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

entiende por tal a "(...) aquel que da a conocer lo que no es posible conocer de otro modo, la experiencia de una frontera nebulosa que existe entre lo humano y lo deshumano (...)".

En este sentido, y posicionándome desde el campo específico de la Psicología Jurídico- Forense, se entiende por víctima a todo aquel¹ que padece un sufrimiento físico, emocional y social a consecuencia de la violencia (...)” (Marchiori); ahora bien, el sufrimiento al que hace referencia Marchiori, lo entiendo desde un punto de vista estrictamente subjetivo y, por lo tanto, no universalizable.

Debido a ello, y para fundamentar el lugar desde el cual me posiciono profesionalmente para los casos que circunscribo en este artículo, tomo algunos conceptos que propone Moty Benyakar en cuanto a lo disruptivo y lo traumático.

De acuerdo al marco teórico del autor, el abuso sexual se puede entender como un sucesodisruptivo, entendiéndose por tal a toda aquella situación que posea capacidad potencial para irrumpir en el psiquismo y que produzcan reacciones que generen alteraciones en las funciones de integrar y elaborar; por ello se diferencia de lo traumático, en tanto y en cuanto entiende que asignar traumático a un evento, es darle a priori una entidad que desconocemos.

Así las cosas, los eventos no son traumáticos *per se*, sino que hay que tener presente algunos factores, tales como el evento en sí mismo que viene de afuera, el impacto que sufre el psiquismo, y el modo en que se articulan ambos fenómenos. Ahora bien, ¿Cuándo un evento se puede considerar como disruptivo? Para ello, hay que tener en cuenta el evento factivo, el sujeto que lo vivencia, que sea inesperado, que interrumpa un proceso normal y habitual, que dinamite el sentimiento de confianza, que tenga rasgos novedosos, que amenace la integridad física y psíquica de quien lo vivencia y que distorsione o destruya su medio ambiente cotidiano.

Entonces, en función de los eventos disruptivos, de su impacto en el psiquismo, y de cómo se articula, lo traumático tiene lugar cuando al psiquismo no le es posible transformar en propio eso que irrumpe de afuera.

Al momento de realizar la evaluación pericial en los casos en los que me enfoco en el presente trabajo, también me pregunto, de qué manera transcurrieron todo esos años desde el momento en que terminaron de padecer esas vivencias hasta el momento de la denuncia efectiva. ¿Cómo los atravesaron? Y aquí una vez más, tampoco podemos encontrar respuestas universales.

Algunos casos a modo de ejemplo

La intervención como Perito Psicóloga Oficial conlleva la función de la realización de la evaluación pericial a los fines del análisis pormenorizado de los testimonios, de expedirnos cuando un niño o adolescente se encuentra en condiciones de prestar declaración testimonial, y para realizar la pericia victimológica.

Por ello, voy a mencionar algunos ejemplos en los que tuve intervención, y que ilustran lo que he planteado precedentemente.

El caso de A. que luego de cumplir dieciocho años, decide realizar la denuncia por abuso sexual que sufría por parte de su padre biológico desde sus nueve años; luego de la denuncia, tuvo que cambiar su domicilio y conseguir empleo debido a que hasta ese momento, convivía junto a él.

Otro caso, de N. de 52 años, revela situaciones de abuso sexual a partir de la denuncia de una sobrina treinta años menor, quien denuncia a su tío –hermano de N.- refiriendo durante la evaluación su intención de cumplir con las citaciones judiciales, pero que no fue interés iniciar el proceso de investigación.

El caso de L, 28 años, luego de un tratamiento psicológico individual, el que continúa al momento de la denuncia, con intentos de suicidio y tratamiento psiquiátrico, denuncia a su hermano mayor por abusos sexuales durante su infancia y adolescencia.

Reflexiones finales

Lo escrito precedentemente funciona a modo de resumen de lo que se observa y vive a diario en la labor profesional; por supuesto que la extensión del trabajo hace a cumplir con las pautas formales, y no tanto como amerita la problemática abordada. Es menester aclarar también, que no se incluyeron en este artículo de qué manera impactan los cambios en materia normativa en los actos procesales, en la investigación judicial, en la recolección de pruebas, y en como concluyen estas denuncias. Y desde ya, anticipo que no fue azaroso, sino que el arrimarnos a esos campos, a esos debates, requieren un análisis pormenorizado del aparato judicial, de las herramientas que ese aparato tiene para investigar ese tipo de delitos y de qué manera las utiliza.

Quizá este sea un pequeño aporte que me permite continuar trabajando, reflexionando e investigando para poder profundizar y avanzar en mi labor profesional.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1998) Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. Editorial Pre-textos, España.
- Benyakar, M. (2006) Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismos y catástrofes sociales. Segunda edición. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Benyakar, M. (2005) Lo traumático. Clínica y paradoja, tomo I. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Código Penal de la Nación recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/16546/texact.html>
- Machiori, H. (1998) Criminología. La víctima del delito. Editorial Porrúa, México.
- UNICEF, Documento de Trabajo N°7 Serie Violencia contra niños, niñas y adolescentes, Un análisis de los datos del Programa de "Las víctimas contra las violencias" 2018-2019. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/6776/file/Datos%20%22Las%20v%C3%ADctimas%20contra%20las%20violencias%22%202018-2019.pdf>
- Zaikoski, D. (2013), ¿Qué cambió con la reforma de la ley 25.087? Análisis de sentencias penales sobre delitos sexuales, en Revista Perspectiva de las Ciencias Económicas y Jurídicas, Volumen 3, N°1, Santa Rosa.

Práctica psicológica en ASI: ejercicio del rol profesional en tiempos de pandemia

Teresa A. Veccia, Fabiana Sgromo, Patricia Estevez, Leticia P. Pedemonte

En el marco de la crisis sanitaria mundial por Covid 19, y a partir de las restricciones impuestas por el aislamiento social preventivo y obligatorio en Argentina (ASPO, 2020), se ha registrado el incremento de las denuncias por situaciones de violencias contra niños, niñas y adolescentes.

Entre Enero y Septiembre del 2020, de un total de 38.619 llamados realizados a la línea 102, 14.301 fueron por situaciones de violencia, evidenciando un incremento significativo de las comunicaciones en los meses de Abril y Mayo, 4479 y 5401 respectivamente.

La distribución de las comunicaciones totales y por situaciones de violencia por Provincia muestra que, en Buenos Aires, de 4186 llamados recibidos el 47% (1957) fueron por razones de violencias; en CABA, de un total de 3362 comunicaciones, el 51% (1715) fueron por motivos de violencias; en Tucumán de 2042 comunicaciones registradas, el 55% (1119) fueron por situaciones de violencia; mientras que en Chaco de 3608, el 70 % (2535) fueron por diferentes formas de expresión de las violencias contra niños, niñas y adolescentes.

De los 14.301 llamados, según distribución por formas de violencias, el 0,1% fueron por Abandono Emocional, 0,16% por Violencia entre Niños/Niñas y Adolescentes, 0,16% por Violencia de género en el noviazgo, 0,17% por Niños/as o Adolescentes víctimas de violencia Institucional, el 8% por Violencia Psicológica/Emocional, el 14,7% por Niños/as y Adolescentes testigos de violencia, etc.

El análisis de los datos evidencia que algunas formas de expresión de la violencia son más identificables, como el maltrato físico (4135 llamados, 25% del subtotal de llamados) mientras que otras por sus características, se tornan menos visibles, es el caso del abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes (1388 llamados, 9,5%).

El sometimiento, la coerción y el pacto de silencio son utilizados por el ofensor sexual para mantener la situación de abuso y evitar su develamiento. El riesgo de permanecer en dicha situación se ve incrementado por la imposibilidad de concurrir a la escuela o centros de salud entre otros espacios que cumplen una función de prevención y detección precoz de las violencias.

El hecho de que solo el 2% de los llamados a la línea haya sido realizado x NNA podría considerarse una evidencia de ello.

En el contexto actual, la evaluación y asistencia por videollamadas interroga las prácticas de la psicología, en sus aspectos teóricos y metodológicos, y nos enfrenta a repensar objetivos, encuadre, recursos, y estrategias que garanticen la continuidad de las intervenciones, resguardando la confidencialidad y proveyendo a los niños, niñas y adolescentes un espacio en el que sus derechos sean garantizados.

Este trabajo se propone

1. Aportar algunas reflexiones en torno de las complejidades de la intervención psicológica en casos de abuso sexual contra NNyA que llevan a considerar como indispensable una capacitación específica de las y los colegas que participan en el diagnóstico, abordaje terapéutico y prevención del ASI.

2. Analizar los efectos de la situación de ASPO producto de la pandemia en la práctica psicológica correspondiente al ASI.

La intervención psicológica en casos de ASI es una de las más complejas y desafiantes para el profesional comprometido con su práctica. Y lo es por varias razones: la escasa o nula capacitación de pre-grado universitario en la especificidad del problema que deja al profesional en situación de desamparo. Los métodos e instrumentos aprendidos tanto para la evaluación y el diagnóstico psicológico como para las intervenciones terapéuticas o el diseño de programas de prevención suelen enfocarse en problemáticas clínicas o psicosociales diversas, pero no resultan automáticamente trasladables a los casos de ASI.

La mera distinción entre una entrevista clínica y una entrevista clínico-forense no es siempre patrimonio de la experticia de los psicólogos graduados. A ello debe sumarse la dificultad que acarrea entrevistar niños que han sido o son abusados. El objetivo de la entrevista, la modalidad de formular las preguntas, el establecimiento rápido de una corriente empática y de confianza en el niño son ya de por sí un desafío en sujetos infantiles traumatizados. Los tiempos requeridos para una eficaz intervención suelen ser muy restringidos en los contextos jurídicos y hospitalarios, y atentan contra la correcta administración de la entrevista con niños que se expresan con mucha dificultad, de forma muy indirecta y sutil, y a veces también con franca inhibición del discurso, y para quienes, se requiere respetar un "tempo" extendido y sinuoso, con marchas y contramarchas en la comunicación. Frecuentemente lo no dicho, el gesto, la postura corporal, la dirección de la mirada o la textura de sus silencios habla más que sus propias palabras. El aprendizaje de los códigos infantiles y adolescentes, y la adecuación del lenguaje profesional a la etapa evolutiva y a las capacidades cognitivas de los entrevistados suele ser otro factor de dificultad. La habilidad interpretativa y la experiencia en comprender el juego y el dibujo infantil, considerados en estos casos como vía regia para revelar los sentimientos y fantasías despertados por el hecho traumático, son condiciones indispensables para el ejercicio del rol.

Si sumamos a lo ya planteado, el hecho de que la propia índole de la problemática del abuso, en especial cuando este es intra-familiar, requiere que el psicólogo formule también un diagnóstico del funcionamiento del grupo familiar y de la modalidad vincular entre sus miembros, tanto como de sus lazos y redes sociales de apoyo, veremos completado un cuadro de necesaria capacitación específica y entrenamiento que asegure al profesional una base firme en la que pararse frente al sufrimiento de las víctimas y sus familias.

Por otro lado, el abuso sexual contra NNA no puede ser encarado en ausencia de un diálogo interdisciplinar: cuando intervenimos en una situación de abuso generalmente deberemos leer informes y documentos generados por otros ámbitos disciplinares e interactuar con diversos operadores: maestros, médicos, psicopedagogos, trabajadores sociales, abogados. Todo ello requiere de un perfil que incluya la flexibilidad, la equidistancia y el conocimiento de los propios alcances y límites de nuestra profesión, para evitar mimetizarse con las disciplinas ajenas tanto como actuar reactivamente frente a ellas.

Las estadísticas demuestran que, en un porcentaje muy significativo, los abusos sexuales contra niños, niñas y adolescentes, ocurren en el hogar y que los ofensores sexuales son los padres. El reporte del programa Las víctimas contra las violencias (2018-2019) [2] evidencia que, de 2986 denuncias recibidas, el 46% ocurrieron en el hogar, y que el 25% de los agresores sexuales fueron los padres.

La presencia del ofensor sexual en la familia, sumado a las estrategias que implementa con la finalidad que el abuso no sea develado, condiciona y obstaculiza el diagnóstico y la intervención en casos de ASI, afectando la confidencialidad y obligando a los profesionales intervinientes a re adecuar las estrategias de intervención, a través de encuentros presenciales que los enfrenta a los propios temores ante la enfermedad del Covid 19.

Es entonces que en función del contexto pandémico que estamos atravesando y desde un marco conceptual ecológico es necesario considerar todos los aspectos que pueden estar atravesando la consumación de un ASI. Debemos tener en cuenta en su etiología aspectos del microsistema, tanto como el exosistema y el macrosistema. Todos ellos integrados en una relación recíproca que se retroalimenta a lo largo de las pautas de interacción familiar transmitidas transgeneracionalmente. Es así como tendremos que tener en cuenta en su abordaje diagnóstico y terapéutico, la experiencia que los padres traen de su propia familia de origen a la hora de abordar el ejercicio de su paternidad, sabiendo que ello va a condicionar el desarrollo del hijo/a propio, al igual que cualquier dificultad que ese niño/a presente en torno a su lugar en el deseo de los padres. A través del ajuste o no de los padres en su relación de pareja y la relación de ellos con los sistemas sociales más amplios en los que la familia se inserta se forma el acervo de valores y creencias que limitan o enriquecen las vivencias del mundo relacional de cada grupo humano. Estos sistemas relacionales interactúan constantemente y crean una serie de factores que pueden ser de riesgo o de protección real frente al maltrato de los niños/as. Por lo cual, es importante trabajar y promover los factores de protección a los fines de evaluar los mayores riesgos que se añaden en condiciones vulnerables. Hoy sabemos que la violencia familiar y los malos tratos atraviesan todas las clases sociales, que no es una cuestión de clase sino de vínculos.

De acuerdo a lo establecido en el artículo 19 de la Convención de los Derechos de NNyA, los Estados parte deberán adoptar medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas tendientes a proteger al niño/a contra toda forma de violencias, a través de programas sociales que brinden asistencia al niño/ y a quienes cuidan de él/ella. Proveyendo de los recursos materiales y humanos a las Instituciones encargadas de velar por el cumplimiento de los Derechos de los Niños/as (ley 26.061).

En relación a los recursos humanos, los/as profesionales psicólogos/as, se enfrentan a diario ante situaciones emocionales desbordantes, estrés laboral, condiciones de trabajo desfavorables, que dificultan su práctica, y ello trae aparejado la alta y permanente rotación de los trabajadores de la salud mental. La ausencia de espacios de capacitación y actualización, de espacios de supervisión y contención de los profesionales genera las condiciones propicias para la instalación del *burnout*.

Todas estas dificultades se han visto profundizadas en el contexto de pandemia. La atención por video llamadas o telefónica, cuando la población a la que asisten no cuenta con los recursos materiales y tecnológicos necesarios, expone a los trabajadores de la salud a situaciones de desamparo, y abre interrogantes sobre los aspectos éticos que la práctica debe respetar.

Conforme lo establecido en el Código de Ética y según las normas deontológicas (Fepra, 2013) del ejercicio profesional del psicólogo/a, los profesionales *"respetarán el derecho a la intimidad, privacidad, autonomía y el bienestar de las personas, grupos y comunidades"* *"debiendo guardar secreto asegurando así la confidencialidad de todo conocimiento obtenido"* *"manteniendo o eliminando los registros, impresos, digitalizados, videograbados, etc."* *"de acuerdo a las reglamentaciones vigentes"* *"pudiendo utilizar en su práctica tecnologías informáticas, previa validación académica y científica"*

¿Las plataformas de atención garantizan la privacidad de los datos?

Existe muy poca regulación legal sobre este tema en la atención telepsicológica y las guías de abordaje recién empiezan a divulgarse entre los profesionales de la Salud Mental. La guía comúnmente referida es la de la APA que constituye un valioso material y fue editada por el Consejo General de Psicología de España (2017).

También en el ámbito forense se debieron revisar las prácticas. Los profesionales debimos dar respuesta a las solicitudes de intervención diseñando en corto tiempo nuevas propuestas metodológicas acordes al contexto. Esto propició el desarrollo de múltiples reuniones, disciplinares e interdisciplinares, en el marco de

organizaciones, asociaciones y equipos de trabajo (a nivel nacional e internacional) a fin de generar consensos de actuación y recomendaciones metodológicas periciales, con el objetivo de ajustar los procesos a la necesidad actual, respetando los marcos éticos y científicos propios de cada disciplina.

En dichos espacios, se ha establecido como concepto base, la necesidad de considerar las particularidades de cada situación, para que desde su singularidad puedan delinearse estrategias interdisciplinarias legales y periciales optimizando el funcionamiento del trabajo conjunto y producción en el entrecruzamiento discursivo propio de la disciplina Psicojurídica, lo cual se logra remarcando que la determinación de la tarea técnico metodológica, es de completo arbitrio del profesional interviniente, experto en la disciplina. En cuanto al teletrabajo, se ha destacado que para sugerir el uso de medios tecnológicos, deben cumplirse ciertos requisitos, como son las posibilidades de conectividad y el uso de dispositivos por parte del causante, que se cuente con un entorno de privacidad y con capacidad de autonomía (o asistencia por parte de algún apoyo), debiendo consignarse estas circunstancias al momento de la remisión de informes, dado que no respetan los encuadres preestablecidos, y en consecuencia los posibles resultados de la intervención profesional.

Asimismo, se ha trabajado en la redefinición del concepto de urgencia, como una actuación de excepción, inmediata e improrrogable, que no pueda suplirse por otros medios. En las mismas se han incluido situaciones donde se detecta riesgo inminente de vida, riesgo de reiteración victimal y en aquellas circunstancias en las cuales la postergación de la actuación o la intervención mediatizada podría afectar significativamente a un determinado sujeto. En esos casos, se ha procedido a mantener evaluaciones presenciales, cumpliendo estrictamente los protocolos dictados por la autoridad sanitaria correspondiente, a fin de resguardar a los participantes (peritado, perito, otros miembros del organismo judicial) como también a sus entornos. Estas medidas han afectado los tiempos de producción de las pruebas, ya sea por la necesaria preparación previa del ambiente, como su adecuación al terminar la intervención y en forma previa a la siguiente, así como la duración de los encuentros debido a que el mayor tiempo de exposición eleva los riesgos de contagio.

En este contexto, se ha revalorizado la posibilidad y necesidad de articulación con otros organismos actuantes, ya sea a nivel interinstitucional, como al interior del poder judicial. La comunicación virtual con instituciones asistenciales, hogares convivenciales, centros de salud y Hospitales, Direcciones municipales de género, Servicios Locales y Zonales de protección de derechos, etc.; ha resultado de mucha utilidad, aportando a la profundidad en los abordajes de las problemáticas familiares. Sobre todo, en el trabajo con poblaciones vulnerables como son los NNyA, víctimas de violencias, situaciones de discapacidad, adultos mayores, etc.; considerando la necesidad de protección pero también la exposición, a fin de evitar incurrir en prácticas iatrogénicas.

En el ámbito forense, no se cuenta con un trabajo sistemático en relación a la validación de técnicas de evaluación psicológica bajo la modalidad telemática. Con lo cual, proceder a "flexibilizar" en este sentido las estrategias evaluativas, cuando las temáticas a evaluar contemplan por ejemplo, modalidades vinculares, que implican el trabajo con varios miembros o subsistemas de la familia; o en forma directa con sus miembros en forma individual a fin de avanzar en la evaluación diagnóstica; incluyendo a los niños, por medio del juego, con la importancia de la observación no sólo de las producciones sino de los signos que surgen de la gestualidad, el ingreso, la salida al dispositivo, la interacción con el evaluador o con otros participantes, etc., no podría suplirse por estos medios alternativos. Ya que resultaría en la invalidación de la prueba como tal, no pudiendo cumplirse con los criterios de científicidad que requiere una pericia.

Finalmente, y como aspecto relevante que caracteriza la complejidad de la práctica psicológica en estos casos debemos mencionar el profundo impacto subjetivo en la personalidad del psicólogo que producen

estos casos en los distintos ámbitos de inserción profesional. Entre las consecuencias del mismo, en los profesionales aparecen el llamado "desgaste por empatía" y el *burnout*.

La formación y actualización permanentes, junto con la supervisión y la psicoterapia personal, constituyen condiciones ineludibles para desarrollar la práctica profesional con niños sobrevivientes de traumas tan graves como el abuso sexual.

Por todo lo antedicho, en el contexto de pandemia en nuestro país, con una pobreza dolorosa, donde la brecha digital ha dejado a un lado y a otro del camino a tanto pacientes como colegas, sostenemos que, en el caso de la evaluación e intervención psicológica, en casos de abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes, es totalmente contraproducente realizarla por telepsicología, con lo cual reclamamos de modo urgente la provisión de recursos suficientes e idóneos en los servicios de protección a las infancias.

Necesitamos profesionales psicólogos formados adecuadamente para que a través de su experticia en la producción de sus informes colaboren en los equipos interdisciplinarios a la mejor y pronta restitución de los derechos del niño. La violencia familiar en el ASI es una forma de ejercicio del poder, cuya consecuencia es la desubjetivación del otro.

Referencias bibliográficas

- Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense (2020) Recomendaciones para la praxis pericial / evaluación psicológica en el campo de la Psicología Jurídica y Forense en tiempos de pandemia. <https://psicologiajuridica.org/wp-content/uploads/2020/06/OFICIAL-RECOMENDACIONES-PARA-LA-PRAXIS-PERICIAL-EN-TIEMPOS-DE-PANDEMIA-1.pdf>
- Baita, S.; Moreno, P. (2015) Abuso Sexual en la Infancia. Cuestiones relevantes para su tratamiento en la justicia. UNICEF Uruguay. https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=141
- Consejo General de Psicología de España. (2017). Guía para la práctica de la telepsicología. <http://www.cop.es/pdf/telepsicologia2017.pdf>
- Cooper, S. E., Campbell, L. F., & Barnwell, S. (2019). Telepsychology: A primer for counseling psychologists. *The Counseling Psychologist*, 47(8), 1074-1114. <https://doi.org/10.1177/0011000019895276>
- De los Ángeles, B. M., Sacoto, J. A. C., & Gual, L. C. C. (2019). La intervención del psicólogo a través de las redes sociales: Una perspectiva desde la ética. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(2), 133-146. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7244453.pdf>
- Faura, F. S., PrevInfad, G., & Infancia, P. A. P. P. S. (2009). Promoción del buen trato y prevención del maltrato en la infancia en el ámbito de la Atención Primaria. *Pediatría Atención Primaria*, 11(41), 121-144.
- Flujas-Contreras, J. M., Ruiz-Castañeda, D., Botella, C., & Gómez, I. (2017). Un programa de bienestar emocional basado en realidad virtual y terapia online para enfermedades crónicas en infancia y adolescencia: la academia espacial. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(3), 17-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152557003>
- Morón, J. J. M., & Aguayo, L. V. (2018). La psicoterapia on-line ante los retos y peligros de la intervención psicológica a distancia. *Apuntes de Psicología*, 36(1-2), 107-113. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/717/509>
- National Institute of Standards and Technology – NIST. (2020). Búsqueda de publicaciones en seguridad de computadores. Consultado el 1 de febrero de 2020. <https://csrc.nist.gov/publications/search?keywords-lg=800&sortBy-lg=Number+DESC&viewMode-lg=-brief&ipp-lg=ALL&status-lg=Final&series-lg=SP&topicsMatch-lg=ANY&controlsMatch-lg=ANY>
- Sammons, M. T., VandenBos, G. R., & Martin, J. N. (2020). Psychological practice and the COVID-19 crisis: A rapid response survey. *Journal of Health Service Psychology*, 46, 51- 57. <https://doi.org/10.1007/s42843-020-00013-2>

Manifestaciones de la violencia de género en tiempos de pandemia

Ruth Gómez Cano

Resumen

Fundamentación: A partir del 2020 el COVID19 ha conmocionado el mundo. Se tomaron medidas sanitarias tales como el aislamiento y el distanciamiento social (ASPO), entre otras. En esta ocasión se abordará el impacto de las mismas en mujeres en situación de violencia de género atendidas en el Servicio de Violencia Familiar, perteneciente al CUAP, Facultad de Psicología UNT. El mismo fue adaptado al contexto actual brindando atención psicológica de manera virtual. **Objetivos:** Analizar las manifestaciones de la violencia de género relacionadas con las medidas preventivas durante el período 2020-2021. **Metodología:** A partir de la atención de mujeres en el Servicio de Violencia Familiar, se analizará la situación de la violencia de género y la atención virtual en el contexto de pandemia articulando con bibliografía actualizada. **Conclusión:** Durante el período 2020-2021 aumentaron las consultas en el servicio presentándose algunas situaciones nuevas de violencia a partir del ASPO y agravándose las ya existentes. Se desdibujaron los espacios entre lo público y lo privado, se invadieron los espacios subjetivos e incluso los espacios físicos, convirtiéndose en factores de riesgo para la violencia familiar. Se señala la importancia de adaptar el dispositivo de atención a la virtualidad que nos permite continuar dando una respuesta a la problemática.

Palabras clave: violencia de género – pandemia – atención virtual

El Servicio de Violencia Familiar

El Servicio de Violencia Familiar funciona en el Centro Universitario de Atención Psicológica (CUAP), Facultad de Psicología UNT, desde el año 2018. Tiene por objetivo la atención psicológica de mujeres, niños/as y adolescentes en situación de violencia familiar. Cuenta con un equipo interdisciplinario e intersectorial y trabaja en red con instituciones del medio que abordan la temática.

El dispositivo consiste en brindar tratamiento psicológico de manera continuada. La terapia individual está a cargo de un graduado acompañado con un estudiante en el rol de observador. La terapia grupal está coordinada por una docente del equipo con un estudiante. Las pacientes son derivadas por instituciones del medio tales como el Observatorio de las Mujeres y Violencias por razones de Género, la Secretaría de Estado de la Mujer, OVD (poder judicial), la División de Violencia de Género de la Policía de Tucumán, la Fundación por la no violencia doméstica M. Gandhi, entre las más frecuentes.

En el año 2020 se desencadenó una situación de emergencia socio-sanitaria mundial a raíz del COVID 19 (enfermedad infecciosa causada por coronavirus). Se tomaron medidas a nivel mundial, nacional y local, tales como el aislamiento, el distanciamiento social, el uso de tapabocas, entre los más importantes. El 20 de marzo de 2020 comenzó a regir en Argentina el Decreto N° 297/2020 que dispone el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), luego se fueron sucediendo períodos de flexibilización de la "cuarentena" a lo largo del territorio nacional, dependiendo de la situación de cada provincia. En el marco de este contexto tuvimos que adaptar el Servicio y la atención pasó a ser virtual, a través de video llamadas, llamadas telefónicas y mediante el uso de plataformas virtuales (Zoom, Meet, Skype).

A partir de las intervenciones realizadas podemos caracterizar las particularidades con que se presentó la violencia contra las mujeres en el ámbito familiar durante la pandemia.

Manifestaciones de la violencia de género durante la pandemia

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Convención De Belém Do Pará" (Brasil, 1994), entiende por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado.

La Ley Nacional 26.485, de Protección Integral a la Mujeres (2009), define la violencia contra las mujeres de la siguiente manera:

Se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes.

Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción, omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón. (Ley 26.485, Argentina, 2009, art. 4)

Ley que amplía con respecto a la Convención, mencionada anteriormente, los distintos tipos de violencias hacia la mujer, a la física, psicológica y sexual, agrega la económica, patrimonial y simbólica.

Señalar los distintos tipos de violencia hacia la mujer es muy importante en cuanto que nombrar permite visibilizar aquello que estuvo oculto durante años. Así también es importante considerar las estructuras de poder que la posibilitan y las relaciones subjetivas que sostienen las prácticas de maltrato.

La pandemia muestra, una vez más, las desigualdades sociales que se manifiestan en el acceso a la salud, en el acceso a la justicia, en la educación, en la vivienda, en la tecnología, en el ámbito laboral y así podemos mencionar un sin fin de aspectos. La mayoría de ellos se convierten en factores de riesgo cuando se trata de violencia de género en el ámbito familiar.

A partir de las medidas oficiales tomadas (ASPO) observamos que el tiempo y el espacio cobraron otras dimensiones. El espacio público y el privado se confunden en el hogar: el trabajo se mezcla con la vida familiar, la escuela funciona en la casa, la vida social y el esparcimiento se desarrollan en el ciberespacio. El día parece no tener cortes claros, no se sabe cuál es el horario del trabajo, de la escuela, del descanso, del ocio. Exceso de tareas que recayeron, sobre todo, en las mujeres-madres. Desigualdades de género que se arrastran desde hace siglos, atribuyendo a la mujer la atención de los hijos y las tareas domésticas.

El Patriarcado es una forma de organización social que pone a los varones en posición de privilegio respecto de las mujeres, la autoridad y el liderazgo está puesto en el hombre. Son modos de pensar y de actuar que se transmiten en la vida cotidiana, que generan estereotipos de género rígidos e inflexibles que reproducen estructuras de poder y de opresión. La división del trabajo atribuida por género, delega a la mujer el ámbito privado y al hombre el ámbito público. Irene Fridman (2017) señala que desde la lógica capitalista los varones están íntimamente ligados a la reproducción económica y son sostenidos afectivamente por las mujeres. Sin embargo esto no sucede a la inversa, generando el patriarcado estrategias de fortalecimiento para unos y de fragilización para otros.

La mayoría de nuestras consultantes no tiene un ingreso propio, por lo cual dependen económicamente de su pareja. Cuando por razones de seguridad, tanto de ellas como de sus hijos, se separan del agresor, este no

contribuye económicamente al mantenimiento de los mismos, dejando nuevamente a la mujer en un lugar de vulnerabilidad. Recibiendo ayuda, en el mejor de los casos, de algún familiar.

La situación de crisis socioeconómica generada por la pandemia trajo como consecuencia estados de incertidumbre laboral acompañados de irritabilidad, ansiedad, síntomas depresivos (entre otros) que, en algunas ocasiones, operaron como factores facilitadores de situaciones de violencia.

Otro problema, puesto en evidencia por las medidas sanitarias tomadas, fue que el espacio físico de las viviendas no siempre permite la privacidad. El hacinamiento sumado al aislamiento, sin los cortes que permite el afuera (trabajo, escuela, esparcimiento), hace que el espacio subjetivo se vea invadido por la presencia permanente del otro. En este escenario que genera situaciones de tensión, se observa que se agudizan los casos de violencia familiar ya existentes y surgen otros nuevos. Con el alto riesgo que puede implicar la convivencia ininterrumpida con el agresor, tanto para las mujeres como para los niños.

A nivel social nos encontramos con el aumento de los femicidios, "la otra pandemia", como la llaman los movimientos feministas que visibilizan la situación y luchan por la emergencia sanitaria en violencia de género.

En el ámbito judicial, si bien se organizaron atenciones virtuales con respecto a esta problemática, hubo dificultades en el acceso a la justicia (para solicitar alimentos, por ejemplo) y en el dictado de las medidas de protección. En un caso en particular señalamos una errada intervención policial en la cual la mujer es retirada del hogar con sus tres hijos en plena madrugada (en vez de retirarlo a él) ya que su pareja argumentaba que era el propietario de la vivienda. Fueron alojados en la casa de un familiar, donde viven en una habitación, sin recibir los aportes económicos para el mantenimiento de los hijos. En esta ocasión se trabajó en red con una institución del medio consiguiendo ayuda económica a través de programas nacionales.

Celebramos la existencia de la Ley Micaela, que obliga a la formación en perspectiva de género a los organismos del estado. La Perspectiva de Género, como respuesta posible a esta problemática, es un punto de vista sobre las relaciones sociales que busca la *igualdad de derechos*.

El aumento del consumo de alcohol y de sustancias sumado a la condición de encierro potenciaron situaciones de violencia frente a las cuales las mujeres consultaron al Servicio. Se observa que las más jóvenes, atravesadas tal vez por discursos sociales contemporáneos que pregonan sus derechos, realizan la denuncia policial en mayor medida que aquellas mujeres mayores de edad que sostienen mandatos familiares característicos del patriarcado, pero que sin embargo se animaron a pedir ayuda. Se recibieron casos de alto riesgo, por ejemplo el de una mujer joven que realiza una denuncia policial porque en una pelea, estando ella con su hijo en brazos, su pareja, bajo los efectos de intoxicación por sustancias, la amenaza con un cuchillo. Por otra parte, también tuvimos una consulta de una Sra. de 70 años que recibía malos tratos verbales por parte de su marido, que antes salía a beber con sus amigos los fines de semana y durante el aislamiento bebía en su casa a diario. Durante las entrevistas preliminares se detecta que estos malos tratos ya existían pero que se incrementaron con las circunstancias actuales. La naturalización de los mismos forma parte de los mandatos culturales y familiares de su época sostenidos en el ideal del "matrimonio para toda la vida" "por lo que hay que aguantar muchas cosas" al decir de la paciente.

Se presentaron, con bastante frecuencia, dificultades en la comunicación con las mujeres consultantes. En su mayoría daban los números de familiares o amigas con quienes se contactaba él/la Psicólogo/a del Servicio. Entre los motivos más frecuentes dijeron: porque convivían con el agresor, por falta de privacidad debido a los espacios físicos, control en el uso del celular, o porque sus celulares habían sido rotos en una pelea.

Por otra parte, las dificultades en el acceso a internet y a la tecnología en general, que tienen que ver con desigualdades sociales, afectan particularmente a las mujeres en situación de violencia de género si consi-

deramos que la vida social en pandemia se sostiene mayormente a través del ciberespacio, sumado al aislamiento característico de esta problemática, contando la mujer con poca red de apoyo social (familia, amistades, vecinos, etc). Además del obstáculo que implica a la hora de pedir ayuda a líneas policiales, de violencia de género o a instituciones del medio.

Existe una amplia legislación a nivel internacional, nacional y provincial sobre violencia familiar, que protegen a mujeres y niños. También contamos con numerosos organismos oficiales y no oficiales, de distintos sectores como el judicial, educacional, de desarrollo social, etc., pero aun así no es suficiente. Esto nos permite dimensionar la magnitud del problema y la necesidad del compromiso social para poder producir un cambio.

Conclusión

La adaptación del Servicio de Violencia Familiar a la modalidad virtual nos permitió continuar con el cuidado de la salud mental de las mujeres en tiempos de pandemia.

Destaco el compromiso de los integrantes del equipo que, aún atravesados por las mismas circunstancias, decidieron continuar escuchando el padecimiento subjetivo de mujeres que quedaron "atrapadas" a raíz de esta situación sanitaria.

El Servicio trabajó en red con organismos del medio, se realizaron capacitaciones y supervisiones de manera permanente manifestando así la responsabilidad con la que se aborda la problemática.

Bibliografía

- Carpintero, E. (compilador) (2020) *El año de la peste: produciendo pensamiento crítico*. Buenos Aires, Argentina: Topía Editorial, libro digital https://www.topia.com.ar/sites/default/files/el_ano_de_la_peste.pdf
- Fernández Boccardo, M. (2016) *Mujeres que callan*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Entredidas.
- Fridman, I. (2017) Mujeres y varones frente a las condiciones políticas del amor. Entre la autonomía y la soledad. En Meler, I. (comp.) *Psicoanálisis y género* (pp.165-176) Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Gómez Cano, R. (2020) Violencia familiar en tiempos de pandemia en *Revista de Psicología de Tucumán*, Colegio de Psicólogos de Tucumán, ISSN 978-987-538-396-0. Año 20 - N° 21, pp.57-61. Edición digital [PORTADA.cdr \(colpsicologostuc.org.ar\)](https://portada.cdr.colpsicologostuc.org.ar)
- Ley Nacional 26.485 de Protección Integral a la Mujeres (2009)
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Convención De Belém Do Pará" (Brasil, 1994)

"Grité lo que nunca había podido decir" Avances de un trabajo de investigación sobre abuso sexual en pacientes que realizan tratamiento por consumo problemático de sustancias

Martín Landers

Resumen

La presente comunicación libre surge en el marco de la realización del trabajo final para acreditar la Especialización en Psicología Jurídica de la UNC. Consiste en un proyecto de investigación con metodología cualitativa de tipo descriptivo, y tiene por objetivo evaluar el impacto del abuso sexual en pacientes que realizan tratamiento por consumo problemático de sustancias en servicios de San Miguel de Tucumán. Se desarrollará una breve revisión bibliográfica, se expondrán los avances y conclusiones preliminares en cuanto a la correlación entre el antecedente de ser víctima de abuso sexual y la configuración actual de un cuadro de consumo problemático de sustancias. El concepto de "episodio o período crítico de consumo" –desarrollado para la presente investigación– será uno de los ejes a través de los cuales se explica dicha correlación.

Introducción

¿Quién querría seguir arrastrando la carga de esta cansada vida si el horror al misterio que hay detrás de la muerte -esa comarca ignota de cuyos confines ningún viajero vuelve- no turbara la incierta voluntad, que allana a los males presentes para no huir a otros de los que nada sabe? (William Shakespeare)

Antes de iniciar el desarrollo del trabajo, no encuentro forma más apropiada para la introducción que relatar en primera persona las motivaciones que despertaron mi interés por investigar esta problemática. Se trata de tres acontecimientos que el azar ubicó frente a mí en una misma serie temporal, atravesados por un hilo conductor: la violencia sexual, uno de los fenómenos que nos interpela constantemente como personas y como profesionales de la salud mental. El 4 de Diciembre de 2018 la actriz argentina Thelma Fardín presentó en la justicia de Nicaragua una denuncia contra su colega Juan Darthes por un presunto abuso sexual. Fardín contó con el apoyo del colectivo Actrices Argentinas Unidas, que además de sostén emocional generaron todo un despliegue legal y mediático que permitió que esta situación en particular, y la problemática en general, se visibilice y tenga un importante lugar en la opinión pública. Todo este movimiento social que acontecía coincidió con que en la clase de la especialización en Psicología Jurídica que estaba cursando en la Universidad Nacional de Córdoba en ese mes el tema sea Abuso sexual, y tenga como docente a cargo a Irene Intebi, una opinión más que autorizada y referencial sobre la problemática. El caso Fardín fue objeto de debate durante todo el módulo, con intervenciones que oscilaban entre lo personal y lo técnico, de una profundidad y una resonancia suficientes como para garantizar un verdadero espacio de aprendizaje significativo. Por otra parte, otra coincidencia temporal merece ser considerada: venía desde hace unos meses abordando un caso en el servicio de rehabilitación de las adicciones en el que trabajo, en donde la paciente logró la fortaleza Yoica necesaria para por primera vez poner en palabras (o en gritos, tal como indica el título del trabajo) el abuso sexual sistemático y reiterado del que había sido víctima en su infancia y pre adolescencia por parte de su padre. Por un lado, cada palabra de la clase resonó hacia mi trabajo en ese caso. Por otro lado, podía observar en los medios y en la opinión pública como gran parte de la crítica social despiadada que deslegitimaba el testimonio de Fardín. Esa *pesada carga*, ese *horror al misterio* al que refiere Shakespeare en el

fragmento citado, que confina en el padecimiento silencioso (o al menos sin palabras) a quienes fueron víctimas de un abuso sexual.

Las fichas estaban listas en el tablero: un acontecimiento relevante para la opinión pública, un espacio de formación y una experiencia clínica coincidieron temporalmente para que se despierte en mí el interés por profundizar el estudio y realizar aportes a una problemática tan compleja y presente en nuestra sociedad como el abuso sexual.

Regresando al rigor academicista de la tercera persona, la presente comunicación libre se desprende del desarrollo del trabajo final para acreditar la especialidad en Psicología Jurídica de la UNC. Consiste en un proyecto de investigación con metodología cualitativa de tipo descriptivo, que aborde alguno de los contenidos teórico-prácticos trabajados durante el cursado, en este caso, abuso sexual. El proyecto consiste en una investigación con enfoque cualitativo de tipo descriptivo y tiene como directora a la Lic. Fabiana Lavaque. Se encuentra actualmente en la cuarta etapa de ejecución: realizadas las entrevistas a la población seleccionada, se procede a la elaboración de conclusiones y resultados para su discusión.

A partir de lo mencionado, el presente trabajo se propone exponer las conclusiones preliminares investigadas acerca del impacto del abuso sexual en la subjetividad de pacientes que realizan tratamiento por consumo problemático. Se presentará el concepto de **episodio o período crítico de consumo** como un constructo elaborado en el trabajo a fines de dar cuenta de uno de los efectos del abuso sexual en la subjetividad de la población entrevistada.

Desarrollo

En primera instancia, el presente trabajo consiste en el estudio —a través de casos clínicos y entrevistas de investigación— sobre el vínculo entre dos fenómenos, sobre la emergencia tanto en lo clínico como en lo social de dos variables. El abuso sexual y el consumo problemático de sustancias representan importantes caudales de demanda en los servicios de salud mental de todo el mundo, en especial en ámbitos urbanos. Se trata de problemáticas sociales que, entre tantas características, comparten el hecho de ser fenómenos multicausales.

Marco conceptual y legal

El abuso sexual puede considerarse como una de las manifestaciones de la violencia sexual. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) define la violencia sexual como *"todo acto sexual, la tentativa de consumir un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo"*. Con respecto al marco legal, es importante mencionar que la problemática del abuso se encuentra tipificada en el Código Penal Argentino en los denominados *"Delitos contra la integridad sexual"*. Se trata de una serie de artículos que abarcan desde el 119 al 133 del Código mencionado, y que a partir de su modificación en 1999 con la ley 25.087 contemplan con la mayor amplitud posible las distintas variantes mediante las cuales se pueden presentar situaciones de abuso sexual, incluyendo las penas previstas a los presuntos agresores.

En cuanto al consumo problemático de sustancias, una de las definiciones contemporáneas que resultan útiles a los fines del presente trabajo es la que aporta el Plan Nacional IACOP (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2014), que en su artículo segundo los define como *"aquellos consumos que —mediando o sin mediar sustancia alguna— afectan negativamente, en forma crónica, la salud física o psíquica del sujeto, y/o las relaciones sociales (...)"* La riqueza del concepto citado se encuentra en el hecho de focaliza no en las

características químicas de la sustancia como potencialmente nocivas, si no en el vínculo que la persona establece con ellas en un contexto determinado. Con respecto al atravesamiento legal la cuestión reviste un poco más de complejidad a partir de la coexistencia de diversas representaciones en torno al usuario de drogas. D la ley de estupefacientes 27737 (Código Penal de la Nación, 1989) en sus artículo 14 y 16 se observa la coexistencia de representaciones legales del consumidor como un delincuente y como un enfermo, con abordajes que oscilan penalizar y curar o rehabilitar. Se trata de resabios de los dos primeros modelos de abordaje de las adicciones que Helen Nowlis describe como "*Modelo Ético- Jurídico*" y "*Modelo Médico-Sanitario*" (citado por Ministerio de Educación de la Nación, 2009)

Antecedentes y referencias bibliográficas

El impacto del abuso sexual en la salud mental de sus víctimas es un tema sobre el que se encuentran abundantes referencias en la literatura científica. En su revisión exhaustiva de más de 35 estudios desde 1980 Browne y Finkelhor concluyen que "*el abuso sexual es un problema de salud mental, asociado constantemente con problemas posteriores muy inquietantes en una parte importante de sus víctimas*" (Finkelhor, Browne, 1986). Los mismos autores desarrollaron un destacado modelo explicativo²³ sobre los efectos del abuso sexual, entre los cuales ubican a la *pérdida de control* como una de las dinámicas traumatogénicas que desarrollan en las víctimas, dando lugar a la presentación de una gran variedad de síntomas que evidencian la incapacidad de hacer frente a entorno. La pérdida del control en el consumo de sustancias puede como una de las problemáticas que los autores identifican desde el denominado modelo traumatogénico.

Desde el psicoanálisis, numerosos autores y autoras recurren al concepto de trauma para explicar el intento de elaboración psíquica de la experiencia de abuso sexual en sus víctimas. Freud en su obra de 1920 "Más allá del principio del placer" aporta "*Llamemos traumáticas a las excitaciones externas que poseen fuerza suficiente para perforar la protección antiestímulo (...) Un suceso como el trauma externo provocará sin duda una perturbación enorme de la economía energética del organismo*" (Freud, 1920, p.29). Laplanche y Pontalis (1971) una referencia en cuanto a definiciones conceptuales desde el psicoanálisis, lo definen como "*un acontecimiento de la vida que se caracteriza por su intensidad, por la incapacidad del sujeto para responder a él adecuadamente, así como por los trastornos y efectos patógenos duraderos que provocan en su organización psíquica*". Aportes contemporáneos como los de Colette Soler refieren que "*hablamos de acontecimiento traumático cuando hay irrupción violenta del dolor, del sufrimiento, del espanto, por la vía de un encuentro inesperado*" (Soler, 2007, pág. 139). Más contemporáneo aún y en el escenario nacional, la psicoanalista Gabriela Insúa menciona "*ubicamos, que el trauma como acontecimiento no consigue representabilidad en el psiquismo, queda por fuera como cuerpo extraño*" (Insúa 2008, pág.20.) Es desde el concepto de trauma propuesto por el psicoanálisis que se abordará el impacto del abuso sexual en personas que realizan tratamiento por consumo problemático de sustancias, articulando con modelos explicativos de la bibliografía consultada. De esta manera se arribará al concepto de episodio o período crítico, elaborado en el presente trabajo para dar cuenta del vínculo entre ambas problemáticas y de una modalidad de expresión del trauma, de gritar aquello para lo que el psiquismo no tiene palabras posibles.

Algunos resultados y discusiones preliminares.

El concepto de episodio crítico como propuesta.

Como se mencionó en la introducción, el trabajo de investigación se encuentra en la etapa de análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas con la población seleccionada. Los resultados, discusión y conclusiones, se encuentran en elaboración. Sin embargo, a partir del material analizado y la bibliografía consultada, es posible advertir algunas categorías de análisis y conclusiones preliminares. Los resultados obtenidos

en las entrevistas arrojan que ser víctima de abuso sexual es un factor de riesgo para desarrollar una relación de dependencia con una sustancia. La información producida a través del instrumento de recolección permite además corroborar lo planteado por el modelo traumatogénico de Finkelhor y Browne, en tanto en todas las entrevistas se registran elementos coincidentes con las *dinámicas traumatogénicas* propuestas por los autores. Se trata de modalidades de tramitar en el impacto del abuso sexual en la subjetividad de las víctimas, es decir, de lo que cada persona construye con sus recursos psíquicos para lidiar con lo traumático de la experiencia de abuso.

A fines prácticos y por los límites de extensión en el presente trabajo, se presentan de manera sintética algunas de las categorías de análisis extraídas de los resultados preliminares, para luego ampliar y profundizar en el concepto de episodio crítico.

- Se observan conflictos en el área sexual y en el vínculo con el propio cuerpo. Este elemento está incluido en el modelo traumatogénico de Finkelhor y Browne como "Sexualización traumática". A modo de ejemplo podemos citar fragmentos de entrevista tales como *No quería crecer, no quería ser mujer, sentía que me iban a hacer daño. Odiaba mis partes íntimas*" (Entrevista 3 S.S)
- Función anestésica del vínculo con la sustancia. Se desprende de las entrevistas que el consumo problemático de sustancias cumple la función de facilitador del encuentro sexual (del acto sexual o bien del encuentro con la propia sexualidad) y de anestesia ante la posible aparición de recuerdos, pensamientos y sensaciones vinculadas a la experiencia de abuso. *"Me atormentaban un montón de pensamientos acerca de mi identidad, de todo lo que me pasó de chico, y sufría un montón en mis relaciones. Fumar era la única manera de relajarme"* (Entrevista J.E)
- Carácter indecible de lo traumático. Siguiendo a Insúa, la experiencia de abuso aparece como un exceso que escapa a las posibilidades de significación y tramitación psíquica. Se observa en las entrevistas la aparición de mecanismos defensivos y recursos comunicativos que se utilizan para evitar el contacto con la experiencia en sus relatos. Los entrevistados y entrevistas utilizan expresiones generales tales como *"cuando pasó eso"* *"cuando me lo hizo"* *"esa situación"* para amortiguar el impacto del acontecimiento en su discurso, en cuerpo y palabra.
- Los espacios de terapia y la asistencia a servicios de salud (ya sean para terapia particular o un servicio de rehabilitación de adicciones) fortalecen recursos propios que permiten tramitar psíquicamente la experiencia de abuso. Se observa en los pacientes con mayor tiempo de tratamiento o terapia una disminución en el uso de los mecanismos defensivos nombrados en el ítem anterior, un menor uso de recursos comunicativos que amortiguan el impacto de la experiencia. *"No se lo conté a nadie por que sentía que no me iban a creer o que yo era culpable. Recién cuando hice terapia me di cuenta que realmente había sido abusada"* (Entrevista 6 A.M)

A partir de las conclusiones preliminares mencionadas, y otras que se encuentran que se omitieron a fin de reducir la extensión del presente trabajo, es posible llegar al concepto de **episodio o período crítico de consumo**. Se presenta como un constructo que permite aproximarnos al impacto del abuso sexual en la subjetividad de las víctimas que presentan consumo problemático de sustancias. El episodio crítico es un período en la vida de la persona en donde el vínculo con el objeto afecta negativamente la salud con mayor intensidad, con los deterioros consecuentes en diversas áreas vitales. Puede ser un episodio o acontecimiento concreto, o bien una etapa en la vida de la persona que se prolongue por semanas, meses o incluso años en donde se presenten diversos episodios. Las variables a tener en cuenta para definir un período o episodio crítico son la frecuencia e intensidad de consumo, la exposición a riesgos para sí y para terceros y la cantidad de áreas vitales afectadas negativamente por el episodio. El objeto puede ser una sustancia psicoactiva,

una conducta o actividad (por ejemplo, ludopatía), alimento, entre otros; lo determinante no son las características químicas y sus efectos si no el vínculo que la persona establece con el objeto.

Se comprueba en todas las entrevistas con pacientes el registro de un período en su vida en la cual el vínculo problemático con la sustancia alcanza su punto más crítico, con los mayores niveles nocividad para sí mismo y/o para terceros. Se registran en las entrevistas relatos de reiteradas intoxicaciones agudas, episodios de consumo abusivo durante días o incluso semanas privándose de cuidados básicos como la alimentación o el descanso; abandono de responsabilidades en áreas fundamentales como la parentalidad o el trabajo; aislamiento total o bien confrontación permanente y con altos niveles de violencia con integrantes del grupo familiar, conflictos con la ley, entre otros fenómenos propios de los períodos críticos. Podemos destacar fragmentos de entrevista como *"Creo que estuve más de una semana drogada, sin dormir, lo recuerdo como estar en un sueño. Era todo cocaína, alcohol, prostituirse, música, y seguir. Me olvidé de todo"* (Entrevista 4 S.I.R) Este tipo de situaciones y crisis son frecuentes en pacientes que realizan tratamiento por adicciones o consumo problemático, son propias del vínculo que establecen con la sustancia. Sin embargo, en el caso de los pacientes que presentan antecedentes de abuso se observa una particularidad: la presencia de alguna situación vinculada con el abuso sexual que moviliza y desestabiliza psíquicamente a la persona, desencadenando inmediatamente o a mediano plazo el desborde. Estos episodios o períodos críticos demuestran la actuación del trauma, un aspecto mencionado por Insúa (2008), quien citando a Wittgestien clarifica que *"lo que no se puede decir, solo podemos mostrarlo"*.

Conclusión.

Los avances preliminares del trabajo de investigación expuesto permiten comprender algunos de los efectos de la violencia sexual en la subjetividad. Cuán impactante será un abuso sexual que priva a la víctima de acceder al artificio simbólico de la cultura por excelencia: la palabra. A partir del concepto de episodio o período crítico es posible observar en el desborde, el grito, la exhibición, la modalidad de tramitación de lo traumático en ese espacio donde no hay palabra posible. En el caso de la población con la que se trabajó, en cada relato de los episodios o períodos críticos de consumo se escondía un intento desesperado por evitar el contacto con lo traumático. En una actualidad tan compleja, con circunstancias que permanentemente nos interpelan como sujetos y como profesionales de la salud, la ética siempre nos espera en el horizonte de nuestra práctica. De ahí la importancia de servicios y profesionales a la altura de las necesidades de las subjetividades heridas a la espera de palabras para lo indecible de su padecimiento.

Bibliografía consultada

Código penal de la nación. Ley 25087 (Modificación 1999)

Browne, Finkelhor (1985). "El impacto traumático del abuso sexual: una conceptualización" Ed. Oxford University Press Inc.

Freud, S. (1920) "Mas allá del principio del Placer" En Obras Completas de Amorrurtu Editores

Insua, G. (2008) "Acontecimiento traumático, ¿trauma no sexual?" Ed Letra Viva, Bs. As.

Laplanche y Pontalis (1971) "Diccionario de Psicoanálisis" Ed. Labor, Barcelona

Ministerio de Educación de la Nación, 2009. "Prevención del consumo problemático de drogas: desde el lugar del adulto en la comunidad educativa"

Organización Mundial de la Salud (2011) "Violencia contra la mujer: violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer" Nota descriptiva N°. 239. Ginebra

Soler, Colette (2007) "¿Qué se espera del Psicoanálisis y del Psicoanalista?", cap. "El Trauma", Letra Viva, Bs. As.

CAPÍTULO XXVII

PRODUCCIONES DE ESTUDIANTES

La culpabilidad de una mente criminal.

Noelia Grisel Medina Nuñez, Patricia Lía Ferrer, Pablo Tomas Perea, Lourdes Farias

Resumen

Este ensayo efectúa un análisis de lo que sucede cuando un sujeto se precipita contra la legal penal, es decir cuando comete un injusto penal tipificado antijurídicamente. En estas circunstancias el aparato de justicia deberá dar cuenta de lo cometido y le impondrá una pena, sanción o castigo. Esa pena, no es irrelevante para las consecuencias sobre la subjetividad de cada cual. ¿Como impacta la pena en la subjetividad de cada cual? ¿Qué sujeto, cual sujeto, se pena cuando se pena? Se sostiene la importancia del presente trabajo por su articulación entre el castigo, el sujeto y la culpabilidad para los discursos jurídicos y psicológicos. Estos pueden interrelacionarse o transitar por bordes que excluyen o imbrican los dos discursos. No se desconoce que partimos de dos abordajes distintos: derecho penal y del psicoanálisis. Apostamos a la escucha y a una propuesta de complementariedad entre dos sistemas de lenguas que se conocen distintos y convocantes.

Palabras clave: sujeto – crimen – culpabilidad – responsabilidad

Desarrollo

¿La psicología y el derecho pueden trabajar juntos? Pero cuando escuchamos a un sujeto ¿de que sujeto se habla cuando se dice que se escucha algo de él? ¿de qué sujeto hablamos cuando escuchamos? Cuando se habla de culpa por un hecho ilícito y de castigo ¿existe identidad conceptual para el discurso jurídico y para el discurso psicológico? ¿cómo conciliar o entender estos discursos, son paralelos o pueden entrecruzarse? Para dilucidar las respuestas, se efectuará un recorrido tanto por la conceptualización de sujeto, delito, culpabilidad y responsabilidad, tanto desde el discurso jurídico como psicológico, se sigue al psicoanálisis.

Discurso Jurídico

Sujeto: se entiende que la existencia de la persona humana comienza con la concepción. Los derechos y obligaciones del concebido o implantado (en casos de fertilización asistida) en la mujer quedan irrevocablemente adquiridos si nace con vida. Si no nace con vida, se considera que la persona nunca existió. El nacimiento con vida se presume. En cuanto a la capacidad de derecho, se conceptualiza que toda persona humana goza de la aptitud para ser titular de derechos y deberes jurídicos.

Delito: Se admite que el delito es un comportamiento humano típicamente antijurídico y culpable, añadiéndose por algunos autores (positivistas) la exigencia de que sea punible.

Culpabilidad: *"aptitud psíquica de autogobernar el comportamiento por el temor al castigo (penal) con que en la norma penal se conmina la realización de cierta conducta. Esto es, capacidad psíquica para inhibirse de practicar la conducta prohibida por la norma penal, ante el temor de que se imponga la pena que amenaza la realización de conducta."* Y es aquí en donde es dable resaltar la importancia de que la personalidad humana nosolo incluye dos características que conforman la capacidad, el aspecto cognoscitivo y volitivo, sino que abarca una tercera, y esta es la esfera de la afectividad, que es propio de los seres humanos. Ahora bien, el art. 34 C.P. ¿excluye de su fórmula a la esfera de la afectividad? Esto supondría un error y una problemática fundamental. Ya que las ciencias "psi", ponen de relieve que los estratos de la personalidad son tres: el "intelectivo", "volitivo" y "afectivo". Y no pueden concebirse como elementos aislados o independiente, porque están íntimamente unidos e interrelacionados. Así la esfera de la afectividad afecta a la volitiva.

Responsabilidad Objetiva: El ser humano es un ser responsable, en el sentido que puede actuar y para hacerlo asume las consecuencias de esa actuación. Conforme a esta posición la culpabilidad será reprochabilidad por la configuración de un proyecto de acción que configuró una norma ético-individual que se aparta de lo ético social que le era exigible en el caso dado. Ejemplo, la propiedad privada es un valor social aceptado y reconocido constitucionalmente, de allí que se sanciona el robo. El que se apropia con violencia de algo perteneciente a un tercero, configura su norma ético-individual en ese caso en contraposición de la ética-social vigente.

La culpabilidad se integra por: a- la capacidad de culpabilidad (imputabilidad), que excluye la minoría de edad, las perturbaciones mentales reguladas en el art. 34 inciso 1º del C.P. y el art. 1º de la Ley del Régimen Penal de Minoridad Nº 22.278. b- el conocimiento virtual de la antijuridicidad, también contemplada en la misma norma, y c- la exigibilidad.

Discurso Psicológico

Sujeto: Desde el psicoanálisis (Lacan, 2006), se define al sujeto como lo que está hecho por el discurso e incluso atrapado en él, por lo que se encuentra en el lugar de la enunciación desde donde da cuenta de su relación con el mundo simbólico en el que habita. Los elementos de la lingüística permiten al psicoanálisis explicar la relación que tiene un sujeto con el Otro como lugar simbólico de la palabra. La posición subjetiva se revela precisamente allí, en el punto del discurso donde emerge la relación singular del sujeto con el Otro.

Delito: Se define partir de una lógica simbólica, se implica al sujeto de la enunciación; es decir, se desvelan las implicaciones singulares y la posición del sujeto frente a las consecuencias de su acto. Esto permite indicar, como dice Braunstein (1982: 52-53), *"las modalidades particulares de ese sujeto en la relación que tiene con la realidad exterior y en el manejo que hace de sus pulsiones"*. Se determina aquí que este manejo que hace de sus pulsiones remite a la posición que el sujeto asume frente a su goce, no frente a su conducta; posicionamiento subjetivo- la posición subjetiva-, de esta manera, está en relación con la línea sincrónica de la historia que lo constituye como sujeto. El delito no es una conducta, sino un acto, esto es, un hecho de lenguaje, se comprende que se trata de un acto que en tanto discurso que se presta para ser descifrado. Es por ello que Gerez Ambertín (2006: 47) plantea que "será tarea del psicoanálisis dar cuenta de cómo se subjetiviza lo prohibido y cuáles son las causas que llevan a los hombres a precipitarse en ese cono de sombras de lo ilícito". En este sentido se piensa que al asumir la responsabilidad subjetiva, es decir al convocar a un lugar de implicancia subjetiva, el condenado puede construir y/o encontrar una suerte de sentido de la pena impuesta desde el discurso jurídico.

¿Por qué sería esencial pensar en la responsabilidad subjetiva? Precisamente porque cuando el condenado, pueda asumir la responsabilidad subjetiva, también puede encontrar el sentido de la pena impuesta desde el discurso jurídico. Es preciso reconocer que, desde el marco teórico referencial que se sigue- psicoanalítico- no es posible pensar en la estructura de la subjetividad sin esa categoría omnipresente que es la culpabilidad, a tal punto, que pretender extirpar la culpa del sujeto implicaría disolver al sujeto. No puede construirse la subjetividad por fuera de la ley pues es esta la que le brinda su andamiaje y su sustento.

"Con la Ley y el crimen comenzaba el hombre" (Lacan. 1950:122) en tanto da testimonio de uno de los problemas más cruciales de la humanidad: "la lógica de lo prohibido" que se resume en la pregunta ¿Qué es la prohibición? Sin embargo, la humanidad toda y la subjetividad que se le aloja en ella, ha mantenido y mantiene una tentación siempre renovada a franquear los bordes que demarcan lo prohibido. El sujeto es capturado por la ley bajo las redes de la culpabilidad. Culpabilidad que tiene otras connotaciones que no son las que se mencionan en el discurso jurídico, que trascienden, pero sin embargo nos remiten a: culpa, mácula, la falta, el pecado, la cobardía moral y sus sentimientos concomitantes: el remordimiento, la desdicha, la des-

ventura y el fracaso que configuran ese constado penumbroso que el sujeto quisiera arrancar de sí, pues su peso le indica que el anhelado paraíso de ser para siempre feliz no es sino una utopía.

La inscripción de la ley delimita el contorno de lo prohibido y hace posible la conformación de la sociedad y las formas de la subjetividad. Por un lado, hace posible el sostenimiento del lazo social en tanto regula ese lazo, pero como nada es gratuito, el don que otorga la ley deja como lastre una deuda y una tentación. Una deuda simbólica que es preciso pagar respetando la ley y de la cual el sujeto es responsable, pero también una tentación trasponer los límites de lo prohibido, conformada como oscura culpa, oscuro goce- que Freud ha establecido como culpa inconsciente-, implica esa atracción siempre renovada a la que convoca lo prohibido.

Dirá Legendre: *"la noción de culpabilidad establece un puente entre el orden social de la normatividad y el orden normativo del sujeto. Algo circula del uno al otro". "Hay que recordar que las instituciones son un fenómeno de la vida humana"*

Dirá Lacan también que *"la culpabilidad es a la vez presencia interior de la institución y el criterio de la dimensión institucional que la sobrepasa. Así pues, no hay culpabilidad sin sujeto instituido"*. Ya lo había planteado Freud, en 1913, la culpa como estructural de la subjetividad, al mostrar como el sujeto humano se instituye como tal a partir de la culpa, cosa que postula en Tótem y Tabú. Así desde esta perspectiva la ley es procreadora de la subjetividad humana o el sujeto es instituido por la ley. Pensar en la ley, es pensar en la implicancia de la presencia de ese Otro, lenguaje que preexiste al sujeto, que resguarda un orden anterior, y camina por fuera del sujeto. Instituir implica la intersección de la normatividad con la biología. Del lenguaje con lo viviente. De la cultura con la naturaleza. Instituir implica ordenar. Por ello dirá Néstor Braunstein, *"existir en sociedad es estar inscripto en ella en relación con el nombre de los antepasados. Lo habitual en nuestras culturas es recibir el nombre del padre..."*

¿Se puede sostener la equivalencia de la función paterna y la ley? Desde el marco teórico conceptual psicoanalítico se postula la equivalencia del lugar del padre, en psicoanálisis, a las instituciones, a la ley. Así se sostiene que así como el derecho, propone que no hay institución sin ficción, y a la ley como un montaje normativo escrito en el código penal o civil, que legisla los deberes y los derechos de los ciudadanos. El psicoanálisis postula al padre como creación, como artificio, como lugar encarnado por alguien o algo-ficción- cuya función es ordenar, legislar. Las leyes y las instituciones surgieron de la necesidad de los ciudadanos miembros de una ciudad en un tiempo y espacio determinado, el padre, como lugar, es una creación del hijo. Es desde el hijo que se construye al padre. La imperfección de los sujetos humanos, crea, re-crea, inventa, supone un lugar: EL PADRE, la ley, dios. Lugar distinto, tercero, no equivalente al del hijo. Lugar Otro, lugar idealizado, sostenido como referencia y como garantía de protección. Su ficción es ordenar y legislar. Por simbolizar y encarnar otro lugar, inscribe las diferencias, sosteniendo prohibiciones. No es difícil comprender ubicando al padre como función legislante, la equivalencia de este a la ley. El hijo es procreado a imagen y semejanza del padre, no es idéntico a él. El hijo hereda del padre el nombre, la imagen, los bienes y males. Pero NO ES EL PADRE. Es su heredero. *Padre o la ley, son una instancia tercera.*

Desde esta concepción ningún sujeto humano es la ley, sino que se supone que todos estamos sostenidos, sujetados, aparados, atravesados por ella. Algo está prohibido al sujeto. No todo se puede, no todo le es asequible. Suerte de aceptación de la castración que ubica al sujeto frente a su falta lo que hace posible el movimiento de su deseo. La ley del padre así como las leyes judiciales, prohíben y permiten, y en este acto, ponen límites a la omnipotencia, inscribiendo en el sujeto la falta, la no perfección. Esta prohibición este acto de corte de representación simbólica sobre la base de una relación imaginaria y narcisista, es la piedra angular que permitirá la fundación al inconsciente y sus efectos constitutivos: la exogamia, el amor, la defe-

rencia sexual, ellazo social, el motor del deseo, las identificaciones secundarias, la instauración de los dispositivos que le permitirán al sujeto su anclaje en la cultura. La culpa para el psicoanálisis, es el efecto de la humanización, como anudamiento del sujeto a la ley. "*Heredamos del padre los bienes, pero también los males*" (Braunstein 1995)

Mientras el derecho postula la culpabilidad como "juicio de reproche", es decir para ser culpable hay que ser imputable. Es decir, "*para ser culpable tiene que haber capacidad de culpabilidad.*" (Frías Caballero. 1993: 307). El psicoanálisis, la ubica a la culpa como nodal en la estructura subjetiva. Así lo estipula el art. 34 del Código Penal. Enunciándose un delito criminal, un injusto penal (punible, que une dolo, la culpabilidad y la imputabilidad).

Existe una disrupción en relación al psicoanálisis y es esencial diferenciar los conceptos, ya que el inconsciente es una condición del sujeto, que nunca es toda conciencia. "El inconsciente es un saber con ignorancia misma del sujeto, por lo que todo acto con esta ignorancia encierra un saber que podríamos enunciarlo como saber no sabido, saber que el autor no siempre reconoce" Lacan. Saber en sombras, oscuro...pero al que se puede escuchar en tanto el sujeto habla. Y puede dirigir su mensaje a otro que escucha, en tanto se escucha, podrá surgir un saber que el sujeto ignoraba, es este el trabajo o operación del psicoanálisis. Convoacar procesos de subjetivación. La culpa para el psicoanálisis es condición estructural de la subjetividad humana, como ligadura que une al sujeto con la ley, como deuda de todo hijo con el padre, como pacto simbólico del sujeto con la ley, diferente a la aptitud psicofísica de imputabilidad del derecho.

Responsabilidad Subjetiva: No se debe escapar plantear que la culpa como condición estructural de la subjetividad humana, como ligadura que une al sujeto con la ley, como deuda de todo hijo con el padre, como pacto simbólico del sujeto con la ley, es muy diferente a postularla como "actitud o capacidad psicofísica" referida al momento y a la intencionalidad en el momento del hecho ilícito, en tanto acto lícito, autónomo, voluntario y consciente. La deuda o culpa estructural implica el reconocimiento al nombre donado por el padre, a su ley, con lo cual el sujeto tendrá que apropiarse de sus actos, de sus deseos inconscientes, y del derecho de sobrevivir en su descendencia, asumir el pasaje de generación en generación, gracias a la ley, de allí la necesidad de su intervención. Sin embargo, se debe pensar que sucede cuando la ley del padre desfallece, ¿Qué implica la ruptura del pacto con la ley del padre? En estos casos el sujeto, en lugar de sostener la deuda de símbolos con la ley, la rechaza. Así le ley que prohíbe y se traduce: "no todo puedes", pierde eficacia y el sujeto queda a merced de la locura del "todo puedes". La propia vida o la del otro dejan de estar sostenidas desde el montaje institucional, desde el sistema legal, desde el significante del Nombre del Padre, pues este fue impugnado. Y por lo tanto esta invaluable culpa, paradójicamente, implica ausencia de responsabilidad. Visualizándose un claro desanudamiento entre el actor y el autor. El anudamiento llamado deuda o culpa, que es el centro de la subjetividad humana. En relación con el acto delictivo, la responsabilidad de un condenado se devela en su testimonio, en el discurso que lo determina a partir de su relación al Otro y en el deseo que se inscribe a partir de esta relación, así como en el goce que emerge como plus en la satisfacción pulsional parcial que guía el acto. Un sujeto es entonces responsable en la medida que: desvele, en el discurso, su implicación con lo que lo causa como sujeto deseante y frente a lo que hace marca en su cuerpo como sustancia gozante, lo que opere empuje a pesar y en contra de la voluntad consciente, y que no cesa en su repetición.

Asentimiento subjetivo. Es importante anudar esta categoría con la de responsabilidad subjetiva, puesto que el asentimiento subjetivo es condición necesaria para ubicar la posición responsable de un sujeto frente a su acto, indicándose aquí un paso lógico y necesario, tanto para la significación del castigo como del acto mismo (Carol, 1999). Dicho paso se encuentra dentro de una secuencia en la que puede verificarse la posición

subjetiva de quien delinque. Gerez-Ambertín (2006) indica que, en el asentimiento subjetivo, el sujeto se encuentra en una relación cuatripartita: *acto criminal -Culpa -Responsabilidad- Significación de la sanción penal*.

Dicha cadena lógica permite pensar en una posición singular del sujeto ligada al discurso del Otro como Ley, como Lenguaje. Dice Lacan (2010) acerca del asentimiento subjetivo, con relación a los elementos conceptuales antes mencionados.

Discusión

¿Es posible re-articular el lazo que une al sujeto a la ley, desde lo simbólico? ¿puede intervenir el montaje jurídico para no dejar al sujeto fuera del sistema legal?

Posición Primera: Aquí es donde se nos presenta el debate, ya que mientras una posición va a sostener que no es posible re-articular el lazo que une al sujeto a la ley, desde lo simbólico. Existen sujetos que nunca se responsabilizan por sus actos, reinciden en el hecho ilícito, una y otra vez, pese a la condena o castigo de prisión o encierro carcelario. Nada posibilita la subjetivación del crimen, ósea se vuelve imposible el anudamiento del acto con el autor del mismo. En donde no reinan sentimientos de culpa, arrepentimientos, dolor, aflicción, tristeza, dolor o sentimientos de pérdida. Existen situaciones en donde no hay del otro lado otro dispuesto a recibir a estas personas que se encuentran del otro lado de la ley. Así se dificulta la articulación de la culpa con la subjetividad. Sucediendo que estas personas quedan forcluidas, excluidas del sistema judicial y por tanto del espacio social. Sucede en personalidades psicopáticas explosiva, con marcadas conductas antisociales, quedando la culpa situada- en el loco incurable.

Posición Segunda: Otra postura, va a sostener que ese anudamiento llamado deuda o culpa, que es nodal en la subjetividad humana, anudamiento omnipresente y por tanto estructural, es de una doble faz. Ya que por un lado la culpa: va a anudar al montaje simbólico de la ley, donde se sostiene un pacto (en el reconocimiento de la ley) o como rechazo de la comisión de un hecho ilícito -homicidio-. Rechazo que deja al sujeto en una total orfandad, donde no hay responsabilidad subjetiva. Y toda responsabilidad es del Otro. En donde la relación entre acto y autor, es nula. Ya que el sujeto no es responsable. Es el Otro el que se lo pide. Y desde este punto surge la pregunta ¿esto lo hace inimputable a un sujeto? Si el homicidio (crímenes, delitos, sometimientos) implica el rechazo a la ley, a la función del padre, es en resultado, un parricidio. Es el mismo asesinato a la ley simbólica en el lugar del padre, obediencia donde el Otro es el responsable. Aquí es donde esta posición sostiene la posibilidad de re-articular el lazo que une al sujeto a la ley, desde lo simbólico. Así se debe escuchar al sujeto que se ha "des- sujetado" del sistema, al cometer un delito. Así se sostiene que cuando el aparato jurídico, la ley, sanciona, lo hace desde un lugar doble: sanciona en tanto impone una pena o castigo y por otro lado también en tanto nombra y confirma lo que el sujeto hizo. Es decir, nombra al homicidio, nombra el hecho, lo hace circular en tanto tramado simbólico y social y así le da la posibilidad de reubicar al sujeto y anudar con su culpa simbólica en la subjetividad. Es desde allí que un sujeto, puede responder y responsabilizarse por sus actos, logrando una rectificación subjetiva. Así para la indagación de la psicopatología del acto delictivo, la indagación debe efectuarse en tres ejes: a-El acto criminal, b-La motivación o inmotivación del mismo, c-La sanción penal y sus consecuencias en la subjetividad. Solo de esta manera podría respetarse la aseveración del principio jurídico moderno que reza "*nulla poena sine culpa*"- no hay pena sin culpa-. "El acto no hace al acusado, si la mente no es acusada". Así el crimen no supone solo el cumplimiento de un acto material sino también una implicación subjetiva.

Posición tercera: en una posición más analítica, Gerez Ambertín distingue: a)- Delito- Culpa- Responsabilidad- Sanción penal: Aquí se logra una conveniente implicación subjetiva, dado que la sanción penal logra

subjetivarse en relación al acto y de esta manera la subjetividad inscribe una articulación entre su falta y lo que señala la ley. La función clínica del derecho se cumplió satisfactoriamente en esta seriación.

b)- **Delito- Culpa** -----**Sanción penal**: En este caso se logra una ampliación subjetiva parcial, dado que el sujeto reconoce su culpa, pero no se hace responsable del acto y de esta manera la sanción penal corre el riesgo de no obtener su subjetivación. La función clínica del derecho se cumplió parcialmente en esta seriación, ya que no puede afirmarse que la "mente del acusado" haya procesado la pena otorgada por el delito cometido.

c)-**Delito**-----**Sanción penal**: En este caso, queda desarticulado el acto delictivo de la sanción penal, y expulsada cualquier implicación, el sujeto queda ajeno y forluido del acto, lo cual supone un alto riesgo, ya que en tal caso queda propenso a la repetición ad infinitum de la actuación criminal. La función del derecho fracasó. Si el sujeto no reconoce y se hace cargo de su falta, será difícil que pueda otorgar significación alguna a las penas que se le imponen, y por lo tanto a las consecuencias de su acto criminal. Podrá cumplir automáticamente las sanciones, pero sin implicarse o responsabilizarse de aquello de que se le acusa y penaliza. La falta de reconocimiento y significación de la sanción penal degradada solo como castigo lleva a redoblar la tendencia al pasaje al acto criminal.

Es posible investigar la cuestión del asentimiento subjetivo del criminal vía su discurso y prácticas que provocan las sanciones penales. Si el sujeto asume en su discurso cual es el lugar que le cabe en el banquillo de los acusados, es posible que suma responsablemente sus faltas y se reintegre, purgando sus culpas, a la sociedad que lo condenó. En cambio, si expulsa de su discurso cualquier implicación subjetiva, deja punición a cargo del juez y los aparatos sociales, probablemente llegue a potenciar su acto criminal. De este modo, el lugar de los juristas es objetivar, desde la interpretación del texto de la ley, la culpabilidad del procesado. En cambio, los psicoanalistas, pueden contribuir con el juez en el trabajo de intérpretes, aportándoles la significancia de lo que se jugó en la subjetividad del reo y dirimir si este puede hacerse responsable de su acto. Por lo que, es esencial el lugar del rito, las liturgias, en tanto escenificaciones del proceso que posibilitan al reo subjetivar su falta, declara su implicación en el crimen, socializarla culpa. Forma de no dejar la culpa en estado mudo, haciéndola circular por el orden simbólico y lo imaginario. Esta posición ve que la culpabilidad, está al servicio de la legitimación del lazo social. El sujeto de la falta, es decir el sujeto afectado por la culpa, dispone o está en condiciones de disponer de sus actos en virtud del proceso de subjetivación posible, esto es, de un asentimiento subjetivo que se asienta en la posibilidad de deliberación consigo mismo: en su posibilidad de declaración. Y es que porque pudo y/o puede deliberar con el Otro de la ley. O a la inversa, esta sentencia le permitirá subjetivar su falta y, así, su crimen no se mantendrá impune. El acto de la declaración de sujeto será el testimonio de su verdad, que permite abrir el campo de las significaciones que el reo otorga a su acto y a la sanción del juez.

Conclusión

Toda sociedad, en fin, manifiesta la relación entre el crimen y la ley a través de castigos cuya realización, sea cuales fueren sus modos, exige un asentimiento subjetivo. Que el criminal se vuelva por sí solo el ejecutor de la punición, convertida por la ley en el precio del crimen. De acuerdo con esta referencia, en el asentimiento subjetivo se halla la posibilidad de encontrar un lugar para un sujeto que responde de su acto criminal *a partir de una significación singular de la pena* y una asunción de eso que viene del Otro como sanción, teniendo a su vez ese acto una estructura de testimonio formulado en la lógica significantes del inconsciente, que le da el sentido particular a su crimen.

Bibliografía

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

- Donna Edgado (2009). Derecho Penal, Parte General, Teoría general del delito III, Tomo IV, pág. 134, Primera Edición, Rubinzal-Culzoni. Buenos Aires. Argentina.
- Freud, Sigmund. Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XIII - Tótem y tabú, y otras obras (1913-1914). Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores.
- Gerez-Ambertín, Marta (2004). La sanción penal: entre el "acto" y el "sujeto del acto". En Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico (Vol. 2) (pp. 17-36). Buenos Aires: Letra Viva.
- Gerez-Ambertín, Marta (2006). Ley, prohibición y culpabilidad. En Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico (Vol. 1) (pp. 37- 56). Buenos Aires: Letra Viva.
- Mir Puig Santiago (2008). Derecho Penal-Parte General 8va edición. Editorial Reppertor.
- Pierre Legendre, Lecciones VIII. Siglo XXI editores. Primera Ed. 1994, Pag.55.
- Jaques Lacan, (Escritos 1, Siglo XXI, 13 | Ed. Bs. As. 1985).

Dinámica del trabajo de duelo en tiempo de pandemia desde una mirada freudiana

Antonella Marcucci, Mariano Emir Santori

Resumen

En el presente trabajo se ha elaborado en el marco de la adscripción a la cátedra de Teoría Psicoanalítica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Tiene como propósito abordar la temática del duelo en contexto pandémico desde la teoría freudiana. Como efecto del encuentro con un acontecimiento que tiene lugar a nivel mundial, los sujetos constantemente se enfrentan a la pérdida y esto puede dar lugar al riesgo subjetivo. En este sentido, y entendiendo al *trabajo de duelo* como una de las vías de tramitación de lo traumático, es posible servirse de dicha noción para dar cuenta de las diversas formas de padecimiento derivadas de la pandemia. A partir de entender al duelo como clave de lectura, realizaremos una revisión bibliográfica y nos preguntaremos por aquello que se pierde y por lo que podría recuperarse. Asimismo, abordaremos cuestiones relacionadas a la temporalidad en juego, la dinámica de la elaboración y el lugar del analista. Se presentará finalmente una aproximación a novedosos abordajes que se están produciendo desde el campo del psicoanálisis.

Palabras claves: Duelo – Temporalidad – Elaboración – Pandemia

Introducción

Tiempos actuales, tiempos de pandemia, tiempos que afectan, tiempos que requieren de elaboración, tiempos dinámicos, tiempos lógicos, tiempos pertinentes para el trabajo del duelo. Temporalidad y duelo es una temática que nos proponemos abordar para poder proyectarnos como estudiantes de psicología en la elucidación crítica de una clínica psicoanalítica que consideramos que devendrá necesaria para los tiempos que corren.

Tal como es sabido, en marzo del año 2020 el mundo comenzó a hacerle frente al contexto de pandemia producto del Covid-19 que produjo una situación de emergencia de salud pública sin precedentes. En nuestro país en ese entonces, el gobierno debió tomar medidas extraordinarias, como lo fue la implementación del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) como dispositivo preventivo socio-sanitario que desestructuró en todas las dimensiones y dinámicas cotidianas de la población. En este sentido es que consideramos que este acontecimiento obliga en la actualidad a repensar y producir nuevos abordajes posibles. Es en esta coyuntura que la temática del duelo se hizo presente.

Lectura metapsicológica freudiana de las diversas reacciones frente a la pérdida

Freud en *Duelo y Melancolía* (1915) va a distinguir diversas posiciones frente a la pérdida de objeto. Presenta al trabajo del duelo como un afecto normal, como un proceso esperable, una reacción del *yo* frente a una pérdida significativa. "El duelo es, por regla general, la reacción frente a la pérdida de una persona amada o de una abstracción que haga sus veces, como la patria, la libertad, un ideal, etc." (p. 241).

Ante la constatación de la pérdida del objeto en la realidad, en el trabajo de duelo el *yo* se orienta sobreinvestiendo las ligaduras libidinales de la representación que continúa vigente en lo psíquico, siendo un proceso que lleva un tiempo y un gasto de energía considerable. Como señala Freud, en el trabajo del duelo "Se ejecuta pieza por pieza con un gran gasto de tiempo y de energía de investidura, y entretanto la existencia

del objeto perdido continúa en lo psíquico." (P. 243). Efectivamente, cada recuerdo, cada expectativa que se anudaba al objeto es clausurada y sobreinvertida produciéndose el desasimiento de la libido.

Por esta necesidad económica el trabajo del duelo se prolonga un tiempo necesario para la elaboración de esta pérdida. En un principio el sujeto se abstrae y pierde el interés por el mundo exterior sustrayendo la libido que será direccionada por sobrecatexia hacia cada una de las representaciones, pieza por pieza, del objeto perdido. Este movimiento lo podemos pesquisar en el escrito *Introducción del narcisismo* (1914), cuando Freud conceptualiza la noción de narcisismo secundario como un posicionamiento libidinal que aparece como el resultado del repliegue de la libido sobre el *yo*, a consecuencia de la desinvertidura de objetos exteriores. Como señala el autor: "Así, nos vemos llevados a concebir el narcisismo que nace por replegamiento de las investiduras de objeto como un narcisismo secundario" (p.73). Justamente estos movimientos de repliegue libidinal de los objetos hacia el *yo* son movimientos que se aprecian en el trabajo del duelo para comenzar con un proceso de elaboración sobre la representación que ha perdido sustento en la realidad.

Es en este sentido que no vamos a pensar el trabajo de duelo simplemente como un estado de ánimo o una emoción, sino como un proceso elaborativo del *yo* en donde se pone en juego el reservorio identificatorio de los rasgos parciales de las elecciones objétales resignadas que lo constituyen. Como señala Freud en el *Yo y el Ello* (1923) "Quizás esta identificación sea en general la condición bajo la cual el *ello* resigna sus objetos el carácter del *yo* es una sedimentación de las investiduras de objeto resignadas, contiene la historia de estas elecciones de objeto" (p. 31) es decir, existe cierta inscripción de las pérdidas de satisfacción que permanecen en parte como constitutivas.

Cabe mencionar que el objeto perdido se encontraba libidinizado, erotizado por el *yo* a su imagen y semejanza, enmarcado dentro de la subjetivación particular que contiene las coordenadas del propio deseo del sujeto, que se vincula con el lugar que ocupa en relación a aquello que se ha perdido. Como manifiesta Allouch (1997) en concordancia con las orientaciones lacanianas, podemos considerar al duelo como una subjetivación de la pérdida no del objeto en sí mismo, sino de lo que representa aquel objeto para el sujeto en tanto deseo del lugar que ocupa para el Otro. En este sentido el autor refiere "Uno está de duelo no porque un allegado (termino oscurantista) se haya muerto, sino porque el que se ha muerto se llevó consigo en su muerte un pequeño trozo de sí" (p.38). Es decir, cada vez que el *yo* pone en juego este trabajo de elaboración no solamente pierde algo del objeto, sino que pierde algo del sí mismo.

En el trabajo del duelo si bien hablamos de un conflicto ante una pérdida significativa para la economía psíquica del *yo*, al mismo tiempo estos acontecimientos contienen en sí mismo una potencialidad de elaboración, por lo que no se lo considera como un proceso patológico. Es decir, en cada devenir nos encontraremos con este trabajo que es necesario atravesar como proceso de reorganización de aquellas marcas previas que posibiliten al sujeto invertir libidinalmente otros objetos.

Por otra parte, la melancolía se singulariza en lo anímico por una desazón profundamente dolida, una cancelación del interés por el mundo exterior, la pérdida de la capacidad de amar, la inhibición de toda productividad y una rebaja en el sentimiento de sí que se exterioriza en autorreproches y autodenigraciones y se extrema hasta una delirante expectativa de castigo. Como menciona Freud (1915): "Este cuadro se aproxima a nuestra comprensión si consideramos que el duelo muestra los mismos rasgos, excepto uno, falta en él la perturbación del sentimiento de sí." (p. 242)

Freud destaca la especificidad de la melancolía en lo que refiere a la reacción frente a la pérdida. A diferencia del duelo donde luego de un tiempo la investidura libidinal tiene la posibilidad de desplazarse hacia otros objetos, en la melancolía se retira hacia el *yo*. A partir de esta lectura es que Freud postula una hipó-

tesis acerca de la elección de objeto en la melancolía. Se encuentra que la constitución del objeto de amor fue tomar el camino de una elección narcisista. Producto de esta elección es que el *yo* se va a encontrar identificado con el objeto.

A su vez otra característica que hace a la elección de objeto en la melancolía es el conflicto de ambivalencia. Nos encontramos allí con unas exteriorizaciones en forma de autorreproches, el sujeto se siente culpable de la desaparición/muerte del objeto. Entonces, nos encontramos con las mismas características que en el duelo, con la diferencia de que aquí aparecen los autorreproches. El sujeto se siente culpable, pero no se asume culpable como si pasa en la melancolía. Es decir, no estamos ante la presencia de una rebaja del sentimiento de sí.

El trabajo del duelo en contexto pandémico

La fuerza traumática del acontecimiento mundial, enmarcado en la coyuntura de pandemia, otorga de forma inmanente una exigencia de trabajo que dentro de las coordenadas particulares de cada sujeto, conlleva para su tramitación una gran demanda libidinal y una necesaria temporalidad dentro de las múltiples acepciones del término que exceden al orden estrictamente cronológico. En este sentido, se espera que el sujeto de manera singular luego de realizar un examen de realidad y de reconocer aquello que se presenta como perdido pueda dar lugar al trabajo de duelo. ¿Pero qué sucede cuando ciertas prácticas sociales de tramitación de la pérdida se anulan por completo?

En la coyuntura actual nos encontramos con diversos escenarios y acontecimientos que ante la perplejidad y la urgencia tuvieron que redefinirse, como lo fue en el caso de las instituciones que de modo urgente debieron implementar protocolos de distanciamiento preventivo que afectaron los modos de tramitación. Cabe mencionar que en numerosos casos las familias hicieron frente a la pérdida de un ser querido producto del Covid-19 de una manera aislada e inédita, ya que por la implementación de las medidas socio-sanitarias ciertos rituales sociales asociados a la pérdida se vieron alterados o anulados por completo. Como señala Allouch (1997) "Resulta que, dentro de la ausencia de un rito con respecto a ella, su actual salvajismo tiene como contrapartida que la muerte empuje al duelo en acto. A muerte seca, pérdida a secas" (P. 9).

En este sentido, el confinamiento hizo que se atravesasen situaciones en donde los familiares no pudieron despedirse de un ser querido de forma presencial, en muchos casos solo quedándose para hacerlo con los recursos disponibles en el plano de la distancia que ofrece la virtualidad. Esto es un punto interesante para reflexionar, ya que la ritualización social de la pérdida que se alteró en función de la urgencia de implementación de los protocolos sanitarios es un aspecto que consideramos que resulta necesaria en el trabajo de duelo.

Entendemos que el hecho de llevar a cabo las ceremonias y ritos funerarios puede ayudar a simbolizar la pérdida como escenarios vinculares que contribuyen a la reafirmación del examen de realidad. En este sentido el poder despedirse de un ser querido ayudaría a dar comienzo al trabajo de elaboración. Como señala Adriana Bauad (2001) "Ya sabemos del lugar esencial de los ritos funerarios, de la sepultura, en todas las civilizaciones, como un modo de constatar e inscribir la muerte de un ser querido por los deudos" (p. 22).

Por otra parte, cuando hablamos del trabajo del duelo no sólo nos referimos con esta noción a la pérdida de un ser querido o familiar como mencionamos anteriormente, sino también esta falta de sostén simbólico e identificador que afecta de modo directo a las distintas pérdidas singulares e inherentes a las que nos convoca la urgencia de esta situación pandémica que vivimos a escala mundial. Entre las pérdidas se incluyen aquellas ligadas a los vínculos, pérdidas de dinámicas habituales, pérdidas de ideales, pérdidas de espacios y referencias identificatorias que nos dejan en perplejidad ante la emergencia de situaciones que

se tornan desterritorializadas y desconocidas. Entonces nos lleva a preguntarnos ¿Cómo llevar a cabo un trabajo de duelo cuándo es tanto lo que se pierde? Y, ¿Cómo pensar una temporalidad que requiere de la elaboración psíquica cuando constantemente nos enfrentamos a un escenario vertiginoso de pérdida?

En este sentido, consideramos que el trabajo del duelo contiene multiplicidad de temporalidades singulares que se conjugan y exceden a las particularidades de la dimensión cronológica. El duelo dentro de la dimensión que atañe a lo traumático de la pérdida de objeto puede considerarse como el tiempo del des-tiempo, tiempo de exceso, de irrupción de aquello que no es posible ligar en un primer momento. Pero por otra parte este tiempo también se conjuga con una temporalidad de cierta renegación, cierta renuncia a la aceptación de la pérdida del objeto de satisfacción en la realidad que es necesario superar para que se pueda inscribir algo de la falta.

Por otra parte, una vez realizada la inscripción de aquello que ya no está, encontramos un tiempo de elaboración que conlleva un gran gasto de energía libidinal, pieza por pieza, a través del movimiento de repliegue libidinal sobre el yo para reelaborar la representación que aún continúa vigente en el plano psíquico. A la vez, se requiere un tiempo necesario para consumir por segunda vez la pérdida de la representación, como menciona Adriana Bauad (2001) "Asesinando al objeto, matando al muerto o en otras palabras perdiendo en lo simbólico lo que había perdido en lo real" (p.24), movimiento que resulta necesario para poder investir nuevos objetos libidinales. A su vez estas temporalidades se conjugan en los tiempos lógicos, tiempos pulsionales que atañen a cierta satisfacción perdida del objeto que debe ser reconducida a través de nuevas posiciones subjetivas que permitan bordear algo de la inscripción de la falta.

A todo lo detallado el trabajo del duelo se sostiene también en los tiempos socio-históricos, tiempos donde las coyunturas actuales, como en este caso la pandemia, se hacen presente e influyen la tramitación de la pérdida. En este sentido podemos encontrarnos situaciones altamente traumáticas que conllevan cierto riesgo subjetivo. En el contexto actual en su mayoría el foco estuvo puesto en el riesgo y la urgencia ante los casos positivos de coronavirus y el evitar que se siga propagando. Situaciones que se intentan resolver desde la medicina y la epidemiología. Pero cuando hablamos de riesgo subjetivo, entendemos que es a consecuencia de la coyuntura histórica, esto que se presentó de manera inédita y en muchos casos traumática.

Retomaremos lo dicho por Inés Sotelo (2009) acerca de los tiempos de la urgencia. Allí dirá que "más allá de la singularidad de cada caso, siempre confronta al sujeto con el exceso: ruptura aguda, quiebre del equilibrio con que la vida se sostenía, quiebre de los lazos con los otros, con el trabajo, con los pensamientos o con el propio cuerpo..." (P. 26). Nos parece interesante esta cita ya que cuando hablamos de riesgo subjetivo creemos que estamos ante la irrupción de lo traumático, aquello que rompe con los esquemas. Ante esta situación el analista deberá construir un abordaje terapéutico teniendo siempre en cuenta la singularidad de cada caso.

El lugar del analista ante el riesgo subjetivo

Actualmente, nos encontramos con sujetos que no sólo están lidiando con la pérdida sino también sumidos en la incertidumbre. Muchas veces, perplejos ante todo lo que irrumpe, ante todo lo que se pierde y no se sabe si puede ser recuperado.

En función de todo lo inédito que acontece comenzamos a preguntarnos por el lugar del analista. Es importante que frente a dicha situación los psicoanalistas, en tanto profesionales de la Salud Mental, puedan posicionarse y buscar la mejor manera de llevar a cabo su rol. Es clave posibilitar un espacio para que algo del duelo pueda empezar a elaborarse desde la posición particular de cada quien. Este espacio debe poder

dar lugar a la palabra y alojar algo del padecimiento subjetivo. Para esto será esencial no solo habilitar la escucha si no también la angustia que aparece allí y alojarla sin rechazarla.

El dar lugar a la palabra permitirá que de a poco pueda comenzarse un trabajo de tramitación. A partir del trabajo de duelo se intentará localizar no solo aquello que fue perdido por el sujeto, si no también comenzar a trabajar sobre aquello que aún está, que permanece.

Ahora bien, nos preguntamos y reflexionamos sobre cuál es la mejor manera de habilitar este espacio. En el contexto actual de pandemia el encuentro físico entre paciente y analista se vio imposibilitado. Al igual que en el resto de los ámbitos y/o trabajos se implementaron las videollamadas.

Entendemos que la virtualidad es una herramienta y un paliativo cuando el encuentro físico no es una posibilidad. Pero también nos surgen preguntas sobre los alcances y los límites de la clínica. En los entornos virtuales creemos que se actualiza la pregunta por el cuerpo. ¿Qué implica atender virtualmente? ¿El tratamiento puede llegar a sostenerse de la misma manera? ¿El lugar del paciente y del analista se ven modificados? El espacio que puede llegar a sostenerse ¿es psicoanalítico?

En relación a lo dicho acerca del riesgo subjetivo creemos que es clave no posicionarse desde el lugar de lo que se debe o no se debe hacer. Allí hay que poder trabajar con la singularidad. Y, para trabajar con la singularidad de cada quien no hay recetas, o protocolos podríamos decir actualmente, disponibles sobre cómo llevar adelante un trabajo de duelo y sobre qué hacer con la angustia o tristeza. Como dijimos anteriormente, creemos que la clave está en poder alojar el padecimiento subjetivo y la angustia.

Bibliografía

- Allouch, J. (1997/2011). "Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca". Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Dreizen, A. B. (2001). *Los tiempos del duelo*. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Freud, S. (1915/1989). "Duelo y melancolía". Obras Completas. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1914/1989). "Introducción al Narcisismo". Obras completas. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923/1992). "El yo y el ello". Obras completas. Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sotelo, I (2009). ¿Qué hace un psicoanalista en la urgencia? En *Perspectivas de la clínica de la urgencia*. 1ed. Grama: Buenos Aires.

Subjetividades juveniles en épocas de bimodalidad escolar

Mariana Beltran, Maria Jose Meyer Paz, Maria Jimena Villarreal, Ana Elisa Zorzi Ferratto

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación "Subjetividad estudiantil y territorios escolares. Una perspectiva interdisciplinaria de los procesos de identificación en escrituras de jóvenes en la escuela" avalado por SeCyT - Universidad Nacional de Córdoba - UNC¹. En el año 2020 un nuevo contexto social atravesó el ámbito escolar: la Pandemia por COVID-19, que generó un desplazamiento simbólico en lo espacial y temporal mediante la virtualización escolar. Respecto al año 2021, continuaron las transformaciones contextuales produciendo la bimodalidad como alternativa en la educación². Este escenario coyuntural- sintéticamente descrito - nos convoca a investigar sobre dos dimensiones: Por un lado, nos interesa dilucidar las **posiciones sociales** de las/os actoras/es en el campo educativo, enfocado al carácter "bimodal" que adquiere la educación en Córdoba. Por otro lado, hemos observado que las **prácticas de escritura** que las/os jóvenes realizaban en los muros escolares, en época de pandemia, se trasladaron a muros virtuales extra-escolares, siendo de nuestro interés indagar sobre ello. A partir de ello, nos surgen diversos interrogantes sobre las escrituras escolares -en tanto atravesamiento subjetivo juvenil que pone en juego distintas identificaciones- en estos espacios bimodales. Nos aproximamos al análisis y estudio de escrituras a partir del enfoque etnográfico y el método comparativo de casos. Con tal fin, analizamos los registros de grabaciones de las aulas virtuales, como así también hemos recolectado documentación y producciones atinentes al proceso de escritura y realizamos entrevistas a las/os escritoras/es implicadas/os. En los acercamientos a las instituciones escolares donde llevamos a cabo la investigación, nos encontramos que, en este periodo 2021 de bimodalidad las escrituras, en los espacios escolares virtuales no se manifiestan. Las paredes, bancos y puertas - bordes escolares - que, años anteriores han soportando las huellas subjetivas de las/os estudiantes en formas de escritura, hoy en apariencia de "silencios asépticos en la materialidad" se han trasladado a otros espacios virtuales extra escolares, a otros "bordes". Consideramos que en la bimodalidad las subjetividades juveniles en sus resistencias y confrontaciones, siempre encuentran puntos de fuga dentro del sistema adultocéntrico, construyendo así espacios propios.

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación³ como base de producción de conocimientos. En este sentido, nos propusimos indagar sobre dos dimensiones: Por un lado, nos interesa dilucidar las **posiciones sociales** de las/os actoras/es en el campo educativo, enfocado al carácter "bimodal" que adquiere la educación en Córdoba. Por otro lado, hemos observado que las **prácticas de escritura** que las/os jóvenes realizaban en los muros escolares, en época de pandemia, se trasladaron a muros virtuales extra-escolares, siendo nuestro interés indagar sobre ello. En virtud al acceso de lo anteriormente mencionado, tomamos aspectos que consideramos tienen efectos subjetivantes de dichas prácticas de escritura en ámbitos escolares y extraescolares en el marco de la educación bimodal, en relación a las dimensiones intrasubjetivas, intersubjetivas y transubjetivas (Grassi, 2013).

El **objetivo** de este escrito ronda en torno a compartir nuestras apreciaciones sobre ciertos efectos subjetivantes de las prácticas de escritura de estudiantes. Utilizamos para este trabajo de investigación la **metodología cualitativa con enfoque descriptivo**, siendo las técnicas para la misma. entrevistas en profundidad y

¹ Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC. Dicho proyecto se desarrollará durante el período 2020- 2021.

² Las clases, en la provincia de Córdoba, comenzaron el 1 de marzo de 2021 y las mismas se brindan a través de la bimodalidad (presencialidad, virtualidad)

³ Titulado: "Subjetividad estudiantil y territorios escolares. Una perspectiva interdisciplinaria de los procesos de identificación en escrituras de jóvenes en la escuela#" avalado por SeCyT (Secretaría de Ciencia y Tecnología) de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el período 2020-2021

observaciones. A partir de lo planteado anteriormente, desarrollaremos un recorrido categorial que da cuenta desde donde nos anclamos para pensar esta investigación, y desde donde nutrimos nuestras reflexiones e interrogantes.

Marco referencial

Subjetividad estudiantil y procesos de identificación juvenil

En esta investigación interesa comprender a las/os **jóvenes como agentes sociales y culturales** (Beltran, 2015), en relación con el momento histórico coyuntural, la lucha generacional y en los pasajes por las diversas instituciones que, en el terreno de lo simbólico, las/os constituyen como sujetas/os. Ser joven hoy implica participar - o asistir - en un proceso de transformaciones culturales, presente en las costumbres, en las maneras de concebir el cuerpo y de construir la sexualidad y el género. La noción de juventud resulta necesaria pero insuficiente para la comprensión de la figura de "estudiante", en el cual interviene también la actividad escolar y pedagógica. Sin embargo, constituye un punto de partida, desde donde se podrán luego desplegar referencias en ese dominio específico. En relación a ello, Mariana Beltrán (2015) conceptualiza a la **subjetividad** como una construcción que se desarrolla en un proceso dialógico que calificamos como inter-subjetivo, en el eje de un sistema de relaciones socio- culturales interdependientes. La autora recupera a Norbert Elías (1991), quien se refiere a la constitución de la subjetividad en la configuración de las relaciones sociales.

La juventud es un momento importante en el proceso de constitución de la subjetividad, construcción de la identidad, e ingreso al mundo social desde otros roles disímiles a los infantiles. Se presenta como un tiempo de profunda conmoción que compromete tanto su mundo interno como externo, que exige a las/os jóvenes un trabajo de exploración para experimentar las nuevas posibilidades que le brindan su cuerpo y su pensamiento, en busca de reconocimiento social (Waserman Mario, 2011).

Teniendo presente las conceptualizaciones señaladas es que nos preguntamos sobre las subjetividades en las escuelas frente a este contexto donde la presencialidad y la virtualidad conviven en una nueva configuración de escuela bimodal. Estas transformaciones, implican una exigencia subjetiva de las/os actoras/es que conforman las escuelas. En el año 2019 - modalidad presencial- tomamos contacto con algunas instituciones educativas de nivel secundario para llevar a cabo la investigación; en donde observamos algunas particularidades sobre las prácticas de escritura. En marzo de 2020, a raíz de la pandemia COVID19, se decreta una "cuarentena" que generó un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que fue variando con fases de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). En el año 2021 se implementaron las clases bimodales⁴ como alternativa posible y construyendo para tal fin los dispositivos "burbujas"⁵ escolares. Este nuevo escenario en donde se despliega la escuela no es una mera combinación de lo que ocurrió años anteriores, sino una nueva construcción que deviene de un proceso socio económico, político y cultural que implica un reposicionamiento subjetivo de quienes forman parte de las instituciones.

En este sentido, tomamos los aportes de Bleichmar (2005) quien señala que la subjetividad se construye en medio de pluriculturales simultáneas, es decir existe un tiempo superpuesto que conlleva a la confrontación con la realidad. Por ello consideramos, que no todas/os las/os jóvenes experimentan la misma realidad, ni la significan de la misma forma produciéndose así diferentes horizontes culturales. Es decir, consideramos que

⁴ El 1 de marzo inicia en todo el territorio provincial, bajo un sistema de bimodalidad donde combina presencialidad y virtualidad. Para ello, cada curso se dividió en burbujas y asisten una semana sí y la otra no. Asimismo, en la semana donde asisten los estudiantes cursan las asignaturas de matemática, lengua, ciencias, entre otras. Las materias especiales las cursan, por lo general, a través de la virtualidad.

⁵ Se establece un máximo de estudiantes a razón de la capacidad del aula, garantizando el distanciamiento entre ellas/os, reduciendo la carga viral del ambiente lo máximo posible

cada una/o es singular en la construcción de su subjetividad dentro de este proceso de educación que fue transformándose desde la presencialidad, la virtualidad a la bimodalidad.

Durante el tiempo que llevamos a cabo la investigación en esta faceta de bimodalidad en las escuelas, surgieron interrogantes que consideramos pertinente retomar ¿Cuáles son las transformaciones y/o efectos en las subjetividades de las/os estudiantes que habitan las escuelas bimodales? ¿Qué implicancias subjetivas tiene la intermitencia virtual/presencialidad en los vínculos y la grupalidad juvenil? ¿Cómo se han transformado las formas de construcción identitaria? Consideramos que la indagación de diversos equipos y el transcurrir de la historia dará cuenta de estas cuestiones con mayor exactitud; así mismo consideramos que se produjo un nuevo modo de estar, en donde el celular ya es parte de los útiles escolares y las distancias corporales son reguladas por un protocolo, las formas de relacionarse de las/os estudiantes se vieron transformadas.

Pensar las subjetividades juveniles que habitan - y construyen - hoy las escuelas bimodales implica mirar, observar, escuchar a las/os actores sobre lo que acontece en tanto novedoso del campo escolar. Asimismo, nos importa en virtud de ello, dilucidar las posiciones sociales de las/os actores en el campo educativo, en tanto que hubo diversas transformaciones en la ocupación del espacio escolar: el silencio en los pasillos y patios escolares da cuenta de ello, siendo muy diferente a los años anteriores de presencialidad; generando por tanto, nuevos modos de vincularse.

Escriturar los efectos

Desarrollamos este apartado desde una conceptualización sobre las prácticas de escrituras, que es una categoría nodal a fines de comprender los efectos subjetivantes que podría tener la misma. Definimos a las **Prácticas de Escrituras**, tomando los planteos de Beltrán (2015), como el conjunto de reglas o relaciones que el discurso efectúa para nombrar, analizar, explicar y clasificar distintos objetos sociales y culturales. Siguiendo estos planteos de la autora, dichas prácticas no son exclusivas de los espacios escolares, sino también se manifiestan en otros ámbitos públicos como paredes, grafitis, redes sociales, entre otras. En la escuela era habitual encontrarse con diversos tipos de prácticas de escritura, las mismas podían ser "estrictamente curriculares (...) y no estrictamente curriculares"⁶ (Op. cit.p.49).

En este momento donde la escuela se desarrolla desde la bimodalidad, las prácticas de escritura pensadas como modo de expresión de las subjetividades, también se vieron atravesadas y transformadas. Los grafitis en paredes, bancos, puertas, etc, que se configuran como "espacios no estrictamente curriculares", ya son difíciles de encontrar. Hoy los pasillos de la escuela, los baños, el patio y las aulas aparecen como lugares esterilizados, sin rastros o huellas subjetivas de las/os estudiantes.

A diferencia del edificio escuela, en el espacio virtual aparecen más voces y al decir de Le Breton (1999) se convierte en un **modo de existencia completo**, portador de lenguajes, de culturas y de utopías. Desarrolla simultáneamente un mundo real e imaginario, que no existen sino a través de la colaboración de millones de sujetas/os conectadas/os y del entrecruzamiento de diálogos, imágenes, interrogaciones y datos: mundo virtual del "entre nosotras/os", que pone momentáneamente en contacto a sujetas/os alejados en el tiempo y/o espacio. Un mundo en el cual las fronteras de lo público y lo privado se diluyen, el cuerpo "físico" se esfuma, y el Otro se torna difuso -pero está presente- ofreciendo ese mundo social y cultural que adquiere formas particulares en lo virtual.

⁶ Las "estrictamente curriculares" refieren a aquellas prácticas de escritura que se llevan a cabo en espacios que son destinados para la transmisión de saberes académicos y curriculares, mientras que las "no estrictamente curriculares" se despliegan en otros lugares no pensados de manera prioritaria para la transmisión de conocimientos.

Preguntarnos qué pasó con las escrituras en los bordes de los espacios físicos de las escuelas es también interrogarnos sobre las subjetividades de las/os estudiantes. Muchas/os adultas/os festejan "la limpieza" del edificio escolar, otras/os se entristecen por las ausencias subjetivas en las paredes, por lo que creemos que estos silencios asépticos tienen un impacto más profundo en las subjetividades juveniles.

En este marco de silencios, consideramos nodal recuperar las voces de las/os jóvenes que están experimentando este proceso de educación bimodal. Para esto, recurrimos a entrevistas con estudiantes con la finalidad de indagar sobre cómo expresan sus escrituras más allá de las producciones académicas. En las mismas pudimos dar cuenta, que las/os jóvenes no realizaban producciones escritas desde lo "no estrictamente curricular", al menos en los espacios "oficiales" de las escuelas. A su vez, ellas/os señalaban que en este tiempo virtual estaban dentro de sus casas, conectadas/os a las diversas redes sociales pero muchas/os de ellas/os se posicionan desde un lugar de espectadoras/es.

Respecto a los espacios virtuales una estudiante señaló "Es un tiempo en el que ya que no podés hacer cosas en instagram, tenés al profe o a la preceptora", es decir en aquellos espacios que antes predominaban en su uso las/os jóvenes ahora son ocupados casi en igual medida por adultas/os. Destacamos de la afirmación de la joven, que ella brinda el acceso a su perfil personal a perfiles de la/el docente o el/la preceptor/a; por tanto nos preguntamos, que si como en los espacios virtuales se vuelven difusas las fronteras de lo público y lo privado, puede ser que a su vez también se vuelven difusos los vínculos intergeneracionales dentro de la escuela.

Las escrituras en los "bordes" de la escuela (bancos, puertas, paredes) no eran observadas - en el sentido etnográfico de la palabra - sino miradas, como intervenciones de diversos órdenes: algunas/os adultas/os decían que era vandalismo y otras/os que era expresión artística, entre otras, siendo estas las representaciones sociales comunes sobre las juventudes dentro y fuera de la escuela. Las/os jóvenes, intervienen subjetivamente en los espacios públicos, en especial en el escolar, con diversos sentidos, en algunos momentos ocultando mensajes que solo pueden ser leídos entre pares, en otros "provocando" reacciones o sensaciones en las/os otras/os adultas/os.

Esto nos lleva a preguntarnos, sobre cómo se despliegan y configuran estas dinámicas ambivalentes y ambiguas - de querer ser leídas/os y otras no - dentro del espacio virtual, considerando que en la virtualidad escolar, los espacios se encontraron con mayor "control" sin posibilidad del anonimato - lo cual si es posible en los "bordes", a excepción de que quien intervenga lo explicita - quedando expuestos las/os estudiantes en sus intervenciones y con registro de ello.

Así en esta ambivalencia, constitutiva de los vínculos intergeneracionales encontramos espacios de resistencia juvenil, en donde el intercambio es solo entre pares por ejemplo en grupos de WhatsApp. Constituyen estos espacios alternativos los bordes de la escuela, en donde la construcción subjetiva también acontece en la grupalidad entre pares eligiendo que mostrar y que no al mundo adulto, como posición dentro del campo educativo.

Las/os estudiantes despliegan sus subjetividades en diferentes ámbitos y de diversas formas. La escuela siempre fue un espacio que propiciaba el encuentro con la otredad diversa, campo de interpelaciones podríamos decir. El cambio en lo espacial y simbólico de la misma trajo aparejado, tal como venimos describiendo, modificaciones de las formas de intervenir y en las formas de escritura. Tal es así, que en la bimodalidad las subjetividades juveniles en sus resistencias y confrontaciones, siempre encuentran puntos de fuga dentro del sistema adultocéntrico, construyendo así espacios propios.

Metodología

Metodología cualitativa: Etnografía. Estudio comparativo de casos.

Este estudio se centró en el enfoque de la metodología cualitativa, que busca posicionarse desde el punto de vista de las/os participantes para comprender los sentidos de sus acciones en el marco de las relaciones intersubjetivas (Vasilachis, 1992). Se trabajó en la construcción y análisis de datos con la lógica del estudio de casos (Stake, 1998) para simbolizar y elaborar la información mediante un proceso temporal, comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Para ello, trabajamos con escuelas de la ciudad de Córdoba durante los ciclos lectivos 2020-2021.

Tomamos la perspectiva cualitativa del enfoque etnográfico que posibilita documentarlo no documentado, realizamos observaciones y entrevistas. Estas últimas nos permitieron acercarnos al conocimiento del pensamiento y sentir de los/as jóvenes en la escuela y profundizar en aspectos significativos.

Conclusiones

En virtud del análisis de las entrevistas y de los espacios de escritura, podemos inferir que los espacios de escritura vinculados a sentidos de lo público - y plasmados en los "bordes" escolares - migraron hacia nuevos lugares de intercambio virtuales. En este sentido, al inicio de esta investigación, conjeturamos que las escrituras que en algún momento se habían desplegado en los edificios escolares- que denominamos bordes - se plasmarían en otros muros/espacios virtuales llamando nuestra atención los "silencios" de los muros escolares. Al profundizar la investigación, si bien nos encontramos con diversos silencios en cuanto a las escrituras no curriculares tanto en las instituciones como así también, en las "aulas virtuales", pudimos indagar que el intercambio entre pares se daba en grupos paralelos y que el uso de las redes sociales como instagram permite plasmar algunas expresiones que pueden ser vistas por docentes y otras/os adultos que pertenecen al campo escolar.

En relación a ello, consideramos que el "silencio" constituye una manifestación de resistencia y de realización social, como performance ritual (Mc Laren ,1995). En este caso el silencio podemos pensar, que es una respuesta a la ausencia de corporalidad y de presencia del cara a cara para configurar el colectivo escolar. Paradójicamente el silencio, hace ruido en lo cotidiano escolar. El lugar de la escuela se constituye como un espacio de convivencia desprovisto de rituales que se daban en la presencialidad la convivencia áulica, se construyen rituales nuevos, quizás difusos tal como se presentan en el espacio virtual; que deberemos de seguir investigando. Las/os jóvenes no dejaron de escribir , sino que se trasladaron en lo donde la mirada de docentes y preceptores no tiene lugar. Las/os estudiantes no se silenciaron, construyeron un borde donde escribir y dejar huella subjetiva, dando espacio a las construcciones epocales y coyunturales.

Bibliografía

- Efron, D. R. (1998). Subjetividad y adolescencia. En Konterllnik y Jacinta Claudia (1998). Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Buenos aires: Losada.
- Beltran, Mariana (2015) "Graffitis y otras prácticas en el espacio público escolar". 1º Edición. Editorial Brujas.
- Beltran, M. (2019) "Subjetividad estudiantil y territorios escolares. Una perspectiva interdisciplinaria de los procesos de identificación en escrituras de jóvenes en la escuela". Proyecto de investigación Secyt.
- Bleichmar, S. (2005). "La subjetividad en riesgo". 1º Ed. Topia. Coleccion Psicoanálisis, sociedad y cultura. Buenos Aires.
- Chartier, R. (1989) Prácticas de lo escrito. En Historia de la vida privada. Philippe Ariés y George Duby (comp.) Ed. Taurus, Madrid.
- Freud, S (1905) Tres ensayos de teoría sexual. Editorial Amorrortu.
- Grassi, A. (2013) "Adolescencia: reorganización y nuevos modelos de subjetividad". Editorial Entreideas. Buenos Aires.
- Le Breton, D. (1999). Adiós al cuerpo. Cap 5 y 6. Recuperado el 08/10/2018 en http://www.cieg.unam.mx/lecturas_formacion/genero_y_critica_cultura/bibliografia_basica/D_avid

Voces y representaciones de estudiantes universitarios sobre la tutoría virtual

Experiencia innovadora desde la cátedra de "Teorías del aprendizaje" FFyL UNT

Gladys Caram, Julieta Beatriz Davila, Viviana Díaz, Ivana Mabel Sotelo, María José Ale

Resumen

En el marco del Proyecto de investigación PIUNT 2020 (H682): "*Función del Docente Tutor en la Universidad y su impacto en las Trayectorias Académicas discontinuas, interrumpidas o extendidas*". El presente trabajo analiza la tutoría como experiencia innovadora en la virtualidad, llevada a cabo por la Cátedra de Teorías del Aprendizaje (3° año - Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras UNT) durante el periodo lectivo 2020. En esta época, atendiendo a los cambios sociales, culturales e históricos, las acciones sistemáticas y en red se proponen favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Por ello, desde las tutorías académicas, se profundizan los diálogos y espacios interdisciplinarios, que vinculan a la pedagogía y la psicología educacional con la tecnología. En torno a esta convivencia de saberes, la tutoría universitaria se constituye como una estrategia transversal y necesaria para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. El encuadre metodológico se ubica en un estudio de caso, ya que permite conocer la esencia de las representaciones de los/as estudiantes en relación con las acciones tutoriales desarrolladas en un contexto particular, en la virtualidad. El análisis se enmarca desde una perspectiva mixta, tomando como referencia un diseño de investigación exploratorio de corte transversal.

Palabras claves: Tutoría – Trayectorias – Enseñanza-aprendizaje – Entornos virtuales

Introducción

El desafío de la contemporaneidad nos plantea convivir con la incertidumbre y la complejidad. En la actualidad, nos encontramos frente a un escenario emergente, con diferentes tiempos, con nuevas tecnologías, nuevas formas de socialización y lo más importante, también nos encontramos con un nuevo sujeto, que debe tratar de adaptarse a esos cambios. Este nuevo sujeto, que nace y transita en una sociedad marcada por grandes transformaciones, como la revolución tecnológica, deberá desarrollar una serie de habilidades que le permitirán desenvolverse de manera activa en la sociedad.

Este sujeto, pone en evidencia la necesidad de pensar nuevos contextos y formas de aprendizajes. No podemos aferrarnos a metodologías de enseñanza que no tengan en cuenta la existencia de un nuevo mundo, con estudiantes que aprenden de manera distinta a la que aprendieron sus padres o docentes.

En el año 2020, el ciclo lectivo y académico, fue marcado por la emergencia sanitaria a nivel global, la cual irrumpió en las instituciones educativas suspendiendo las clases presenciales. En este marco, el advenimiento de las nuevas tecnologías -puestas de manifiesto como el medio privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje- provocó profundas transformaciones tanto en los docentes como en estudiantes. Éstos últimos, han vivenciado múltiples instancias de adaptación para continuar sus estudios universitarios atravesados por los entornos virtuales.

En relación a esto, tomando los aportes de Romero (2004) la escuela dejó de ser el único canal de conocimiento e información para estas generaciones. La palabra del profesor y el texto escrito ya no son soportes exclusivos de la comunicación educacional, generando un gran desafío a la educación en función de las demandas sociales actuales.

En este contexto actual, las TIC están produciendo cambios en las formas de enseñanza y aprendizaje, en la forma en que los docentes y alumnos se relacionan con el conocimiento. Estos espacios comunicativos ofrecen nuevas maneras de crear entornos de aprendizajes que permitan implementar estrategias metodológicas posibilitando así un aprendizaje colaborativo. De esta manera Onrubia (2005) menciona que los procesos de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual se basan en la relación de tres elementos: la actividad mental constructivista del alumno que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje. El carácter virtual de estos espacios, reside en el hecho de que son comunidades de aprendizaje que utilizan las TIC digitales en una doble vertiente: como instrumentos para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros, y como instrumentos para promover el aprendizaje (Coll, 2004).

En el presente trabajo de investigación, se ahonda en una experiencia de tutoría virtual llevada a cabo en el espacio curricular Teorías del Aprendizaje de la Carrera Prof./Lic en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras UNT. El propósito del mismo consiste en identificar y analizar las representaciones subyacentes sobre los espacios de tutoría en los entornos virtuales, desde el punto de vista de los estudiantes. Es necesario comprender que una representación, es ante todo comprender un estado de la misma en un momento dado. Estas pueden ser definidas como "sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias" propias de una cultura, una categoría o un grupo social (Rateau y Lo Monaco, 2013).

Comúnmente se concibe a la tutoría como la actividad de proporcionar a los estudiantes las herramientas y ayudas necesarias para que cubran con éxito las metas académicas, personales y profesionales que se plantearon al ingresar a la universidad. También es una acción pedagógica que trata de favorecer las situaciones educativas para generar un modelo educativo que ayude al proceso de enseñanza y aprendizaje de manera individual y grupal. (Gómez Collado, 2012)

Ahora bien, cabe destacar que la tecnología, articulada a la pedagogía, no se reduce, solamente, a un manejo instrumental de un recurso digital, sino a las distintas y nuevas formas de aprender y de comunicarse más allá de los muros de un aula (Cárdenas, 2015). Cobra un sentido excepcional indagar sobre aquellas experiencias que según las voces de los alumnos, resultan beneficiosas para sus trayectorias educativas, específicamente desde la virtualidad.

Por tanto, resulta necesario contextualizar la asignatura que se toma como eje de estudio, la cual presenta características epistemológicas y organizativas propias. La materia "Teorías del Aprendizaje" dentro de la carrera del Prof./Lic. en Ciencias de la Educación posee un marco teórico referencial que ubica como centro de análisis al sujeto y sus procesos de aprendizaje. En efecto, el equipo docente del espacio curricular, se posiciona desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, atenta a brindar apoyo y acompañamiento durante el cursado de la misma. Debido al trabajo netamente virtual que caracterizó al contexto del año 2020, se desarrollaron dispositivos específicos de acompañamiento a los/as estudiantes, a fin de beneficiar las trayectorias académicas a distancia.

Con el propósito de generar espacios de interacción interpersonales, se destinaron dentro de la materia múltiples reuniones sistemáticas de acompañamiento a grupos específicos. Las orientaciones y seguimiento de los mismos, responde a líneas de trabajos que se enmarcan en las acciones tutoriales.

Realizando una breve descripción, se podría destacar que el espacio de tutoría virtual brindado por la cátedra de Teorías del Aprendizaje está destinado al acompañamiento y orientación de los/as estudiantes durante el cursado de la materia. Dicho proceso se inicia con el seguimiento sobre el desempeño que cada grupo va realizando en todas las actividades propuestas. Ésto permite ir definiendo cuáles serán los grupos que participarán de la tutoría, teniendo en cuenta las dificultades o demandas que se presentan en cuanto

a comprensión, escritura académica, aprendizaje y uso de técnicas y estrategias de aprendizaje, procesos de reflexión y análisis de casos, entre otros.

Respecto al encuadre de la tutoría, los días y horarios de cada encuentro sincrónico son acordados previamente con los/as estudiantes de manera que todos los integrantes del grupo puedan participar. A medida que se avanza en el cursado, las docentes van realizando las devoluciones de cada actividad de manera tal que los/as estudiantes puedan ser conscientes de cómo están llevando a cabo sus procesos de aprendizaje, sus dificultades y avances durante su trayectoria académica.

Atendiendo al contexto de crisis epidemiológica que caracterizó al año lectivo 2020, resulta necesario identificar los aspectos que subyacen en este proceso de aprendizaje virtual, y particularmente los imaginarios en torno a las experiencias de tutoría virtual, como instancia clave para focalizar en el acompañamiento dentro de los entornos virtuales, que cobró gran auge en estos últimos tiempos; y que en ocasiones constituye un campo poco explorado por los/as alumnos/as universitarios.

Como objetivo general se busca indagar las voces y representaciones que subyacen, en estudiantes de 3° año del Profesorado/Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras- UNT, sobre la tutoría a través de la virtualidad. Asimismo como objetivos específicos se propone:

- Identificar y analizar las concepciones de los/as estudiantes respecto a las experiencias de tutoría desarrolladas por la cátedra de Teorías del Aprendizaje.
- Reflexionar sobre el espacio tutorial universitario como una estrategia de enseñanza innovadora en un contexto complejo.

Metodología

El presente trabajo, se enmarca desde una perspectiva mixta (cualitativa-cuantitativa), tomando como referencia un diseño de investigación exploratorio de corte transversal.

El encuadre metodológico se centra en un estudio de caso, ya que permite conocer la esencia de las representaciones de los/as estudiantes en relación con las acciones tutoriales que se desarrollan en un contexto particular, desde la virtualidad. Se seleccionó como muestra probabilística a estudiantes universitarios pertenecientes al 3° año de la carrera de Ciencias de la Educación, que se encontraban cursando el espacio curricular de Teorías del Aprendizaje, durante el periodo lectivo 2020.

Se administró un cuestionario virtual, realizado con la aplicación "Google form" y distribuido por el grupo cerrado de WhatsApp y por medio del aula virtual "Classroom" de la asignatura -canales de comunicación preestablecidos-, como un instrumento idóneo para indagar las representaciones de los/as estudiantes en relación con las acciones tutoriales desde la virtualidad, como propuestas pedagógicas innovadoras.

El cuestionario consistió en 11 preguntas mixtas -tanto abiertas como cerradas- y se aplicó a un total de 90 estudiantes participantes, de los cuales 38 respondieron en la resolución del mismo.

El cuestionario se dividió en dos secciones: en primer lugar, se consultaron sobre las concepciones respecto a las Tutorías Académicas y en segundo lugar sobre Tutorías en entornos virtuales, específicamente tomando la experiencia pedagógica que desarrolla la cátedra de "Teorías del Aprendizaje". El objetivo fundamental del cuestionario administrado, fue indagar las voces y representaciones que subyacen en los/as estudiantes universitarios en torno a la tutoría en espacios de virtualidad -enmarcadas en esta experiencia innovadora- con la finalidad de repensar dichas prácticas para continuar mejorando sus trayectorias académicas.

Conclusiones

El complejo contexto emergente de aislamiento y luego distanciamiento social, preventivo y obligatorio atravesó el ámbito educativo generando cambios repentinos, que a su vez ya se venían generando, pero con cierta lentitud. Siguiendo a Cárdenas (2015), se sostiene que los escenarios de formación en lo virtual se encuentran sometidos a una evolución producida no sólo por la incorporación de herramientas y recursos de lo tecnológico, sino también producto de los nuevos roles que los actores en cuanto a lo pedagógico se están configurando en dichos espacios.

Tanto docentes como alumnos tuvieron que adaptarse a nuevas formas de aprender, de organizarse, de interactuar con el otro, etc. Surgieron nuevas demandas tales como la necesidad de tener espacios de debates, que en la presencialidad resultaban sumamente enriquecedores para los alumnos o de aprender sobre nuevas herramientas que son útiles para seleccionar y organizar la información.

Se considera que canalizar estas demandas, a partir de instancias de intercambio promovidas en los espacios tutoriales permite abordar las problemáticas universitarias desde una dimensión integral. En este sentido, resulta fundamental contribuir a la mejora de los aprendizajes desde una perspectiva constructivista, brindando espacios de debate y construcción colectiva y colaborativa resignificando la importancia del acompañamiento interdisciplinario.

Finalmente, se realiza una selección sobre las propuestas más significativas extraídas del cuestionario administrado, sobre cómo deberían ser los espacios de tutorías en la universidad, según los/as alumnos/as:

- *Espacios de escucha de dudas, e intercambio de ideas entre alumnos y docentes.*
- *Actualmente creo que los espacios de tutoría deberían ser para ayudar*
- *a aquellos alumnos que por cuestiones personales no tienen tiempo para estar en las clases virtuales, así como también, deberían servir de apoyo y ayuda para todos los demás alumnos que tengan dudas con respecto a determinados temas*
- *Considero que las tutorías serían muy productivas si se estimara un horario y día para desarrollarlas, y que no consista solo en alguna duda en particular, en una charla de la asignatura en general.*
- *Deben generar vínculos entre estudiantes de distintos cursos.*
- *Deberían estar organizados por categorías. Como por ejemplo Exámenes, Cursadas,*
- *Apoyo en dificultades por materia.*
- *Abiertos, sin obligatoriedad, novedosos y con diversidad de horarios como de voces.*
- *Deben estar apoyados en materiales audiovisuales no sólo de lectura.*

Estas demandas por parte de los estudiantes dan cuenta de la necesidad de revalorizar la idea del aprendizaje como proceso que tiene lugar en un contexto social, donde interactúan e internalizan formas de conocimiento y de pensamiento. Schwartzman (2014), considera que la posibilidad de colaboración entre pares a través de ámbitos virtuales de trabajo constituye un importante andamiaje para la resolución de problemas de manera colectiva, teniendo en cuenta que estos espacios permiten no sólo intercambiar ideas y experiencias, sino también archivos y recursos multimediales, proporcionando nuevos niveles de participación y nuevas actividades que promueven el aprendizaje.

En relación a dichas propuestas socializadas, coincidimos con Wiske (2006), quien sostiene que los docentes tienen el compromiso de preparar a los estudiantes de hoy para un mundo velozmente cambiante e interdependiente, enseñándoles a reflexionar a partir del conocimiento que poseen y aplicándolo de manera flexible y responsable.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, es que se debe considerar la acción tutorial como una respuesta educativa a las necesidades de los/as alumnos/as, tanto a nivel individual como grupal. En términos generales, puede decirse que el objetivo propio de las tutorías en la virtualidad, consiste en asesorar al estudiante en procesos que logren contribuir a mejorar su rendimiento académico en general y su orientación profesional, a facilitar su participación en la vida universitaria y su formación cultural y humana.

Para finalizar, una de las conclusiones que se puede extraer de los resultados obtenidos y que destaca también Romero (2004), es que los procesos de exploración y de búsqueda de información son fundamentales en la construcción y planificación académica y profesional. Aquellos estudiantes que reciben una información adecuada, que participan en actividades exploratorias y de clarificación de expectativas y opciones académicas para definir sus intereses y planificar su itinerario, tendrán más facilidades para la adaptación y promoción en los estudios universitarios.

Bibliografía

- Cárdenas, E. (2015). La acción tutorial en la educación virtual. Grupo de Investigación UBUNTU. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Colombia.
- Coll, C.; Bustos, A. (2004), "Las comunidades de aprendizaje: Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación", IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería España.
- Gómez-Collado, M. E. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 209-233. [fecha de Consulta 1 de Octubre de 2020]. ISSN: 1405-1435. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105/10520680002>.
- Onrubia, J., (2005), "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", RED. *Revista de Educación a Distancia*
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, VI(1), 22-42.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- Schwartzman, G.; Tarasow, F; Trech, M (2014) De la Educación a Distancia a La Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción. Ed. Homo Sapiens. Argentina.

El uso del lenguaje inclusivo en escrituras virtuales de estudiantes

Sofía Gimenez Caceres, María Luz Mulatero

Resumen

En el marco de la investigación "Subjetividad estudiantil y territorios escolares. Una perspectiva interdisciplinaria de los procesos de identificación en escrituras de jóvenes en la escuela" avalada por SeCyT (Secretaría de Ciencia y Tecnología) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), durante el período 2020- 2021, se pretende en este artículo y en el contexto de pandemia mundial (COVID-19), indagar cuestiones relacionadas a la inclusión en territorios escolares virtuales, teniendo en cuenta una perspectiva de género y derechos, en torno a prácticas de escritura e identificación en jóvenes. Nuestro *objetivo* consiste en investigar sobre prácticas de escritura estudiantiles con lenguaje inclusivo, promoviendo el cuestionamiento de prácticas cotidianas, ya que, como futuros psicólogos debatimos permanentemente sobre inclusión y perspectiva de género, pero al revisar nuestra cotidianeidad, no siempre suele reflejarse en el discurso. Utilizamos una *metodología* con enfoque cualitativo. Llevamos a cabo 16 encuestas semiestructuradas online a alumnos de tercer año de la Facultad de Psicología de la UNC. En los *resultados* observamos que, si bien la mayoría no utiliza lenguaje inclusivo, reconocen su presencia en el ámbito académico y señalan un incremento en su uso y visibilidad en la virtualidad.

Palabras clave: Escritura – género – virtualidad – territorios escolares

Introducción - Marco Teórico

El contexto de pandemia instauró nuevas prácticas de escritura en territorios escolares virtuales que son el principal medio de interacción docente - alumne, constituyéndose en una actividad cotidiana para ambas partes. Si bien estas se han estudiado en la presencialidad, en la actualidad han aumentado significativamente, debido a que las aulas se han visto obligadas a tornarse virtuales. Ante esto, surge nuestro interés en el lenguaje inclusivo, en la perspectiva de género y su uso en estas prácticas de escritura que se han tornado parte de la cotidianidad de estudiantes y docentes.

Si bien la perspectiva de género en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es un eje transversal a todas -o casi todas- las materias dictadas en la carrera de grado, ¿es realmente aplicada por los estudiantes en sus prácticas de escritura? ¿se ha comenzado a aplicar en estas prácticas desde que los territorios virtuales predominan en nuestro día a día?

Antes de responder esta pregunta, debemos explayarnos en ciertas cuestiones teóricas. Primeramente, queremos destacar que la Facultad de Psicología de la UNC emitió la Resolución 347/19 que autoriza y promueve el lenguaje no sexista, exponiendo:

“ARTÍCULO 1º: Autorizar y promover el uso del Lenguaje no Sexista en toda comunicación oficial, textos oficiales y administrativos, dispositivos legales, trabajos y producciones académicas (tales como parciales, trabajos prácticos, exposiciones orales, producciones y tesis/tesinas, o cualquier otra instancia evaluativa) en la Facultad de *Psicología UNC y todas sus dependencias.*” (Resolución 347 en el año 2019 [Facultad de Psicología de la UNC])

Entonces, es por medio del lenguaje que construimos, de-construimos y re-construimos nuestra realidad. Como dice el psicoanálisis, a partir de la palabra las cosas son o no son, es decir, la palabra posee estatus de verdad y el poder de reconocer o no al otro, haciéndose acto en tanto interpela y transforma al sujeto (La-

can citado en Rossi, 2010, p. 129). En este sentido, siguiendo a Fernandez Poncela (2012), un lenguaje equitativo resulta herramienta fundamental para transformar las prácticas invisibilizantes de lo otro. Así, el uso de un **lenguaje inclusivo** apuntaría a reconocer los derechos humanos de las personas dejando en segundo plano lo referido a la gramática y la sintaxis de un idioma. A diferencia del lenguaje no sexista, el lenguaje inclusivo no apunta solamente a las mujeres, sino que abarca un abanico más amplio de diversidades (Ayala Olvera, 2019).

Dentro de estas invisibilizaciones aparece el concepto de **género**, definido por Bleichmar (2006) como "elemento central diferenciador respecto a categorías sexuales" (p. 2), que nos permite estudiar lo femenino, lo masculino y cuestionarnos ese binarismo. Frente a esto, la autora señala la importancia del desasimio de las representaciones de estas categorías estrictamente relacionadas a lo biológico que dan lugar a la invisibilización. Son estas categorías o normas de género, según Butler (1997), las que nos preceden y están incrustadas en la estructura del lenguaje que se nos enseña, que posteriormente, da lugar a la producción de subjetividad.

La categoría de género y el lenguaje inclusivo pueden reflejarse en **prácticas de escritura**, definidas por Beltrán (2012) como el conjunto de reglas o relaciones que el discurso efectúa para nombrar, analizar, explicar y clasificar distintos objetos sociales y culturales. Los mismos son analizables como prácticas constitutivas de la subjetividad, recuperando el proceso identificatorio que produce una inscripción subjetivante en los sujetos (Beltrán, 2017). Este proceso de identificaciones constituye en cada sujeto un trabajo de simbolización, historización, circulación pulsional y desasimio de los objetos primarios de investidura, por inclusión de la diferencia (Freud, 1905). Teniendo en cuenta el paradigma de la complejidad propuesto por Morin (1990), los sujetos forman parte de un sistema abierto a la otredad en permanente construcción y en interacción con el contexto sociohistórico y cultural, en donde constituyen su identidad. En este sentido, Morin (1990) destaca lo individual y lo singular de cada sujeto en su contexto y tiempo determinado, reconociendo una multiplicidad de personalidades y de identidades.

Entonces, la escritura se inserta en un proceso complejo de relaciones que habilita diferentes usos y propósitos tanto prácticos como simbólicos. Además, es un proceso que transita por diferentes **territorios** en el escenario escolar. Estos territorios se definen como espacios sociales y culturales cuyo uso, disfrute y permanencia, dan cuenta de visiones sobre la realidad de los grupos que interactúan en ellos (Signorel, A. 1999, pp. 56-57). En este sentido, las escrituras de los jóvenes son fundamentales en el ámbito educativo, porque forman parte del contexto sociocultural y político más amplio, a través del cual expresan sus formas de ser y de comprender sus experiencias como sujetos sociales, construyen distintas miradas, significaciones e identidades y, luchan, cuestionan y ponen en tensión diferentes problemáticas y cuestiones sociales (Beltrán et al., 2019)

Metodología

Esta investigación se centra en el enfoque de la metodología cualitativa posicionándose desde el punto de vista de los participantes para comprender los sentidos de sus acciones en el marco de las relaciones intersubjetivas (Beltrán et al., 2019) y documentando procesos de producción cultural de los escritos e indagando las representaciones de sentido asociadas a la participación social, cultural y política de los y las estudiantes.

El punto central es la encuesta online y su valor como vía de acceso posible al conocimiento del pensamiento y del sentir de los jóvenes en un contexto de pandemia mundial. Permiten profundizar sobre el lenguaje inclusivo en espacios de intercambio en esta modalidad educativa virtual.

El relevamiento de las encuestas se realizó a través de un cuestionario digital, anónimo y autoadministrado, compuesto por 8 consignas/preguntas abiertas, siendo la primera de éstas el consentimiento informado. Se aplicó en el mes de junio de 2021. La muestra fue no probabilística e intencional, compuesta por estudiantes de tercer año de la Facultad de Psicología (UNC). La difusión del formulario se realizó por medio de la red social WhatsApp. Los datos finales se establecieron a partir de 16 encuestas y, si bien ésta no constituye una muestra estadísticamente representativa, consideramos que la información proporcionada es pertinente y significativa sobre el tema en cuestión.

Para la selección de materiales, se priorizaron aquellos discursos en donde predomina la producción espontánea de los y las jóvenes en distintos espacios virtuales. Una vez recogido el mismo, se compararon las producciones escritas a partir de los siguientes criterios: 1-Su representatividad y valor testimonial; 2- La trayectoria y estabilidad en el tiempo de estas producciones escritas en las instituciones; 3- Su mayor riqueza cualitativa para el análisis; 4- Su potencialidad y riqueza para dar cuenta del trabajo identificatorio y de simbolización de los sujetos encuestados.

Para el análisis, se retomarán las categorías sociales y analíticas provenientes del discurso de los y las estudiantes en diversos territorios escolares sociales y virtuales y; al mismo tiempo, desde una perspectiva interdisciplinaria se intentará: 1-Analizar y describir el contexto situacional e institucional de las escrituras; 2- Analizar el trabajo identificatorio: modalidades de simbolización; 3-Observar el uso de las escrituras en diversos espacios educativos virtuales; 4-Comparar las producciones atendiendo a su localización social, cultural y política en diversos espacios de interacción juvenil y educativa. Estos niveles de análisis se profundizarán a posteriori, ya que están sujetos a modificaciones que devienen de la construcción del objeto de análisis.

Resultados

En primer lugar, indagamos sobre el concepto de **inclusión**. Los alumnos refirieron al mismo con ciertas palabras como *aceptación, respeto, igualdad, integración y diversidad*. En estas respuestas podemos dar cuenta que todos los encuestados tienen una idea similar de la noción de inclusión y de las acciones que la promueven, las cuales se relacionan con las palabras mencionadas anteriormente.

Por otro lado, les preguntamos a los jóvenes sobre la **perspectiva de género**. Podemos destacar que sus respuestas, en general, refieren a las *diferencias en la dicotomía hombre - mujer*, sin mencionar a las diversidades que contempla la perspectiva de género. Asimismo, la perspectiva de género es considerada por los alumnos como un *punto de vista* para abordar problemáticas tales como la exclusión, la discriminación, la desigualdad y la diferencia social, partiendo desde las categorías femenino-masculino, para percibir las desde un "lente crítico" y construir prácticas más humanizantes.

Ahora bien, con respecto al **uso del lenguaje inclusivo**, la mayoría de los estudiantes expresaron que *no lo usan habitualmente*. Entre los motivos mencionados, aparecen la "falta de costumbre" al no ser la forma en que les han enseñado el lenguaje. Otros manifestaron su preocupación por no estar aprobado por la Real Academia Española. Y, un grupo menor de jóvenes considera que el lenguaje no es la base de la problemática de exclusión, sino que va más allá de él. O no utiliza el lenguaje inclusivo porque todavía no se ha familiarizado con el mismo.

Por su parte, algunos de los alumnos *sí lo utilizan*, dependiendo del ámbito en el que se encuentran, por ejemplo, en el caso de los ámbitos académicos lo suelen utilizar en función de la cátedra o del profesor, pero en otros espacios prefieren el uso del lenguaje no sexista, que no sea "chocante" para el otro que no está familiarizado con el lenguaje inclusivo.

A su vez, profundizamos en el uso del **lenguaje inclusivo en ámbitos académicos**, y las respuestas indicaron una dirección diferente a la anterior. Les estudiantes que estuvieron de acuerdo con su uso en dichos espacios mencionaron que se suele reflejar en la comunicación del centro de estudiantes, de los ayudantes, los profesores y, también, en recursos, archivos, clases y avisos del aula virtual. Algunos optan por modificar ciertos términos como "alumno" por "estudiante" o "juventud" por "jóvenes", pero, en general, consideran que abre nuevos paradigmas, miradas y formas de entender la inclusión permitiendo mayor libertad de expresión. Otros están de acuerdo con su uso, pero prefieren el lenguaje tradicional por desconocimiento e incomodidad del lenguaje inclusivo. En cambio, los encuestados que no están de acuerdo, expresan que "no se escucha bien" o que genera incomodidad.

Asimismo, indagamos acerca de **la promoción del lenguaje inclusivo**. Algunos consideran que su uso se naturaliza, pero no necesariamente se promueve. Manifiestan que se utiliza en clases, en consignas, en textos y presentaciones. Por ejemplo el uso de "le psicologue" y no de "el psicólogo", pero no hay imposición, no se obliga, y eso también es ser inclusivo. A raíz de esto, les consultamos sobre la **Resolución Decanal 347/19**, y un gran porcentaje de los jóvenes expresó desconocerla, pero coincidieron en que es una buena medida, un primer paso hacia un tema que debería ser conocido y reconocido como futuros profesionales. En cambio, los alumnos que conocieron dicha Resolución, destacan que la misma permite escribir en inclusivo y acerca a un ámbito académico más inclusivo, pero debe estar bien utilizado, por ejemplo, un estudiante expresó "recuerdo un texto particular en el que se leía "Los Psicologxs".

Por último, nos interesa identificar cambios en torno al uso del lenguaje inclusivo con respecto al **pasaje a la virtualidad**. Un porcentaje menor de los estudiantes no observó cambios, pero la mayoría reconoce que su uso en la virtualidad incrementó, ya que se lee en las distintas escrituras con más frecuencia. Además, como ya señalamos anteriormente, el lenguaje inclusivo se utiliza en foros del aula virtual, en trabajos prácticos, en distintos instrumentos que se utilizan para el aprendizaje. Es decir que hay más espacios, más información y más recursos que permiten promoverlo. Mencionamos algunas respuestas que consideramos valiosas: "la palabra escrita como mecanismo de comunicación docente ha permitido a los mismos experimentar con el lenguaje inclusivo", "siento que desde que empezó la virtualidad, se habla más del lenguaje inclusivo y, a su vez, muchos profesores lo aplican".

Conclusiones

A partir de las palabras que aparecen en las respuestas de los jóvenes, podemos pensar en un concepto colectivo de **inclusión** como una acción cuyo fin es la *integración social*, la *visibilización* y el *reconocimiento* de las diversidades y de los grupos invisibilizados. Dicha acción tiene como finalidad promover derechos, brindar mayores oportunidades y posibilitar el acceso a la participación social. A partir de esto, del encuentro de miradas, se establece un *enriquecimiento mutuo*. En este sentido, la inclusión alude a dar respuestas a varias problemáticas sociales en donde los derechos de las personas no son contemplados.

Frente a esto, queremos destacar una apreciación recurrente en las respuestas de los estudiantes con respecto a la dicotomía hombre/mujer - masculino/femenino, que remiten al sistema binario que refirió Bleichmar para definir el concepto de género. Este binarismo apunta solamente a las diferencias establecidas en términos biológicos, delimitando así, ciertos roles y tareas para ambos. Estas normas instauradas y naturalizadas invisibilizan a las demás categorías sexuales. Por eso, reconocemos la importancia del lenguaje que nos define y nos atraviesa en la constitución de nuestra subjetividad.

A raíz de esto, los jóvenes que no utilizan el lenguaje inclusivo se "escudan" en las normas establecidas por la Real Academia Española o, consideran que es algo ajeno a ellos remitiendo a lo que les han enseñado en

procesos previos de socialización. Desconocen al lenguaje como una construcción sociocultural que está constantemente en modificación. Además, nos encontramos con frases como "no es el problema base" que indican que, ciertamente ignoran al lenguaje como una herramienta para construir nuestras prácticas y hacer una sociedad más justa e inclusiva. Asimismo, no queremos dejar de mencionar la diferencia manifestada con el lenguaje no sexista utilizado por algunas de las entrevistadas como por docentes. Si bien este es un avance hacia la inclusión de la mujer en el lenguaje, no es suficiente. Debemos habilitar un espacio de inclusión para aquellas identidades que no se identifican con hombres ni mujeres, ellas son las más invisibilizadas por el lenguaje.

En este sentido, a lo que apuntamos en este artículo es la visibilización del lenguaje inclusivo en las prácticas de escritura en el ámbito universitario. Los jóvenes lo suelen utilizar o ven que otros lo utilizan en el ámbito académico, lo que indica la promoción del mismo por parte de docentes y compañeros en diversos territorios virtuales. Esto implica un gran avance hacia la co-construcción de la inclusión, al menos en lo que respecta al género. A su vez, esta promoción se refleja como algo diferente a una obligación, es decir, se invita y se impulsa su uso, pero no se impone, lo que también nos acerca a la inclusión, comprendiendo que el cambio de paradigma es un proceso complejo y se evidencia en diversos tiempos para cada sujeto.

Ante el desconocimiento de la Resolución Decanal previamente mencionada, creemos importante incorporar a las prácticas del psicólogo-educador, la acción de informar a los estudiantes que están amparados por ella y que les habilita a llevar a cabo sus prácticas de escritura con lenguaje inclusivo o, en su defecto, no sexista.

Bibliografía

- Ayala Olvera, R. (2019) Lenguaje incluyente y comunicaciones no sexistas: capacitar con Perspectiva de Género a la Administración Pública Estatal. Toluca, México.
- Beltrán, M. (2012) La apropiación del espacio público escolar: graffitis y otras prácticas de escritura juvenil. En *Propuesta Educativa* Número 37. Vol 1. pp 107.
- Beltrán, M. (2017) Procesos de identificación y prácticas de escritura de adolescentes y jóvenes en el espacio escolar. 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, Buenos Aires.
- Beltrán, M.; Zorzi Ferratto, A.; Saracho, V.; Ferreyra, Y. M.; Meyer, M. J.; Salcedo, L. L.; Villarreal, M. J.; Gimenez Cáceres, S.; García, M. E.; Mulatero, M. (2019). Proyecto: Subjetividad estudiantil y territorios escolares. Una perspectiva interdisciplinaria de los procesos de identificación en escrituras de jóvenes en la escuela.
- Butler, J. (1997) Lenguaje, poder e identidad. Madrid, España: Síntesis, S. A.
- Bleichmar, S. (2006) Identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo, el género.
- Fernández Poncela, A. M. (2012) La violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta. Equidad de género y lenguaje. México, Itaca/Uam.
- Freud, S. (1905) Tres ensayos de teoría sexual. Amorrortu editores.
- Morin, E. (1990) Introducción al Pensamiento complejo: el paradigma de la Complejidad (pp 85-111) Barcelona, España: Gedisa
- Resolución 347 (2019) Autoriza y promueve el lenguaje no sexista. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Rossi, M. A. (2010) Lenguaje, palabra y discurso: de la senda lacaniana a la tradición y actualidad de la teoría política. En *Pensamiento Plural*
- Signorelli, A. (1999) Antropología Urbana. Barcelona: Antropos -UAM -Iztapalapa.

FOMO: ¿Una Nueva Psicopatología en los jóvenes?

Alejandro Gómez Madrid

Resumen

Fundamentación y objetivos: Se realizara un análisis crítico de las recientes divulgaciones de la supuesta categoría psicopatológica que se ha denominado FOMO (fear of missing out). Descripta como una situación en que se podrían hallar los jóvenes en el uso de redes sociales, al momento de ver publicaciones por parte de sus pares en donde observan eventos "felices" o al menos, de satisfacción, encontrándose los mismos en un posición de exclusión respecto de ella. Intentaremos justificar que nos hallamos ante la presencia de una tendencia a "patologizar" fenómenos de la adolescencia. Así también se plantea como objetivo hacer un análisis crítico del problema. **Método:** se realizó una revisión bibliográfica de textos de orientación psicoanalítica, en específico con el concepto de Angustia Social, confrontados con datos obtenidos de una observación. Se realizaron entrevistas semidirigidas con 50 jóvenes entre 12 y 25 años. **Resultados/Conclusiones:** Efectivamente el joven experimenta sentimientos de frustración a partir de ser espectador de los eventos sociales que protagonizan los pares en donde el joven no se ve incluido. Fenómeno que identificamos como Angustia Social, siendo las condiciones productoras de subjetividad las coadyuvantes de la formalidad del fenómeno, pero no como la etiología de una patología nueva.

Palabras Clave: FOMO – Adolescentes – Angustia social – Redes sociales

FOMO

"**FOMO**" es la sigla de *Fear of Missing Out*, que quiere decir *Miedo a Perderse de Algo*. Desde hace unos años aparece esta designación para referirse a una supuesta patología propia de la gente joven, que se manifiesta como un temor a no ser parte..., o bien, como un malestar por la idea de estar perdiéndose de algo importante, algo como una sensación de ser excluido y hasta como un intenso malestar ante la percepción de imágenes que ostentan momentos de felicidad protagonizados por los pares, en los cuáles el joven no se ve como parte de ellos. En otras palabras: aparece al ver imágenes de los amigos, y comprobar que uno no es parte de la situación.

Algunos portales de internet señalan que **FOMO** es un síndrome que encuentra su fundamento en las redes sociales. Se trata de "ansiedad social" que se genera a partir de un efecto paradójico que estarían causando las redes. Señalan que esta ansiedad social conduce a la frustración. Cabe decir que ansiedad social es la denominación actual para lo que, hasta hace unos años, se denominaba "fobia social"; definida esta como un trastorno de ansiedad en el que el sujeto experimenta un intenso temoren una o más situaciones sociales en las que el individuo está expuesto al posible examen por parte de otras personas. Lo que resulta llamativo es que la definición no coincide con el factor común encontrado en las numerosas definiciones de **FOMO**.

Novedad

En el contexto de pandemia y el tiempo de cuarentena total se puede hallar un motivo para hablar de un incremento de la situación que pretendemos analizar, por cuánto fueron las redes sociales los que fomentaron el intercambio durante el aislamiento y podría decirse que el sujeto ha sido empujado a un uso permanente de las ofertas del internet. Es posible pensar que el hecho de achicar esa brecha que existe entre las personas proporcionados por estos medios de comunicación lleva también a pensar que estamos partici-

pando en la vida de los demás mucho más de lo que la realidad ostenta. Esto tiene también una contrapartida en el hecho de mostrar la propia vida ante los demás, siempre y cuando se considere interesante la situación objeto de una fotografía que pronto se exhibirá. La costumbre de fotografiar lo que se está comiendo, el maquillaje, la ropa, la compañía, la interacción con una mascota o un romance anhelado, convierte cada instante de la vida cotidiana en una escena que no puede quedar sin ser mostrada a los demás, como un supuesto ideal de felicidad que el otro debería admirar o envidiar.

Se dice que FOMO nació con las nuevas tecnologías que permiten la exposición de la privacidad ante el mundo. Afirma Cintia Zaitz, haber observado en sus pacientes un fenómeno de nuestro interés: estos manifiestan experimentar miedo a la imposibilidad de subir una foto o no mostrar dónde están; lo cual ocurre mucho durante los viajes. "La persona que mira eso se empieza a replantear su vida y lo que está haciendo con ella a diferencia de ese otro" (C. Zaitz, 2021).

Se podría afirmar que las redes sociales están planteando a los usuarios una vida semejante a la que se plantea en la publicidad. Esto sería, la situación cotidiana de una persona común pero que siempre se exhibe de un modo más atractivo e idealizado, de acuerdo con parámetros culturales que circulan, según se ha venido condicionando en décadas de construcción. Un atractivo que la más de las veces resultará muy distante de lo que el sujeto comprueba que es esa realidad que le tocó vivir, hallando siempre una diferencia entre él y ese otro de las redes sociales.

Desde la existencia de las redes sociales, es el usuario quién se convierte en espectador y protagonista al mismo tiempo, generándose una posibilidad de goce que se presentaría en pares antitéticos y que son estos que ofrece la red social de preferencia, un goce por medio de la contemplación o por medio de la exposición; siendo el empresario el beneficiario final de este consumo, por cuanto en ellos sólo prima un interés por vender a las grandes empresas, la atención que regala el usuario.

Es posible notar que la moda actual y las condiciones propias del año 2021, son una continuidad de una situación que se ha manifestado desde que existe el capitalismo, siendo también la publicidad, las revistas, los programas de televisión, y hasta el discurso del ciudadano común, quienes han generado desde siempre un temor a estar perdiéndose de algo importante, incluso para servirse de ello. Lo que han logrado las redes sociales es que este efecto se manifieste de inmediato, y se halla casi generalizado.

Como para redondear este punto agregaremos que encontramos no sólo que hoy en día contamos con redes sociales; sino también que éstas constituyen una condición de producción de subjetividad que en los dos últimos años inciden de una manera más efectiva y por lo tanto también es capaz de incrementar modalidades de sufrimiento. A ello deberemos agregar los efectos de la pandemia de covid-19. Desde el momento en que ésta hizo eclosión, se ha suscitado la aparición de todo un cúmulo de fenómenos de interés psicológico. Al momento en que la humanidad se vio amenazada, provocó un sismo en ciertos pilares simbólicos en los cuales se sostenía. Este arremetimiento de lo real mostró que el neoliberalismo no era tan sólido. Además, dejó ver que los líderes de todas las naciones del mundo resultaron tan poderosos y el camino de ascenso puede presentar algún importante retroceso. La humanidad se vio herida una vez más en su narcisismo ya que una entidad imposible de mirar incluso con un microscopio óptico, vino a demostrar la inconsistencia del Otro.

Atravesamientos

Este podría ser el mejor momento para exponer las razones que me interesaron en FOMO. En anteriores publicaciones, en las que hable de adicciones a las selfies y de grooming, manifesté que no ahondaría en un

concepto tal como angustia social por cuánto era tema como para un nuevo trabajo. Creo que ha llegado el momento de saldar esa deuda.

Tal vez lo singular qué encuentro en mi trabajo es que pretendo acotarlo a los adolescentes, a pesar de que no encuentro que el fenómeno sea privativo de ellos. Es algo que también aparece en sujetos neuróticos de todas las edades. Pero encuentro notorio que este temor qué provoca el uso de las redes sociales tiende a disminuir en personas mayores de 30 años.

Después de 50 entrevistas semidirigidas llevadas a cabo con jóvenes, se llega a la conclusión de que a partir de los 25 años hay una tendencia a resignificar el uso de las redes sociales. Nos estamos refiriendo tanto al criterio para publicar como para valorar las publicaciones de los pares. Entre los jóvenes de 18 y 25 años se nota un incremento en reacciones emocionales de mayor intensidad frente a las imágenes, pero también a todo material que provenga de la red. Podríamos afirmar que la gente en general adjudica valor de verdad a todo lo que provenga de los *medios de comunicación* entre los cuales incluyo a las publicaciones periodísticas y las redes sociales. Siendo de mayor influencia para los jóvenes lo que ofrecen las redes sociales. Los jóvenes presentan una hipervaloración a todo lo que se publica y se hace en redes sociales. Sin embargo son estos mismos jóvenes los que me han llevado a ampliar el rango etario de la investigación viéndome forzado a incluir jóvenes de 15 años y preadolescentes. La razón está en que difiere, tanto la red social de preferencia como las motivaciones para usarla, y también la valoración que se le da.

Otra observación es que se mantiene entre preadolescentes y jóvenes de hasta 25 años una marcada tendencia a reaccionar afectivamente ante lo que ocurre en redes sociales, de una manera tal, que se puede encontrar individuos **incapaces** de prescindir del uso del teléfono celular. Haciendo una suma, el 100% de los entrevistados manifestó o ser alguien o conocer a alguien, cuyas relaciones sociales están condicionadas por el uso de la red. En todo grupo de amigos se manifestaría el problema de un integrante que resulta perturbador para el resto, por cuanto es el teléfono quien captura la total atención de éste.

Tanto los preadolescentes cómo jóvenes de más edad usa WhatsApp para comunicarse. Lo que cambia según el rango etario es el uso que se le da. Los preadolescentes lo utilizan para compartir fotos y comentarios insustanciales; con esto me refiero a interjecciones y stickers. Los adolescentes mayores, dialogan. Mientras prácticamente la totalidad de quienes manifiestan que Instagram es la red de su preferencia, solamente publicarían una foto en la cual se vieran "bien", siendo notorio que se espera que los seguidores de su cuenta, manifiesten que esto efectivamente es así. Se torna casi una exigencia complacer a los seguidores, por cuánto en cada evento social suele aparecer un afán persistente, no tanto por establecer lazos sociales, sino por sondear el mejor momento para capturarlo en una fotografía y publicarlo en Instagram a la espera de los resultados ya descriptos.

Pero en todos los casos adoptar una actitud tal cómo bloquear un contacto, conlleva una enorme carga emocional. Al mismo tiempo notamos la hipervaloración que hay en el uso de las redes ya que para los jóvenes lo que ocurre en las redes, tiene valor de verdad. Y esto en un momento de constitución psíquica, puede resultar una situación ante la cuál deberíamos estar alertas; situaciones que podrían acarrear sufrimientos psíquicos, y volver a los jóvenes más propensos a caer en situaciones de riesgo tales como el grooming.

Angustia

Llega el momento de preguntarnos qué papel juegan las redes sociales en todo esto. Pues, se trata de que es a través de las redes sociales que los jóvenes construyen un ideal a perseguir. Para los jóvenes hay en las redes sociales material suficiente para la construcción de una imagen ideal, o mejor dicho, una imagen idealizada que se debe alcanzar. Los usuarios de Instagram y Facebook tienen un afán por publicar imágenes en

situaciones que los muestren frente al grupo de pares en escenas de supuesta felicidad. Por eso la imagen suele tener que ver con la mascota, con la fiesta, lo que se está comiendo, o lo que fuere que pueda dar la idea de que se es alguien que permanentemente disfruta la vida o al menos, protagoniza una vida que los pares desearían tener. Proceso que está inflado por una retroalimentación positiva, un círculo vicioso. Al observar en las redes sociales imágenes de los pares que se ven protagonizando situaciones felices, será casi un mandato, seguir una conducta igual. El joven se empeñará en encontrar el momento adecuado para registrarlo y hacer su propia publicación que siga estos cánones. No pasará mucho tiempo hasta que comiencen a llegar las primeras valoraciones; que lejos de provocar una satisfacción, parecieran provocar el efecto contrario porque incrementan el hambre de más de estas valoraciones. El joven ahora necesita una nueva imagen que le permita recolectar más "me gusta" por parte de los pares. Lo cual se ve exacerbado porque cada vez que controle el número de valoraciones positivas en su publicación, no dejará de advertir que los amigos han hecho también las suyas propias. Esto conduce a efectuar una nueva comparación y necesidad de igualar al otro como en una suerte de competencia.

Vamos a puntuar dos elementos. Uno de ellos es la vergüenza que parece guiar los pasos a la hora de elegir cómo ha de presentarse el joven frente a su audiencia cibernética. El otro es el temor permanente a quedar por fuera de la convención, ya que esto último indicaría haber sido excluido del grupo de pares. ¿Cuál podría ser el origen de esta vergüenza? ¿Cuál es el origen de este temor? Todas nuestras líneas argumentales parecen confluir en el concepto de **angustia social**.

Es necesario aclarar que no se trata de un mismo concepto cuando decimos vergüenza de cuando hablamos de angustia social. El fenómeno de la vergüenza tiene que ver con una función del superyó. Sería como un punto intermedio entre la angustia de castración y la desaprobación por parte de los adultos. El niño que en su momento experimenta el temor a la pérdida del amor del padre, es el niño que acatará su mandato a cambio de conservarlo. Teniendo en cuenta que el mandato tendría como fundamento la renuncia a una satisfacción pulsional. Desde el psicoanálisis se afirma que la regulación del goce en gran medida depende del superyó que le pone coto a los influjos del ello. Ahora bien, cuando se trata de un adolescente este padre ha sido sustituido por el grupo de pares. Entonces, antes se procuraba conservar el amor del padre como ahora se procurará conservar el amor del grupo. Podemos decir que así como el niño ha tomado emblemas donados por el padre, que permiten la construcción del ideal del yo, ahora será el grupo quién oferta emblemas para reconfigurar el ideal. Empujado por la inmediatez del principio de placer, tan presente durante los primeros años de adolescencia, se encuentra la forma de acceder a ellos por la pulsación de un icono con el que se accede a las redes sociales.

La angustia social de la cuál queríamos hablar, tendrá que ver con este temor a ser rechazado por el grupo de pares. Este temor a no encajar allí a dónde se buscó pertenecer, temor a no cumplir con ese ideal que permite un lugar en el deseo del Otro. Por ello encontramos una importante relación entre el temor a ser excluido y la vergüenza, sin embargo, no son lo mismo.

Deberemos distinguir dos aspectos en el concepto. Por un lado que estamos frente a lo que ya Sigmund Freud había descripto en 1930 como angustia social y que ésta no es una patología. Eso me llevó a pensar (tal vez algo apresurado) que había una tendencia a patologizar este fenómeno, tal como suele hacerse con otras manifestaciones de la adolescencia. Lo sigo creyendo así, pero ahora agregaré que los jóvenes sí experimentan un montante de angustia social que excede en sus implicancias a otras relaciones de objeto y que la falta de valoración hacia las propias publicaciones o los bloqueos y diferentes modalidades de castigo, o la ausencia de la propia persona en las imágenes que muestran los amigos en la red, desencadenan en el joven un juicio erróneo que acarrea malestar de una dimensión tal, que es capaz de perturbar el lazo social y el desempeño en las actividades cotidianas.

Más de un joven ha manifestado que lo que le molesta no es la exclusión de un grupo de amigos, sino la exclusión en la participación de la foto que muestra esta supuesta escena de felicidad. Esto corrobora lo que afirmábamos previamente: los jóvenes hacen una hipervaloración de lo publicado en redes sociales como si la realidad fuera lo que están construyendo. Y las redes construyen una imagen idealizada de lo que podría ser la vida, de lo que se debería vivir, o de cómo debe imaginarse la vida. Los jóvenes son al mismo tiempo protagonistas y espectadores. No se trata de encajar como uno o como el otro; de lo que se trata es de encajar en la red social en ambos pares. La experiencia de no encajar, no será sin angustia.

Modalidades

Las redes sociales solo son determinantes de la formalidad del síntoma. Para poder provocar un FOMO, debe ocurrir una interacción con una subjetividad fragilizada, debe darse una complementariedad entre una constitución subjetiva y el uso de las redes sociales. No diremos que se trata de un "síndrome" o "Trastorno", pero sí diremos que cuando se convierte en un condicionante claramente identificable por el sujeto como sufrimiento, como padecimiento psíquico, estamos hablando de un síntoma. Éste mismo, podría presentarse bajo dos modalidades, lo cual requiere de algunas precisiones teóricas.

La angustia social que experimentan los jóvenes puede ser pensada como un representante del temor del niño al padre, también como consecuencia de una moción pulsional agresiva por externalización de un influxo del superyó sobre los amigos. Así como el niño teme a este padre al cual ama, también el adolescente guarda esta ambivalencia con sus contactos en red. ¿Qué pasaría si esa ambivalencia se intensificara? Pues, se los amaría más y se temería más su pérdida a la vez que se les odiaría más. Y justamente por odiarlos, más se les teme.

El adolescente necesita todo el tiempo de la opinión de sus pares como en un intento de mantener una homeostasis psíquica. De allí que si los odia, tendrá una buena razón para temer a su valoración. Resulta así algo bastante paradójico, porque odia a esas personas cuya valoración es crucial para su psiquismo. Por eso, al proyectar sobre los contactos los influxos del superyó, habrá buenos motivos para temer a la opinión pública que emitirán otros jóvenes. Entonces, siempre se experimenta una urgencia por complacer a esas otras personas, es lo que se encuentra detrás de esos comentarios tales como "bella"; "hermosa"... como brindando la idea de que se espera como retribución algo análogo. Una relación armoniosa con este grupo resultará imposible, porque los sentimientos hacia él es ambivalente; sin embargo se puede mantener una cierta homeostasis por este juego dialéctico de compartir comentarios de lo más lacónicos, pero suficientes para sus fines, en los que ambos han convenido de manera implícita que lo que se está diciendo es verdad, sin que siquiera se cuestione la veracidad. Todo sujeto se angustia ante la posibilidad de no tener un lugar en el deseo del Otro o de perderlo. Por ello hay personas que no toleran la sola idea de no ser reconocidas, de no ser amadas en definitiva. Y ello se reflejará en controlar la repercusión que hubiera tenido la foto en Instagram, y las publicaciones más recientes de los contactos seguidos, ya sea para comparar la propia vida con eso, o para confirmar que se conserva un lugar en el Otro de las redes sociales. Los jóvenes tienen en su cuenta un número de seguidores tal, que llama la atención. Entre 18 años y 23; cuentan entre 1000 y 3000. Los mayores de 25, cuentan menos de 500 seguidores, en el intervalo etario, hay una tendencia hacia la disminución... Los menores de 18, suelen tener más de 3000 seguidores. Parece que a más edad se busca otro tipo de relación de la que ofrece Instagram. Todos los entrevistados afirman entre risas culposas, no conocer a más de 50 de ellos. La tendencia quizá esté aumentada porque sirven como capital para la solidez de la audiencia imaginaria (Urbano y Yuni, 2001). Por lo tanto se sienten perturbadas hasta por la desaprobación o indiferencia de parte de personas que les resultan, casualmente indiferentes. Aquí se devela la magnitud de su temor por cuanto temen perder lo que nunca poseyeron; esto es, la aprobación de ese otro.

Entonces ¿La satisfacción se experimentaría por cumplir un ideal o por la aprobación de los demás? Ambas cosas siempre estarán presentes. Es solo que en caso de los adolescentes, ese ideal a cumplir parece estar determinado por exigencias construidas a partir de lo que se interpreta de las imágenes de las redes sociales. Ahora bien, a mí me resulta preocupante que es también en los otros que está la determinación de los resultados finales y sus implicancias. Con esto me refiero a que se ha

delegado en los seguidores la importante tarea de decidir si se ha cumplido con ese ideal o no. Por lo tanto, ya ni siquiera se espera del otro su cariño, sino solo su aprobación o su confirmación.

Otra modalidad bajo la cual se puede presentar FOMO, la modalidad que podríamos llamar *depresiva*. Aunque en el fondo es una combinación de ambas modalidades, es solo que para su descripción resultará mejor separarlos. Pero de seguro que se trata de una sintomatología mixta por cuanto la persona que depende mucho de lo que el otro le da, si no se ve nunca satisfecha frente a sus propias demandas, entonces el modo como puede llegar a verse a sí misma tendrá características por él mismo, reprochables. Por ello algunos están dispuestos a exponer su intimidad, y por eso comparten fotos desnudos: a veces como una muestra de lo que esperan a cambio, a veces para sonsacar un *me gusta* a quien fuere. Lo cual estaría en el fondo de esta dependencia extrema de las redes sociales. Aquí podemos recordar lo que decíamos del círculo vicioso, cuando hay una especie de adicción a las redes sociales, la satisfacción que se encuentra en ellas nunca será suficiente, se necesita siempre más; lo cual hace que la adicción se intensifique. Ella llevará a demandar más, y el ciclo se repite.

Otto Fenichel afirma que hay depresiones neuróticas que son intentos de obligar a un objeto a "conceder los objetos vitalmente necesarios" (Fenichel, 1966). Opinión con la que estamos de acuerdo, ya que consideramos que los suministros, en el estudio que nos atañe, serían las valoraciones por parte del grupo de pares. Cuando el adolescente ve la foto del grupo de pares, en la cual él ha sido no incluido, pareciera que todo el andamiaje construido cayera estrepitosamente. Como si acaso "el mundose derrumbara". Observado con más frecuencia en las mujeres, y con más intensidad en los varones.

Conclusión

FOMO se trataría de una modalidad sintomática. Las redes sociales son condiciones de producción de subjetividad propias de la época; si bien no las únicas que provocan el fenómeno, son una parte importante a la hora de determinar la formalidad del síntoma. La pandemia del 2020-21 ha conllevado una intensificación porque se ha dado mayor uso a las redes, pero estas por sí solas no determinan nada. Sino en complementariedad con una constitución psíquica. FOMO no es otra cosa que angustia social, y como tal, no puede ser eliminada. Lo que psicólogos y psicólogas podrían procurar, es que sea posible vivir con ello y evitar que controle la vida total de los jóvenes, ya que hay casos tan extremos, que pareciera ser que no hay vida por fuera de las redes sociales.

*"La vida es aquello que pasa mientras
estás ocupado haciendo otros planes".
(John Lennon)*

Referencias bibliográficas

- Urbano, C. y Yuni, J. (2001) *Y... no se...* Córdoba, Argentina: Ediciones Mi Facu.
- Urresti, Marcelo. (2002) *Adolescentes, Consumos Culturales y Usos de la Ciudad* Revista Encrucijadas UBA, Buenos Aires, Nueva Época, Año II, Nro. 6
- Teicher, Manfredo. (2009) *Teoría Vincular del Narcisismo*. Buenos Aires. Ediciones Letra Viva.

- Fenichel, Otto. (1966). *Teoría Psicoanalítica de la Neurosis*. Buenos Aires. Paidós.
- Urresti, Marcelo. "Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad" en Revista Encrucijadas UBA 2000, Revista de la Universidad de Buenos Aires, Nueva Época, Año II, Nro. 6, Febrero de 2002. Págs. 36–43.
- Freud, S. (1930) *El Malestar en la Cultura*. Ed. Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1921) *Psicología de las Masas y Análisis Del Yo*. Ed. Biblioteca Nueva
- Freud, S. (1916-17) *Conferencia 25*. Ed. Biblioteca Nueva.
- Schaarschmidt, Theodor. (2018) *FOMO o el Miedo a Perderse de Algo*. Revista "Mente y Cerebro".
- Anderson, Hephzibah (2011). «Never heard of Fomo? You're so missing out». TheGuardian.
- FOMO vs. JOMO: de qué se trata la nueva práctica detox que es furor entre los adictos a las pantallas. INFOBAE. <https://www.infobae.com/tendencias/2019/10/10/fomo-vs-jomo-de-que-se-trata-la-nueva-practica-detox-que-es-furor-entre-los-adictos-a-las-pantallas/>
- Salabert, Eva. *FOMO: Miedo a la Exclusión Digital (Webconsultas)*
<https://www.webconsultas.com/curiosidades/fomo-miedo-la-exclusion-digital-14654>
- Baker, Zachary & Krieger, Heather & LeRoy, Angie: (2016) *Fear of missing out. Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms*, Translational Issues in Psychological Science.
- FOMO: cómo el miedo a perderse algo alimenta la adicción a las redes (Abril 2015) BBC News.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150403_fomo_miedo_a_perderse_algo_redes_dv_finde

Análisis de indicadores de lectura y escritura académica en estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología de la UNC

Eliana Soledad Vega, Luciana Juaneu, Antonella Di Paola Naranjo, Constanza Bustamante

Resumen

El aprendizaje en los niveles educativos superiores implica habilidades de lectura y escritura que conllevan ciertas particularidades ligadas a cada campo disciplinar. El dominio de estas, suele condicionar la trayectoria universitaria del ingresante, llegando a veces a determinar su permanencia en el sistema. El presente trabajo pretende determinar la relación que existe entre las estrategias de alfabetización académica utilizadas por los estudiantes y el rendimiento académico obtenido. Para tal fin, se realizó un estudio de carácter descriptivo correlacional en donde se administró la encuesta sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios (Guzmán & García, 2015) a 440 estudiantes del Curso de Nivelación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba del año 2020. Los datos obtenidos permiten afirmar que las actividades propuestas por el profesor, la comprensión guiada por las características de los textos y las actividades espontáneas del estudiante utilizadas en el ingreso influyen en el rendimiento académico. En cambio, las lecturas contextualizadas y las actividades espontáneas aplicadas en la escuela secundaria, como así también la implementación propia de organizadores de la información y otros recursos de apoyo utilizados en el curso de ingreso no producen discriminación alguna en lo relacionado a la condición obtenida.

Palabras clave: Alfabetización académica – Ingreso universitario – trayectoria escolar – rendimiento académico

Introducción

El ingreso a la universidad representa un espacio diferente con nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, nuevas prácticas de lectura y de escritura que difieren de las utilizadas en la secundaria dado que cada nivel educativo posee una alfabetización determinada. Esto provoca dificultades que no sólo se deben a la carencia de habilidades sino también al hecho de que se enfrentan a una nueva cultura que presupone la representación ideal de un estudiante autónomo y poseedor de un capital cultural previo y de competencias comunicativas acordes a las de un futuro profesional. El adaptarse a estas prácticas y requerimientos implica lograr el acceso a esta cultura, caso contrario contribuye a un bajo rendimiento, retraso, abandono o el fracaso. Es importante destacar que aunque el dominio de la lengua escrita no constituye el único factor causante de la deserción, es posible afirmar que es uno de los más relevantes en tanto que permea todas las áreas del conocimiento y se involucra en la enseñanza de todas las ciencias (Cisneros et al. 2012, p.50; Guzmán, 2012; Padilla 2012; Pulvirenti, 2016; Viñas, 2014).

En este sentido, la continuidad y/o el abandono de los estudios superiores evidencian la desigualdad de trayectorias educativas previas en la que estos jóvenes se encuentran. Por consiguiente, necesitan de una guía o acompañamiento por parte del docente, con apoyo institucional, para lograr aprendizajes en torno a los procesos de lectocomprensión y producción escrita requeridos en cada ámbito disciplinario. De allí que resulta necesario tomar conciencia de la necesidad de una "alfabetización académica", la cual no remite a una competencia desarrollada naturalmente en los estudiantes sino que requiere del aprendizaje de estrategias, ya que consiste en un proceso educativo en el que se le enseña al estudiante a dominar las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de la disciplina de estudio, como también en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Cisneros et al, 2012; Rybecky et al, 2013).

El presente trabajo se propone determinar la relación que existe entre las estrategias de alfabetización académica utilizadas por los estudiantes y el rendimiento académico obtenido en el Curso de ingreso de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Contextualización

El curso de ingreso (actualmente, cátedra de Introducción a los estudios universitarios) es el primer espacio al que se insertan los ingresantes. El mismo se dicta varias veces en el año con distintas modalidades (intensivo, extendido y a distancia); el presente trabajo se centra en la modalidad intensiva Febrero- Marzo 2020 que se dictó de manera presencial cumpliendo con el dictado de los contenidos previstos antes de la declaración del Aislamiento Preventivo y Obligatorio del 19 de Marzo. Este se caracteriza por la intensidad del cursado (dos clases teóricas semanales y tres clases de trabajos prácticos) y por reunir un mayor número de alumnos que cursan durante aproximadamente ocho semanas, además cuenta con un equipo docente conformado por un profesor titular, tres profesores adjuntos y nueve profesores asistentes. Dicho curso se imparte para los ingresantes de la licenciatura en psicología, tecnicatura en acompañamiento terapéutico y profesorado en psicología.

Marco Teórico

Las estrategias de aprendizaje consisten en comportamientos, pensamientos, creencias y/o emociones que le faciliten al estudiante la adquisición de información, su comprensión e integración al conocimiento ya existente, la transferencia de habilidades nuevas y la recuperación de la información disponible. De acuerdo a Echeverría (2013) se las puede dividir en cognitivas, metacognitivas y de manejo de diversos recursos. Las primeras de ellas aluden al repaso, organización, elaboración, pensamiento crítico; las segundas a la planificación, control y regulación; las últimas remiten al manejo del tiempo, del ambiente, al aprendizaje con pares y a la búsqueda de ayuda. Su correcta implementación es fundamental para un aprendizaje significativo, profundo y autónomo sin embargo, su utilización se encuentra en estrecha relación con las características contextuales y personales del aprendiz (Rybecky et al., 2013).

En ciertos ámbitos se suele denominar a la lectura y la escritura como estrategias de aprendizaje puesto que son herramientas, instrumentos cognitivos que utilizan los estudiantes activamente para adquirir nuevos conocimientos y desempeñarse académicamente. Las mismas son caracterizadas como omnipresentes al ser aplicadas en diversos contextos, pero no por ello se las concibe como estáticas y unívocas ya que varían según la situación y modo de empleo. Por tal motivo, no son generalizables en todos los ámbitos académicos puesto que poseen distintas finalidades: la escuela secundaria pretende formar hábitos lectores, apoyar constructos teóricos y desarrollar la comprensión lectora; la universidad se orienta hacia una dimensión de análisis y resignificación. Por tal motivo, es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades específicas de lectura y escritura, en especial argumentativas, lo cual les permitirá generar una actitud epistémica de los conocimientos disciplinares. Como así también procesos metacognitivos, un pensamiento reflexivo, crítico y superior (Carlino, 2011; Cisneros et al, 2012; Fregoso y Aguilar, 2013; Gatti y Grinsztajn, 2014; Guzmán, 2012; Pulvirenti, 2016; Rybecky et al, 2013).

Se espera que aquellos que ingresan al nivel superior dispongan o adquieran por sí mismos los procedimientos intelectuales necesarios para el trabajo académico, sin embargo, la realidad muestra un dominio muy menguado de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión y producción del material escrito por parte de los ingresantes. Esto refleja una marcada diferencia en los hábitos, conocimientos y experiencias previas vividas por los estudiantes, generando una brecha entre la escuela y la universidad puesto que en la secundaria los textos desarrollan un tema particular bajo una sola perspectiva, al decir de

Carlino (2005, p. 39), "tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo". Además, los estudiantes están habituados a leer superficialmente para cumplir con las tareas requeridas, las cuales evidencian un bajo nivel de complejidad puesto que solo requieren localizar cierta información y transcribir literalmente las partes del texto. De esa manera, propician aprendizajes reproductivos y superficiales que favorecen a una lectura insustancial y a una escritura limitada a la transcripción, en vez de promover la elaboración y la organización de los conocimientos (Carlino, 2011; Fernández y Carlino, 2006; Fregoso y Aguilar 2013; Pulvirenti, 2016).

En cambio, la universidad exige desplegar nuevas habilidades de lectura y escritura, estrategias de búsqueda y selección de datos para abordar las cantidades considerables de información propia de dicha cultura. Los textos que allí circulan se tornan más complejos debido a que se especializan en un área del conocimiento del que se debe tener cierto dominio para ser comprendidos, es decir "dan por sabido lo que los estudiantes no saben" (Carlino, 2005, p. 39). Esto se relaciona con el incremento del lenguaje técnico propio de los saberes disciplinares, lo cual se diferencia de los textos de la escuela que están pensados en un público con restricciones en el dominio de conceptos especializados (Carlino, 2011; Pulvirenti, 2016).

Estas diferencias entre las prácticas de lectura y escritura provocan dificultades en los aspirantes que se manifiestan al seguir instrucciones, en el intento de identificar las ideas principales, en la producción de textos a la altura de las aptitudes comunicativas propias de un sujeto universitario, en la identificación de perspectivas e influencias teóricas en los textos, en la lectura relacional entre significados, en el uso de la organización textual como herramienta de comprensión y producción. Estas no solo se deben a la carencia de una habilidad o técnica elemental sino también a la falta de familiaridad, de trabajo y reflexión sobre los códigos propios de las nuevas culturas a las que se enfrentan (Carlino, 2011; Cisneros et al, 2012, 2013; Fernandez y Carlino 2006; Gatti y Grinsztajn, 2014; Guzmán, 2012; López, 2011; Pulvirenti, 2016).

Todas estas limitaciones pueden ocasionar la reprobación de materias, la adopción de una actitud pasiva, poca participación en clase, ausencia de autonomía en el aprendizaje, o en la peor circunstancia, el retraso, abandono o fracaso. Por lo antes descrito, resulta fundamental tomar conciencia de la necesidad de una alfabetización académica, definida por Carlino (2005, p.6) como "el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. La misma apunta a las prácticas de lectura y pensamiento propias del ámbito académico superior, también designa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, al apropiarse de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso".

Dicho término remite a un proceso educativo que contribuye a acortar la brecha existente entre la escuela y la universidad dado que promueve estrategias de comprensión y producción de textos, como así también ayuda a que los estudiantes aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, ponerla en relación, debatir según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Esto les permitiría "aprender a aprender", dominar los modos específicos de las disciplinas y apropiarse de las nociones esenciales con mayor efectividad. Para ello es necesario destacar la figura del docente quien debe asumir la responsabilidad de formar nuevos hábitos lectores que le permitan a los estudiantes disponer e implementar distintas estrategias de comprensión textual. Además, colaborar en el establecimiento de relaciones entre el conocimiento que los docentes poseen y aquella proporcionada por el texto, como así también a abrir espacios para la reflexión en torno al texto y hacia los procesos metacognitivos (Cisneros et al, 2012; Montijano y Barrios, 2016; Pulvirenti, 2016; Rybecky et al, 2013).

El lugar del docente como guía, tutor, de los procesos de lectura y escritura es central. La posición que este asuma ante la enseñanza-aprendizaje y como considere las dificultades de los estudiantes (como un problema a resolver o como una queja sobre los déficits de los niveles educativos anteriores, por ejemplo) promoverá una actitud más o menos implicada en la enseñanza de los modos de leer y escribir propios de una cultura disciplinar específica. Por lo tanto, así como la lectura y escritura propia del ámbito académico no es una habilidad que se desarrolla *naturalmente*, también las acciones que implementen o no los profesores podrán favorecer (o no) a la alfabetización académica de los mismos.

En este punto resultan centrales las estrategias de enseñanza que los docentes pongan en marcha y las tareas que propongan a sus alumnos. Al decir de Carlino (2005) se trata de transmitir a los estudiantes los procesos que los docentes realizan al momento de preparar una clase: leer con un propósito de lectura, destacar lo central en función de un objetivo, atender a los destinatarios de un texto, entre otros. Mostrar a los estudiantes como el profesor lo hace, y no solo el producto sintético de lo ya realizado.

Metodología

El presente estudio es de carácter cuantitativo, descriptivo y correlacional ya que se pretende conocer si existe relación alguna entre las estrategias de lectura y escritura con el rendimiento académico de los ingresantes en el Curso de Nivelación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba del año 2020. Para ello, se conformó una muestra de 440 aspirantes, sobre la cual se implementó una versión modificada de la encuesta sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios (Guzmán & García, 2015) para recabar información referida a las prácticas de lectura y escritura implementadas en el último año de la secundaria y durante el curso de nivelación. En la misma se han incluido preguntas elaboradas a partir de las características del contexto y de la población a estudiar, como así también un apartado orientado a conocer el perfil general de la población: edad, comisión de trabajos prácticos a la que concurre, nombre de la escuela y el año en que finalizó la secundaria.

En cuanto al formato, se encuentra estructurado en 9 preguntas que se responden mediante una escala tipo Likert donde 1: Nunca, 2: Casi Nunca, 3: Algunas veces, 4: Varias veces, 5: Casi siempre y 6: Siempre. Además, se buscó cierta flexibilidad por medio de la alternativa "otros"; de esta forma se determinó la posibilidad de criterios de respuesta no pensados. Las mismas consideran las siguientes áreas temáticas de exploración: dificultades, estrategias de lectura y escritura de los aspirantes, prácticas de estudio, los usos de la escritura y la escritura en clase, los tipos textuales con que trabajan, como así también las actividades que realizan en clases.

Los datos se analizaron mediante estadística inferencial, utilizando el programa SPSS.

Resultados

En la siguiente tabla se presentan las medias obtenidas en cada dimensión segmentadas por la condición final en el curso de nivelación de los estudiantes. En la misma, se puede observar que los estudiantes que terminan el curso de nivelación en condición libre, regular o promocional, no difieren en la cantidad de actividades que les proporcionaron en la escuela media que impliquen la lectura contextualizada ($F(2,2)=0,12$ $p=0,88$). Tampoco difieren en la cantidad de actividades espontáneas que en esa época se utilizaban dado que no hay una diferencia significativa en los puntajes obtenidos por todos los estudiantes ($F(2,2)=1,29$ $p=0,27$). Respecto a lo que acontece durante el curso de nivelación, los estudiantes que terminan en las distintas condiciones, tampoco difieren en la implementación propia de organizadores de la información (F

(2,2)=0,42 $p=0,86$) ni en la utilización de otros recursos de apoyo ($F(2,2)=4,87$ $p=0,008$), puesto que no se presentan diferencias significativas en los valores obtenidos por los alumnos.

No obstante, se observan entre estos tres grupos de condiciones finales, diferencias en los niveles de las actividades espontáneas en donde el grupo de promocionales y regulares se diferencian significativamente de los libres ($F(2,2)=2,43$ $p=0,08$); como así también en las actividades propuestas por el profesor las cuales fueron más utilizadas por los alumnos regulares seguidos por los promocionales, mientras que los alumnos libres son los que menos han implementado dicho recurso ya que lograron una puntuación menor ($F(2,2)=5,25$ $p=0,006$). Asimismo, en la comprensión guiada por las características del texto, se pudo observar que los promocionales han utilizado mayormente dicho recurso, teniendo una marcada diferencia con el nivel obtenido por los alumnos libres ($F(2,2)=9,20$ $p<0,00$).

Tabla 1

Distribución de medias en dimensiones de la alfabetización académica según condición final en curso de nivelación

	Promocional (n=267)	Regular (n=110)	Libre (n=17)	p
Lectura contextualizada	21,59	21,93	21,18	0,88
Actividad espontánea del estudiante	25,69	26,65	25,76	0,27
Implementación propia de organizadores de la información	10,87	10,40	9,94	0,86
Otros recursos de apoyo	9,23	10,55	10,76	0,008**
Actividades propuestas por el profesor	34,78	36,38	30,76	0,006**
Comprensión guiada por las características del texto	22,06	21,30	17,35	0,000**
Actividades espontáneas del estudiante	38,72	38,99	35,18	0,08

Discusión

Los datos analizados son coincidentes con los aportados por otros estudios en donde se puede vislumbrar que la alfabetización académica influye en el rendimiento de los estudiantes (Massone y González, 2008; Talak et al., 2011), especialmente las dimensiones que remiten a las actividades propuestas por el profesor, la comprensión guiada por las características del texto y las actividades espontáneas implementadas por los estudiantes durante el curso de ingreso ya que los alumnos que más las utilizaron lograron aprobar dicho curso. Esto confirma la importancia de la actividad y propuestas del profesor para apropiarse de las nociones esenciales y dominar los modos específicos de las disciplinas.

Entonces, se infiere que la ausencia de estrategias docentes implementadas desde la alfabetización académica puede dificultar el aprendizaje en la universidad. En este sentido, promover la autonomía lectora no se logra imponiendo de entrada condiciones de lectura independiente ya que la falta de orientación puede resultar contraproducente porque desalienta los intentos y no permite forjar recursos con los que afrontar las dificultades (Carlino, 2002).

Además, la guía del docente resulta fundamental, dado que los ingresantes no suelen tener esta capacidad de trabajo con los textos académicos al salir de la secundaria debido a que se trata de una cultura diferente que posee distintos estilos de enseñanza-aprendizaje y prácticas de lectura y escritura. Lo cual queda refle-

jado en los datos obtenidos, ya que las dimensiones de la alfabetización académica implementadas en la escuela secundaria no producen discriminación alguna en la condición final de los ingresantes. Este último dato es interesante ya que abre a nuevas indagaciones sobre la articulación/desarticulación entre la escuela media y el nivel superior.

No obstante, la situación sanitaria actual, específicamente la condición de masividad en que se imparte la asignatura en la que se relevaron los datos, representa un máximo desafío para docentes y estudiantes, ya que obliga a recrear alternativas pedagógico didácticas para el dictado virtual, que si bien amplifica el alcance del espacio universitario, no soluciona el problema de la masividad, dificultando implementar estrategias que contribuyan al desarrollo de las habilidades propias de la alfabetización académica, especialmente la escritura que requería del trabajo con borradores, revisiones y reescrituras difíciles de monitorear y acompañar en las condiciones actuales.

Estas situaciones coyunturales plantean nuevos retos para los docentes en la tarea de alfabetización académica de los estudiantes, en donde la lectura y escritura como práctica en un contexto digital no debe pensarse como un obstáculo sino como una oportunidad para la utilización de recursos tecnológicos que pensados pedagógicamente fortalezcan los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por consiguiente, cabe destacar que la presente investigación proporciona elementos para concebir el lugar primordial del profesor universitario como agente mediador para la promoción de estrategias de lectura y escritura académica y de allí para el mejor rendimiento de los estudiantes, incluso cuando los mismos provengan de trayectorias dispares respecto a la escuela secundaria. Esto ofrece la oportunidad de reflexionar y construir estrategias de enseñanza que involucren estas habilidades para el aprendizaje no solo en el ingreso universitario, sino de manera transversal a lo largo de toda la carrera. Lo cual es coherente con lo planteado por Carlino (2013, p.372) en su última definición de la alfabetización académica donde destaca: "las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales."

Referencias

- Carlino, P (2002) Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en "materia de cabecera". Educación en Ciencias, pp 1-12
- Carlino, P. (2005) Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Carlino, P. (2011). Leer y escribir en Ciencias Sociales en universidades argentinas. CONICET-
- Departamento de Cs. de Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 1514-2655. Universidad de Buenos Aires, República Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 18 , No 57, 355-381, recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Cisneros, M., Olave, G., Rojas, I. (2012) Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. Educ. Educ. Vol. 15, No. 1, 45-61.
- Echeverría, J. (2013). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios de primer año. 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, Buenos Aires Dirección estable: <https://www.academica.org/000-054/425> Acta Académica
- Fernández, G. M. E., y Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA- CONICET. Argentina

- Fregoso, P. G. y Aguilar, L. E. (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*, 24.
- Gatti, A. y Grinsztajn, F. (2014). Alfabetización académica, formación docente y gestión de la enseñanza en la universidad. XIV Coloquio Internacional sobre gestión universitaria. La gestión del conocimiento y los nuevos modelos de Universidades.
- Guzmán, R. J (2012). *Escritura académica en la universidad Primera*. Universidad de La Sabana ISBN: 978-958-12-0299-7
- López, E. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *PRA-XIS*. Vol. 13, Nº 20 (61-89), II Sem. 2011 ISSN 0717-473-X
- Massone, A. y González. G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 n.º 46/3. Ed: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Montijano, M. P. y Barrios, E. M. E. (2016) Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción*, vol. 32, núm. 8, pp. 289-309 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales, *Magis*, Vol. 5, n° 10. Página 31- 57. ISSN 2027-1174. Bogotá -Colombia. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co>
- Pulvirenti, B. (2016). Alfabetización académica en la Facultad de Ciencias Económicas. Facultad de Ciencias Económicas, UNCUYO. Recuperado en; <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=8775>
- Rybecky, M.; Kowszyk, D.; y Vargas, B. (2013). Desempeño académico de estudiantes ingresantes: Aportes para pensar su permanencia en el nivel superior.
- Talak, A.M., Malagrina, J. K. y Del Cueto, J. (2011). Lectura y escritura académica en los inicios de la carrera de psicología. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Viñas, R. (2014). Tesis doctoral "Ser joven, leer y escribir en la universidad". La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Reconfiguraciones de la formación y la práctica en tiempos de COVID 19

Paulina Maria Alfieri, Dana Blanch, Luciana Botta

Resumen

El presente trabajo fue realizado a partir de nuestra experiencia como practicantes en las PPS en Evaluación y Diagnóstico Infante Juvenil ubicada en el cuarto año de la carrera de Psicología en la UNT. Se fundamenta en la importancia de las prácticas, que constituyen un proceso educativo que vincula el saber académico con las necesidades de la población, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. Resulta imprescindible entonces contextualizar esa práctica al momento socio histórico que se atraviesa y analizar el impacto que esta tiene en la formación de futuros psicólogos. El objetivo del presente trabajo es describir las experiencias de los practicantes en sus recorridos a lo largo de la PPS, realizando un análisis comparativo de las vivencias, impresiones y contingencias de la misma, en épocas de pre y post pandemia. La metodología es el análisis de experiencias recolectadas a través de cuestionarios abiertos. Se espera, a partir de los resultados, poder hacer énfasis en el aspecto enriquecedor de las prácticas profesionales y de una supervisión personalizada en la formación de futuros psicólogos.

Palabras clave: prácticas pre profesionales – plan de estudios – psicólogos – pandemia

Introducción

El contexto de pandemia (Covid 19) y de aislamiento social preventivo y obligatorio que atravesamos actualmente, nos impone el desafío de modificar nuestras formas de aprender en el marco de la virtualidad. Este nuevo contexto nos exige repensar nuevas estrategias y herramientas para poder generar un aprendizaje constructivo de los contenidos disciplinares. Atendiendo a esto, consideramos que las trayectorias académicas de los alumnos se ven modificadas, ya que requiere replantear las formas convencionales en las que se llevan a cabo las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta otras variables, por ejemplo, la conectividad o el uso eficiente de las herramientas tecnológicas.

Este nuevo contexto afecta la trayectoria de los alumnos no solo en las materias teóricas, sino también en las Prácticas Profesionales Supervisadas, ya que se compromete la posibilidad del alumno de ejercitar su rol profesional como psicólogo evaluador y de ofrecer a la comunidad un servicio para la identificación temprana de problemáticas psicológicas y psicosociales infante-juveniles (Coronel, P., Gronda, N., Ponce, M. 2019).

Nos proponemos describir las experiencias de los practicantes en sus recorridos a lo largo de la PPS, realizando un análisis comparativo de las vivencias, impresiones y contingencias de la misma, en épocas de pre y post pandemia.

También se señalará la importancia de las supervisiones, cuyo objetivo es acompañar, contener y orientar al estudiante, con el fin de facilitar su trayectoria por las PPS, favoreciendo su permanencia y egreso.

Las PPS en la carrera de Psicología

En el año 2012 el programa de la carrera de Psicología UNT propone las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de carácter obligatorio en los dos últimos años de la carrera. Tal acertada decisión se lleva a cabo tras la modificación en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N 24521, la cual establece:

Artículo 43: Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria que hace referencia en el artículo anterior, los siguientes requisitos:

- a. Los planes de estudios deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, de acuerdo al Consejo de Universidades:
- b. Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin, debidamente reconocidas.

El ministerio de Cultura y Educación determina con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

“Las Prácticas Profesionales Supervisadas constituyen un proceso educativo transformador que contribuye a la producción de conocimiento nuevo y vincula críticamente el saber académico con las necesidades de la población. Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aportan a superar problemáticas significativas a nivel social y que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.

Esta propuesta de trabajo comprende dos grandes aristas: por un lado, brindar al alumno la posibilidad de ejercitar su rol profesional como psicólogo evaluador y por otro, ofrecer a la comunidad un servicio para la identificación temprana de problemáticas psicológicas y psicosociales infanto-juveniles”. (Coronel, P., Gronda, N., Ponce, M. 2019. Pág. 36)

Nos resulta pertinente mencionar al psicólogo Jerome Bruner (1988), el cual propone que *“el alumno no debe hablar de física, historia, matemáticas, sino hacer física, historia, matemáticas. El conocimiento verdaderamente adquirido es aquel que se redescubre”*. Consideramos que eso mismo es aplicado dentro de las PPS, las cuales permiten un proceso de aprendizaje diferente, en donde el alumno sale de la posición pasiva propia de la tradición académica y se implica activamente, enfrentándose con una realidad concreta, logrando articular los conocimientos teóricos adquiridos y su propio juicio clínico, el cual se va elaborando a partir de la supervisión que se recibe por parte del docente. El alumno hace y por sobre todo, aprende a hacer.

Asimismo, citamos a Llarull, Rovira, Gomez y Berger (2010), quienes proponen que *“el aprendizaje se da cuando se encuentra sentido a lo que se aprende”*. Tal concepto, refuerza lo mencionado por Bruner, ya que la posibilidad de realizar una práctica profesional supervisada da lugar a integrar conocimientos previos, redescubrirlos y encontrarle significado a todo lo estudiado y aprendido previamente.

Es importante destacar ‘el detrás de escena’ de la posibilidad del alumno de aprender y emprender semejante desafío profesional, es decir el compromiso del docente quien supervisa, enseña y guía al alumno dentro de la PPS.

El rol docente se transforma y pasa de la clásica enunciación de contenidos a la de guía de los procesos que se dan en terreno. Los alumnos deben ser conducidos muy de cerca por su supervisor en una relación de colaboración, de compartir miradas y de contención, afin de lograr el objetivo de desarrollo técnico y profesional del alumno (Coronel, P., Gronda, N., Ponce, M. 2019).

Objetivos

- Describir las experiencias de los practicantes en sus recorridos a lo largo de la PPS, realizando un análisis comparativo de las vivencias, impresiones y contingencias de la misma, en épocas de pre y post pandemia.

Materiales y Métodos

Participantes

48 alumnos y egresados de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán que hayan cursado las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en Evaluación y Diagnóstico Infanto juvenil.

Instrumentos

Encuesta elaborada por estudiantes de quinto año de la carrera de Psicología de la UNT con el objetivo de analizar el rol de las mismas en la formación y conocer su valoración. Tal instrumento permite recoger datos estandarizados durante el trabajo de campo de investigaciones cuantitativas que se llevan a cabo con metodologías de encuestas (Meneses y Rodríguez, 2011).

Las preguntas se formularon de forma semi estructurada para facilitar que los encuestados pudieran expresarse sobre los tópicos que se buscaba indagar. Está conformada por 12 preguntas autoadministrables, unas cerradas y otras abiertas, para una completa evaluación de la práctica. Los tópicos tratados giraron en torno a las siguientes categorías de análisis:

- Aportes de las PPS a la formación del psicólogo
- Recorrido por la PPS
- Variables obstaculizadoras y facilitadoras
- Herramientas teóricas y metodológicas para la realización de las prácticas
- Ajustes de la PPS a los requerimientos contextuales.

Diseño

No experimental – transversal

Procedimiento

Se administró una prueba piloto del cuestionario con el objetivo de evaluar claridad de la formulación y consistencia de las preguntas. Luego se contactó a todas las cohortes de practicantes vía WhatsApp solicitando su participación voluntaria y anónima, informándoles los objetivos de la misma.

Resultados y Discusión

El objetivo del presente trabajo es describir las experiencias de los practicantes en sus recorridos a lo largo de la PPS en evaluación y diagnóstico infanto juvenil, realizando un análisis comparativo de las vivencias, impresiones y contingencias de la misma, en épocas de pre y post pandemia. Para ello primero, se ha obtenido datos sociodemográficos para conocer el sexo, la edad y año de cursado de los participantes.

El 87.8% de las personas de la muestra fueron de sexo femenino, mientras que el otro 12,2% restante masculino.

La edad promedio de los practicantes que participan de la muestra es de 24 años con un 24,5%, seguido por personas de 22 años con un 22,4%.

La mayor participación dentro de la muestra es de personas que cursaron en el año 2020, con un 47,9%, siendo ese el periodo en que Argentina estuvo en el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), y por lo tanto las PPS fueron totalmente virtuales. Seguido por un porcentaje representativo del 16,7% de practicantes en el año 2019, es decir pre pandemia, y 2021, que corresponde la situación actual de modalidad dual (16,7%).

Otra área indagada fue la percepción de los alumnos en relación a las prácticas teniendo en cuenta tres variables: capacitación teórica, salida al terreno y espacios de supervisión.

Con respecto a la capacitación teórica, un 43.8% de los alumnos sostienen que la misma es muy buena y un 41.7% sostuvo que es excelente. Esto posiblemente se deba a la posición del docente/tutor en cuanto a su rol activo, el cual se caracteriza no solo por la enunciación de contenidos sino, fundamentalmente por la de guía de los procesos que surgen en terreno (Giorgi, 2002). Este rol activo implica una construcción conjunta del juicio clínico y una revisión crítica de las teorías aprendidas.

En relación a las salidas a terreno, el 37.5% de los alumnos sostuvo que las mismas fueron excelentes, un 27.1% contestó que es buena y un 16.7% que es muy buena. Esto resulta fundamental, teniendo en cuenta que la práctica se compone por dos grandes aristas: por un lado, brindar al alumno la posibilidad de ejercitar su rol profesional como psicólogo evaluador y por otro, ofrecer a la comunidad un servicio para la identificación temprana de problemáticas psicológicas y psicosociales infanto-juveniles (Coronel, P., Gronda, N., Ponce, M. 2019).

Es importante resaltar que el 45.83% de los alumnos que contestaron la encuesta cursaron las PPS en el año 2020. De ellos, el 77.27% contestó que no estuvo conforme con las salidas a terreno. Esto está relacionado con que, debido al contexto sanitario, las prácticas territoriales se vieron enormemente modificadas: en un comienzo, la práctica fue eminentemente teórica y se ejercitaba la escritura de informes psicológicos. Luego, cuando la situación epidemiológica lo permitió, los practicantes tuvieron que buscar voluntarios para la realización de la evaluación psicológica y la administración de test y técnicas se vio limitada.

Respecto a las supervisiones, un 52.1% de los encuestados sostuvo que las mismas fueron excelentes y un 33.3% que fueron muy buenas. Esto está relacionado con que, a diferencia de otras asignaturas, el rol activo del docente/tutor y la flexibilidad para articular críticamente las teorías con la clínica resultan fundamentales para llevar a cabo las PPS. El docente deja de ser aquel que sabe y transmite contenidos teóricos, para pasar a ser un guía en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las variables que obstaculizaron el cursado de las PPS, se observa una marcada diferencia entre los alumnos que cursaron la misma en el año 2020 y quienes la cursaron años anteriores.

Teniendo en cuenta a los alumnos que cursaron en el año 2020, el 81.81% manifestó que el principal obstáculo a la hora de realizar las PPS fue la situación de pandemia, lo cual representa el 37.5% de las respuestas totales. Esto se debe, principalmente, a la incertidumbre inicial, y a la frustración que generó en los alumnos no poder salir al medio e incluirse en las instituciones con las que normalmente trabaja la PPS.

En cambio, el 25% de los alumnos de otros años refirieron que el obstáculo más grande es la exigencia de otras materias, seguido del límite de tiempo (20.8%) y falta de conocimientos previos (6.3%).

Considerando los facilitadores a la hora de llevar a cabo la PPS, un 45.8% coincidió en las supervisiones personalizadas, seguido de la disposición de los docentes (33.3%). Esto coincide con lo planteado por Coro-

nel, P., Gronda, N., Ponce, M. (2019), quienes sostienen que los alumnos deben ser conducidos muy de cerca por su supervisor en una relación de colaboración, de compartir miradas y de contención, a fin de lograr el objetivo de desarrollo técnico y profesional del alumno.

Otro de los tópicos indagados fue la percepción respecto a las herramientas teóricas y metodológicas adquiridas en la carrera para el desempeño en las prácticas profesionales supervisadas.

Un 66,7% de la muestra considera que la carrera de Psicología brinda las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para desenvolverse adecuadamente en las prácticas profesionales supervisadas, un 25% considera que Tal vez y un 4.2% que No. Esto se corresponde con la tendencia puramente teórica del ciclo básico de la carrera y las escasas oportunidades para realizar prácticas hasta el momento de concretar el cursado de las materias correspondientes al mismo.

No se perciben diferencias significativas en las respuestas de los alumnos que cursaron sus prácticas entre los años 2016-2019 y los que cursaron entre 2020-2021.

Otro de los ejes analizados es el ajuste de la PPS a los requerimientos contextuales.

Un 72.9% de los alumnos que contestaron la encuesta contestó que la PPS sí se ajusta a los requerimientos del contexto socio-histórico actual, un 20.8% contestó que Tal vez y un 4.2% que No. Por lo que refleja otro de los propósitos de las prácticas profesionales supervisadas, en tanto, no solo contribuye a la producción de conocimiento nuevo, sino que además permite responder a partir del saber académico a las necesidades de la población.

No se percibe una diferencia significativa entre los alumnos que cursaron las prácticas antes de la pandemia epidemiológica por COVID-19 y después de la misma.

En última instancia, se indaga, mediante una pregunta abierta, qué aporte consideran los practicantes que las PPS les brinda en su formación como psicólogos. El 96% de los estudiantes destacan una valoración sumamente positiva para con la misma, expresando que las PPS son una excelente herramienta para articular conocimientos teóricos y prácticos. A su vez, consideran que les permite capacitarlos y enfrentarlos con la realidad de su futuro laboral. Por otro lado, los alumnos expresaron que las mismas tenían un valor agregado ya que con la experiencia pueden ir dilucidando qué áreas de la psicología les interesa trabajar. También, resaltan que con las mismas adquirieron nuevos conocimientos, como redactar un informe o desarrollar la capacidad de escucha. Por último, señalaron que consideraron fundamental el apoyo del equipo docente.

Conclusión

En base a la información recolectada, se puede afirmar que no se presentaron diferencias significativas entre los estudiantes que cursaron las PPS entre los años 2016 y 2019 y aquellos que la cursaron entre 2020 y 2021.

Los resultados dieron cuenta que las PPS son una herramienta para articular conocimientos teóricos y prácticos en el contexto en el cual se encuentran. A su vez, consideran que permiten capacitarlos y enfrentarlos con la realidad de su futuro laboral, lo cual les permite ir dilucidando qué áreas de la psicología les interesa trabajar.

Por otra parte, consideran que las supervisiones personalizadas y la disposición de los docentes les dan un valor agregado a las prácticas.

La única diferencia a destacar entre los alumnos que cursaron la práctica en pandemia fue el gran malestar generado por no poder realizar las salidas al terreno como se acostumbraba anteriormente. Sin embargo, esto no afectó el óptimo desarrollo de la misma.

Teniendo en cuenta lo planteado, los datos de este trabajo podrían ser de gran utilidad para reforzar los aspectos positivos y facilitadores de la PPS.

Bibliografía

Bruner, J. S. (1988). Desarrollo educativo y educación. Madrid: Morata

Coronel, P., Gronda, N., Ponce, M. (2019). Rol de la práctica supervisada en la formación del psicólogo. Revista CUAPsi. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Diciembre 2019, 34-43.

Giorgi, V. (2002). Docencia en Servicio en la formación del psicólogo. Jornadas de Intercambio: Realidad y problemática social. Su lugar en la formación de grado Facultad de Psicología. CSE. Documento de trabajo inédito del Curso Taller Docencia en servicio en la formación del psicólogo. Junio 2004, Fac. de Psic., UNT.

Gronda, N., Coronel, P., Lucero, G., Ponce, M., Salcedo, A., Malsenido, G., Llugdar A. (2017). Fundamentos y experiencias de la Práctica Profesional Supervisada en Evaluación y Diagnóstico psicológico infanto-juvenil. Facultad de Psicología, UNT.

Llarull, G., Rovira, S., Gomez, F. y Berger, V. (2010). Aportes de las prácticas pre-profesionales a la formación de los alumnos universitarios en prácticas extensionistas. Universidad Nacional de la Plata. Argentina. Disponible en: <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/446.doc>

Ley N° 2452. Ley Nacional de Educación Superior, Capital Federal, Argentina, 10 de agosto de 1995.

Meneses, J y Rodriguez Gomez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Seguridad ciudadana y contexto de pandemia: la experiencia de los profesionales de la salud mental y comunitaria en un barrio de relegación de Tucumán

J. M. Rigazzio, A. R Nassif, E. N. Tito, N. Nieva, G. Broquen Bosch

Resumen

Las características de la actual pandemia y de los barrios de relegación en dicho contexto, exige, desde una perspectiva de Derechos, repensar la representación y significado de la *seguridad ciudadana*. En esta ocasión, se abordó esta problemática, desde la experiencia de los/as trabajadores/as de la salud mental y comunitaria, insertos a través de organismos estatales en un barrio de San Miguel de Tucumán, durante 2020/2021. **Objetivos:** a) Relevar información de la experiencia de dichos profesionales como agentes de salud, en barrios de relegación en pandemia; b) Indagar efectos psicosociales de la pandemia en relación a la seguridad ciudadana desde una perspectiva de Derechos; c) Analizar las contradicciones presentes entre discurso estatal, realidad barrial y práctica territorial a través del discurso de los profesionales. **Metodología:** cualitativa. Exploratoria- descriptiva. Método del análisis del discurso. Entrevistas a 4 profesionales. **Resultados y discusión:** sobresale la dificultad de cumplir con exigencias gubernamentales tanto en profesionales como en pobladores. Como efectos psicosociales se destacan: aumento del consumo problemático y situaciones de violencia (familiar, de género, etc.) con sus respectivos abordajes; menoscabo de la actividad laboral (cartoneo, changas, etc.); necesidad de repensar el aislamiento en un territorio donde lo comunitario cumple una función esencial (comedores, merenderos, etc.).

Palabras clave: Pandemia – Seguridad Ciudadana – Barrios de relegación – Salud Mental y Comunitaria

Introducción

La actual pandemia y los barrios de relegación en dicho contexto, exige, desde una perspectiva de Derechos, deconstruir y repensar el significado de la *seguridad ciudadana*. En esta ocasión y en el marco del Proyecto de Investigación: "Seguridad Ciudadana y control social: sus prácticas discursivas a través de los mass medias. Efectos subjetivos en diferentes poblaciones de Tucumán" (SCAIT), se abordó esta problemática, desde la propia experiencia de los/as trabajadores/as de la salud mental y comunitaria, insertos a través de organismos estatales como el SI.PRO.SA. y el Ministerio de Desarrollo Social en un barrio de San Miguel de Tucumán, durante 2020/2021. **Objetivos:** a) Relevar información de la experiencia de dichos profesionales como agentes de salud, en barrios de relegación en pandemia; b) Indagar efectos psicosociales de la pandemia en relación a la seguridad ciudadana desde una perspectiva de Derechos; c) Analizar las contradicciones entre discurso estatal, realidad barrial y práctica territorial a través del discurso de los profesionales.

Marco teórico

Uno de los principales ejes del proyecto mencionado es la problemática de la *seguridad – in-seguridad* tomada en un sentido amplio y trascendiendo lo estrictamente delictuoso. Por ello se optó por el término *seguridad ciudadana*, pues, según Rodrigues (2014: p.173), el vocablo "ciudadano" remite a la faz política y, por consiguiente, todo aquello que de Derechos se trate. Se entiende que esta problemática –si bien atraviesa a la totalidad del "cuerpo" social – lo hace de diferente manera según las condiciones socioeconómicas de los y las sujetos que constituyen cada sector y/o clase social. A esto se sumó en el 2020, la particular situación de la Pandemia producida por el Covid-19 que obligó a tomar medidas restrictivas de "aislamiento

social, preventivo y obligatorio" (Decreto Nº 260 - 12/03/2020) para evitar su expansión, afectando de diferentes maneras, a dichos sectores sociales, sobre todo a los barrios de relegación. Todo esto hizo, una vez más, repensar y deconstruir la representación y significado de la *seguridad ciudadana* a partir de dicho contexto y reforzar la perspectiva de Derechos desde donde se la viene encarando. Estudios realizados a pedido del PEN para evaluar los efectos de dichas medidas en el conjunto de la sociedad evidenciaron, entre otras cosas, cómo eran atendidas dichas situaciones por iniciativas estatales, comunitarias, educativas y religiosas que actúan en los territorios más relegados y el enorme déficit material y social de los sectores marginales. En Tucumán, se observó que el acatamiento de la cuarentena fue más problemático en sectores marginales urbanos del Gran San Miguel de Tucumán y en algunos sectores rurales. Toda esta situación, tiene, por una parte, consecuencias tanto en la constitución como en los quiebres y/o disolución inclusive, del tejido social y, por consiguiente, de la misma subjetividad y, por otra parte, que el abordaje comunitario en general y, en particular, de barrios de relegación sea muy complejo. Según Wacquant (2001), El territorio de relegación puede caracterizarse como una formación socioespacial fundada en la relegación forzada de una población negativamente tipificada, en un territorio en el cual su población desarrolla un conjunto de instituciones específicas que actúan como sustituto funcional y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad.

El desafío, entonces, de los/as trabajadores/as de la salud mental y comunitaria, en estos escenarios consiste y consistirá al decir de Santini (2015) que trabajar la situación de vulnerabilidad–vulnerabilización psico-social implica la necesidad de recuperar el lazo social y luchar contra el aislamiento y descompromiso social.

Metodología

Cualitativa. Exploratoria-descriptiva. Método del análisis del discurso. Selección de casos y escenario: 4 trabajadores en relación con la salud mental y/o comunitaria que llevan trabajando en territorio, comprendido por dos barrios de relegación, ubicado en la periferia de San Miguel de Tucumán. Dichos profesionales presentan una antigüedad de entre 5 y 10 años en dicha zona. Dos pertenecen al SiProSa (una psicóloga y una asistente social del caps de uno de los barrios) y dos al Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia (un psicólogo y un psicólogo social, ambos dependientes de la Secretaría de Adicciones del MDS).

Presentación y Análisis de datos

Descripción de las problemáticas y actividades de los profesionales entrevistados anterior a la pandemia y en la actualidad: Las problemáticas existentes en dicha zona, señaladas por los entrevistados como anteriores a la pandemia y de larga data, son: necesidades básicas insatisfechas (crisis alimentaria, déficit habitacional, falta de infraestructura) consumo problemático de sustancias, violencia de género, violencia intrafamiliar, violencia juvenil, desempleo y/o subempleo, falta/ausencia de conectividad, déficit de atención en salud física y mental, conflictos con la Ley Penal y FFSS. De todas las problemáticas mencionadas anteriormente los entrevistados destacaron el consumo problemático. Uno de los profesionales señaló que su llegada al barrio fue, en gran parte, a pedido de las madres de los jóvenes en dicha situación, organizadas en torno a esta conflictiva para la denuncia y búsqueda de su solución. También remarca que trabaja desde un marco teórico referencial que considera a la salud "no como algo estático ni secuencial", sino que "entendemos al proceso de salud y enfermedad como una unidad dialéctica como son dos procesos, dos caras de una misma moneda, es un proceso situacional". Por otra parte, señala que el sujeto es "sano en tanto aprehende la realidad de una perspectiva integradora, transformándola a la vez que se transforma él mismo. Esta idea de transformación, fue clave para poder pensar acciones de salud en poblaciones tan fragmentadas, tan vulneradas no solo en lo material sino también en lo simbólico y en lo subjetivo". Desde esta perspectiva

se utilizaron como estrategias de intervención principalmente los "grupos terapéuticos barriales" para evitar las recaídas de estos jóvenes después de haber recibido tratamiento de desintoxicación en hospitales públicos. Debido a la crisis alimentaria, signo de la desigualdad social que viven estos barrios desde hace décadas, funcionan diversos merenderos y comedores en algunos de los cuales participan estos jóvenes. Dichos espacios brindan una instancia de "seguridad psicológica" que funcionan, a su vez, como espacios de referencia y contención ante la privación material y simbólica. Esta estrategia posibilitó un proceso de subjetivación y reconstrucción de sus historias personales, así como un lugar de intercambio y facilitador del lazo social. Todos los entrevistados coinciden en señalar que las problemáticas anteriormente descritas continuaron con la pandemia e incluso aumentaron. Por ejemplo, con respecto al consumo de sustancias disminuyó la edad y en un primer momento cambiaron las sustancias psicoactivas, al punto que resurgió el consumo de inhalantes debido a la escasez y aumento de precios de sustancias, como porro y cocaína, por el cierre de frontera que impidieron su ingreso a territorio tucumano. Actualmente, ante la flexibilización de las fronteras, se volvió a la venta habitual de dichas sustancias. También lo que se exacerbó en esta pandemia fue la violencia en el contexto familiar en general y la violencia de género en particular. Uno de los profesionales afirmó lo siguiente "hubo aumento de casos [...] vivimos en una sociedad muy fragmentada y muy frustrada y eso tiene efectos subjetivos cotidianos, con la pandemia se exacerbó el triple, hubo mucha agresividad en los grupos intrafamiliares [...] hay que tener en cuenta la cantidad de femicidios que hubo en los últimos dos años en Tucumán, nosotros pudimos ver eso en el barrio" (25 casos 01/2020 a 5/2021 en Tucumán - Registro Nacional de Femicidios). Los profesionales coinciden en el aumento de violencia en distintas esferas: "Otro elemento que se notó, es el nivel de violencia en las relaciones vinculares entre los grupos de chicos, de las bandas de 14 o 15 años que se pelean con otras bandas con armas de fuego".

Respuestas estatales y de la propia comunidad: La crisis sanitaria, con su consecuente crisis económica y social, se sintió con más crudeza en los barrios de relegación, los cuales sumaron a los déficits estructurales una situación disruptiva a nivel mundial. En ese sentido, el estado no solo debió abordar la cuestión sanitaria, también tuvo que tomar una serie de medidas destinadas a contener el hambre y la falta de ingresos (elevado índice de desocupación: 13.1 % y subocupación: 9.6% 2° trimestre de 2020 y desocupación: 10.2% 1° trimestre de 2021- INDEC). Ante esta problemática, se expresó que la implementación de planes sociales por parte del Estado brindó y brinda una ayuda importante para que la gente pueda satisfacer en cierta medida sus necesidades. De ahí que, en las entrevistas se destacó la implementación de la Tarjeta Alimentar, AUH y el Programa Potenciar Trabajo por una parte y la insuficiencia de éstas para mitigar las carencias estructurales, lo cual explica el rol preponderante que tienen comedores y merenderos para la comunidad.

Condiciones laborales de los profesionales en barrios de relegación y en situación de pandemia: La situación de crisis sanitaria producto de la pandemia, no sólo exacerbó las problemáticas vigentes en el barrio, sino que también recrudeció las carencias ya existentes en las condiciones de trabajo de los profesionales en barrios de relegación. Uno de los entrevistados dijo: "No ha sido fácil, todo esto ha comenzado y nos hemos ido adaptando. Hemos tenido compañeros con contacto estrecho. Somos tres, perdemos uno y es como perder la tercera parte de tu equipo. Es un montón. Tuvimos que hacer trabajo extra sumando horas de trabajo que no corresponden, pero que tienen que ver con la ética profesional que va y viene cuando el Estado no se adapta a las necesidades de la comunidad. En estos momentos los profesionales de salud están agotados". Las contradicciones entre el discurso estatal (con sus prerrogativas y ofertas de intervención) y la realidad barrial son percibidas por los profesionales como un problema estructural y anterior a la pandemia. De esta manera, uno de los entrevistados relata que había muchos talleres (de oficio, de formación, recreativos, etc.) que forman parte de las políticas sociales estatales implementadas en el barrio, pero que no tienen en cuenta las verdaderas necesidades de adolescentes y jóvenes. Por otra parte,

los recortes presupuestarios hicieron que haya periodos de despidos de los profesionales que trabajan en los barrios. Ya en pandemia, estas contradicciones se agudizaron. La disposición "quédate en casa" no tuvo en cuenta las particularidades de cada territorio. En ese sentido, uno de los entrevistados (perteneciente a Desarrollo Social) relata las dificultades de seguir su tarea ya que, al no ser esencial, la policía no los dejaba circular. La disposición de trabajar de manera remota no tenía sentido en un barrio con falta de acceso a internet y no correspondía con las necesidades del barrio ni con las necesidades éticas y afectivas del entrevistado que, al igual que su grupo de compañeros de trabajo, consiguieron a través del gremio, el permiso de circulación y el reconocimiento como trabajadores esenciales. *Relación de los profesionales y la comunidad con las FFSS y las normativas de aislamiento:* La restricción y control de la circulación fue una de las principales medidas adoptadas por el estado nacional para combatir la propagación del virus y las FFSS (policía y gendarmería) fueron las encargadas de realizar esta tarea. En un primer momento de la pandemia esta labor del cuerpo policial se dio de manera represiva, dando lugar a denuncias por abuso de autoridad e interviniendo la Delegación Local de la Sec. de DDHH de la Nación. Esta relación conflictiva con las FFSS, para esta comunidad, es anterior a la pandemia, puesto que éstas son percibidas más como un agente amenazante que protector (Rigazzio, Nassif & Tito. 2020). Uno de los entrevistados ejemplifica esta relación conflictiva de la siguiente manera: "El otro día fue el ejército a entregar alcohol, la gente no se quería acercar, tenía miedo [...] en una comunidad en donde se ha generado el hábito del asistencialismo, en donde vos regalas algo y se te amontonan y que no se quieran acercar a una fuerza, dice de qué representación interna tienen de esa institución". Sin embargo, en las entrevistas se rescata cómo, gracias a la intervención del "comité de crisis", la policía modificó un poco su trato violento en particular hacia los jóvenes. Además, se remarca como un logro muy importante que el control de las medidas de higiene y de circulación pasen más por la propia comunidad que por la policía.

"Comité de crisis" un organizador psicosocial como respuesta comunitaria: Se rescata el papel de la organización a la hora de pensar respuestas y adecuaciones a la situación producto de la pandemia. Así, los entrevistados destacan que, si bien el estado nacional aconsejaba la organización en comités por comunidad, esta tarea cayó en manos de distintos agentes gubernamentales y no-gubernamentales en territorio, vecinos/as, en poses de resolver las necesidades concretas del barrio y adaptar las medidas preventivas y de distanciamiento a éstas. También coinciden que en un primer momento la enfermedad que más amenazaba era el dengue, no el coronavirus, y cómo el descacharreo fue una tarea fundamental. En estas acciones se destaca el papel de los trabajadores como articuladores con los funcionarios públicos para acercar, por ejemplo, las maquinarias para realizar la labor. Ante los contagios de covid, las acciones se destinaron a conseguir insumos de higiene (alcohol en gel), confección de barbijos por parte de los vecinos, capacitaciones informativas por parte de los trabajadores de salud sobre el virus. Entre las principales tareas del comité resaltamos: mejoramiento del servicio de agua potable, descacharreo para la prevención contra el Dengue, educación sanitaria y medidas de higiene (especialmente en comedores y merenderos), cuestiones referidas a la conectividad, organización del proceso de vacunación (gestión de turnos, combatir procesos de desinformación con respecto a la vacuna), articulación con diferentes actores gubernamentales para urbanización y otras tareas (PROMEBA, Municipalidad, etc.), regulación del papel de las FFSS, cuestiones referidas a la problemática de género (creación del comité de mujeres dentro del comité de crisis), entre otras. Con respecto a la temática de género destacamos la marcha que organizó el comité, como un hecho inédito para el barrio, ya que fue dentro de este y participaron más de 150 mujeres de la comunidad y otras organizaciones territoriales, sociales y políticas, provinciales y nacionales, con la consigna "ya nunca más me van a golpear".

Conclusiones y discusión

Teniendo en cuenta que los entrevistados refieren por una parte que, estas contradicciones entre la "oferta estatal" y las necesidades concretas de la comunidad son anteriores a la pandemia y por otra parte que, las problemáticas psicosociales prevalentes en el barrio no cambiaron sino que se recrudecieron, podemos concluir que: los trabajadores en territorio cumplieron un papel fundamental en el proceso de "acomodar" las disposiciones estatales con la realidad barrial y sus condiciones básicas insatisfechas pre pandemia. En una situación desestructurante como son las crisis, el comité fue un dispositivo ordenador que logró organizar y regular las relaciones a través de un proyecto comunitario, convirtiéndose en "referencia simbólica ante la incertidumbre".

Entendiendo la seguridad ciudadana por fuera de la concepción dominante de "ausencia de delito" más asociada a la labor de las FFSS, cabría más bien la asociación de éstas condiciones de trabajo (en particular para los profesionales de salud en territorio) y con la posibilidad de generar lazos y garantizar DDHH. En este sentido, se resalta el siguiente fragmento: "En las acciones que intentábamos llevar a cabo procuramos construir una concepción de seguridad que sea por fuera de la de policía [...] sino una seguridad de tener a quien acudir si me pasa algo [...] a quien preguntar si no entiendo algo [...] de poder decirle a alguien que no tengo para comer [...] la inseguridad no es, justamente la del asalto [...] es otra, no hay trabajo [...] no hay para comer, la inseguridad es que a veces las instituciones nos parecen lejanas [...] entonces: generar la cercanía, la posibilidad de lazo mediados por estos dispositivos".

Bibliografía

- Decreto Ley 297-2020: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. DECNU- 2020-297-APN-PTE - Disposiciones - Boletín Oficial 34.334.
- Costa, Maricel (Comp.) (2017). *Intervenciones Psicosociales en emergencias y Desastres*. Ed. Brujas. Córdoba – Argentina. Cap. "Intervención psicosocial en situaciones de desastre" Santini O. (Pág 25-56).
- Rigazzio J. M.; Nassif, A. R. y Tito, E. N. (2020). "Seguridad ciudadana: su significado en tanto práctica social desde la mirada de jóvenes vulnerabilizados y en situación de consumo problemático de Tucumán". *Actas del XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Bs. As. Argentina.
- Rodrigues, A. (2014). "La construcción de una seguridad insegura". En Schmitt, N. (compiladora). *Neoliberalismo y subjetividad*. Ed. Hekht Libros. UNLA. Argentina.
- Wacquant, L. (2001). *"Parias Urbanos"*. Ed. Manantial. Bs. As. Argentina.

¿Cómo pensar la contratransferencia en el campo de la evaluación psicológica?

María del Milagro Fierro

Resumen

El presente trabajo se propone reflexionar sobre los aspectos de la contratransferencia que intervienen en el campo de la evaluación psicológica, extrapolando – con las consideraciones correspondientes - un término que pertenece al ámbito estrictamente psicoanalítico. Para ello, se llevará adelante una articulación teórica a partir del relato de la experiencia atravesada en la Práctica Profesional Supervisada en Evaluación y Diagnóstico Psicológico Infanto-Juvenil de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán durante el año académico 2021. Si bien, el campo de la Evaluación Psicológica está constituido por variables específicas, en su mayoría controlables, es en el vínculo Evaluador – Evaluado que la posición subjetiva del psicólogo/a se deja entrever y, por lo tanto, nada de lo que en efecto surja de éste puede ser sin consecuencias, de allí es que se considera que el cuestionamiento de nuestra posición es una obligación deontológica en cualquier ámbito de aplicación de la psicología.

Palabras clave: Contratransferencia – Evaluación Psicológica – Deontología – Ideología

Introducción

*‘Las más graves verdades terminaran por ser escuchadas y admitidas después que sedesfogueen los intereses que ellas lastiman y los afectos que despiertan’
Freud, 1910.*

Donde se asume una obviedad –siendo estas siempre acrílicas- el error es muy próximo. Primero, alzo bandera blanca: cualquiera que crea que es en vano hablar de este elemento del Psicoanálisis dentro de la Evaluación Psicológica, se equivoca. No hay clínica, ni sus múltiples especialidades que puedan negar el Psicoanálisis ya que solo es, por él y desde él, que se abre la posibilidad de trabajar en este ámbito. Cualquier orientación que a posteriori se diferencie o se oponga, no puede desconocer sus cimientos.

En mi búsqueda sobre este elemento dentro de la Evaluación Psicológica, encontré un gran silencio y solo un par de voces. La contratransferencia es negada en muchos ámbitos de aplicación, y quizás uno de ellos sea el de la evaluación psicológica. Las razones más difundidas son: el tiempo limitado impide que se instale algo semejante y que los objetivos y las técnicas que hacen a un encuadre tan definido, obturan la posibilidad de que algo de esas características suceda.

Primero, se intentará extrapolar el término Contratransferencia al ámbito de la Evaluación Psicológica y no como un intento inmediato de suturar una ignorancia. Cambiar el ámbito de aplicación del conocimiento exige una indagación crítica y reflexiva. Para esto, es necesario iniciar desde un retorno al autor, imposible abordar cualquier especificidad que involucre algún aspecto –por mínimo que sea- de la clínica sin su fundador: Freud. Luego, tomar los términos más recientemente difundidos y utilizados, para culminar en una panorámica actual sobre la posición ante la contratransferencia.

Desarrollo

Fue en el Segundo Congreso Internacional de Psicoanálisis de 1910 en Nuremberg donde Freud menciona por primera vez el término ‘contratransferencia’ habilitando así un elemento hasta hoy discutido en nuestro medio.

Antes de iniciar el desarrollo específico del tema, me resulta necesario destacar un aspecto relevante que Freud expone en este congreso vinculado a la autoridad: *'Entre los hombres formados en la cultura son los menos los capaces de existir o aun de formular un juicio autónomo sin apuntalarse en otros'*. Y continúa describiendo la manía de autoridad, para entonces la fama y los títulos le eran escasos. Advertía que la sociedad no se apresuraría en concederle tal autoridad, y no haría menos que ofrecerle resistencia debido a que lo que él le presentaba era una crítica: demostrarle su contribución a la causación de la neurosis. Cuando se trata de desnudar prejuicios e insuficiencias, cuestionar ideales, es esperable una respuesta no simpática, al menos en un primer momento.

Autoridad es de lo que carezco, empero voy a desprender algo propio a partir de la experiencia en las PPS Infanto/Juvenil desarrollada en uno de los dispositivos de Cuidado Infantil de nuestra Provincia, el Hogar Eva Perón.

El primer contacto con el Caso C fue por medio de su legajo. Presentaba un largo historial de violencia y maltratos... toda una vida de abusos. Una idea hacia resonancia *'Prepárate, seguro será complicado'*. Pero ¿Cuánto puede influir una idea que en un primer momento se presenta tan consciente? El evaluador como presencia ineludible. Ningún evaluador puede dejar de prescindir de su propia experiencia –y a veces, suele no ser exclusivamente la académica- que es clave en la formulación de su juicio clínico. Empero hasta el más experto no puede eludir la responsabilidad que le implica las decisiones que determina durante el proceso.

Sabemos que es incomparable en tiempo, variables y objetivos, la clínica psicoanalítica del proceso de evaluación psicológica, esta comparación directa es inválida. Sin embargo, esto no respalda la exclusión del elemento contratransferencia, aunque en ambos campos su perspectiva conceptual y su utilización técnica difiera. La exclusión de un elemento, como intento último de negación, no lo hace desaparecer.

Desde la aparición del concepto en cuestión, y durante aproximadamente 40 años posteriores no hubo investigaciones sobre el tema dentro del campo del psicoanálisis hasta que Heimann, Racker y Winnicott entre otros vuelven a retomarlo, aunque cada uno con propuestas diferentes. Encontramos entonces posturas que relativizaban la influencia de lo que surge en el analista y otras que se enfocan en proponer cómo manejar aquello que surge del psicólogo/a como una variable dentro del campo.

Dentro del campo de la evaluación psicológica una aproximación al tema me llevo a encontrar lo desarrollado por Bleger (1985) quien define la contratransferencia como todos aquellos fenómenos que surgen en el entrevistador como consecuencia del efecto que tienen sobre él las manifestaciones del entrevistado. Agradece que aquellos fenómenos dependen en alto grado de la historia personal del entrevistador, además reconoce que los mismos son indefectibles e ineludibles en su aparición y que estos deben ser registrados como un emergente más. El autor propone que para poder manejar todos los emergentes del campo de la entrevista – incluyendo aquello que surgen de él mismo - el entrevistador debe *'operar disociado'* esto es: en parte actuando con una identificación proyectiva con el entrevistado y en parte permaneciendo fuera de esta identificación, observando y controlando lo que ocurre.

Otro concepto difundido en el campo. y que me parece relevante citar porque implica la subjetividad del evaluador, es el de *'juicio clínico'* de Adela L. de Duarte (1980) lo describió como los pasos a seguir en la elaboración de hipótesis clínica. En el juicio clínico se implican tres variables principalmente: el modelo teórico del psicólogo, su experiencia clínica y sus características de personalidad y su estilo cognitivo.

Entonces ¿No es la disociación instrumental el reconocimiento del evaluador como parte del campo, y por esto la necesidad de *'instrumentarse'*? ¿No es el juicio clínico, aquel conformado por la experiencia y las modalidades cognitivas que no pueden pensarse por fuera de la sujeto-evaluador que las porta? En apa-

riencia entonces se la puede reducir, trabajar, reconocer, pero bajo ningún aspecto negar la influencia y los efectos que del evaluador puedan surgir.

Desde el punto de vista conceptual, a partir de la extensión del psicoanálisis a nuevos campos como el de niños/as, se desprenden dos posturas generales según Laplanche y Pontalis (1967): la que piensa que los elementos contratransferenciales se limitan a los procesos inconscientes y la que sostiene a la contratransferencia como todo aquello que de la personalidad del analista puede intervenir. Para el campo de la evaluación psicológica, me parece propicio tomar esta última postura. Considero que esta base es sólida para iniciar la extrapolación del término.

Ese 'todo aquello de la personalidad' podemos pensarlo en términos más específicos como la ideología, las modalidades cognitivas, la experiencia profesional, la historia personal que porta el evaluador y que pueden movilizarse a partir de ciertos estímulos o características que provienen del sujeto evaluado. Nada de lo que en el evaluador resuena, en su contacto con el evaluado, es al azar. Todo ineludiblemente estará ligado a su experiencia y ésta por naturaleza, nunca es neutral; de ahí su obligación deontológica de cuestionarse cada elección durante el proceso.

Entiendo que el fin último de términos como disociación instrumental, juicio clínico, modalidades cognitivas, es dar cuenta que algo del todo-propio del sujeto evaluador siempre va a colar. La obligación es estar advertidos de aquello y bajo ninguna condición queda válido utilizar estos conceptos para liberarse del trabajo constante autocritico que implica, justamente estar advertidos.

Siguiendo con el Caso C, en el segundo contacto ingresa al gabinete un nene poco tímido, amable y cordial. Sonriendo saluda y pregunta ¿Cómo te llamas? -Casi imposible emparejar tan trágico legajo a esa sonrisa tan amable-. ¿Cuál es el riesgo de no considerar aquello que me sucedió en el primer contacto? Sin dudas, la principal consecuencia y la de mayor riesgo: las malas interpretaciones, las tendencias a ... (incuestionables).

Freud en 1910 nos planteaba que solo quien supere esas resistencias levantadas por la contratransferencia podría realmente avanzar en el trabajo que le compete. Podemos pensar esto en el campo de la evaluación psicológica: solo el evaluador que sea capaz de reconocerse vulnerable ante la posible influencia de alguna de las características particulares del sujeto evaluado o de la situación de evaluación, podrá avanzar en el proceso sin incurrir en sesgos.

Esto no es tarea fácil, porque implica reconocer límites, porque exige dar de baja la tan idealizada imagen de evaluador/a que todo puede controlar en su proceso, enfrenta al profesional a cuestionar su neutralidad. Camino que inicia a partir de reconocerse como sujeto portador de una experiencia vital, con un recorrido académico determinado, ubicado en coordenadas temporales- espaciales dentro de un contexto socio-cultural político, la consecuencia de reconocerse como sujeto inhabilita la utopía de neutralidad ideal.

Recordemos que el psicólogo/a evaluador/a lleva a cabo un proceso de toma de decisiones, desde el primer emergente que decide registrar y aquel que decide no tomar. Tales decisiones no se juegan en un vacío, se juegan con y para alguien: el sujeto evaluado. La mala praxis es una consecuencia, de evadir la responsabilidad ética de cuestionar constantemente que constelación guía en cada proceso sus decisiones.

Dentro del campo de la evaluación psicológica, el problema es aún más acentuado debido a que las decisiones se toman en un tiempo acotado, por lo cual el psicólogo evaluador no puede postergar su autocritica, es un trabajo constante, en el mejor de los casos previo, pero sabemos que generalmente sucede en paralelo. El proceso de evaluación es un punto clave, es un punto de partida para futuras decisiones en la vida del sujeto evaluado por eso la necesidad de aumentar la rigurosidad y eliminar sesgos.

Lamentablemente o por suerte, el lugar del evaluador es irremplazable e irreductible. Sostener la idea de evaluador como variable controlable y neutral -en un extremo idealizada- utilizada para velar las limitaciones que como sujeto se posee, podría considerarse un intento narcisista de sostener una posición omnipotente de todo-puedo controlar.

Siendo innegable el avance dentro de este campo, no me parece azaroso que el temamás callado sea justo aquel que no dejas ante los propios límites. La urgencia de volver a plantear temas que parecen haber encontrado un silencio acogedor y cómodo ¿Quién quisiera cuestionarse sus posibles puntos de error?

No es solo es una posibilidad pensarla, sino que es obligación ética cuestionarnos acerca de la contratransferencia y podríamos intentar describirla, dentro de este campo, como: la respuesta emocional (y no necesariamente inconsciente) que se despierta en el evaluador ante los estímulos o características del sujeto evaluado, o ante las características propias de la situación de evaluación.

Dentro del campo de la evaluación psicológica infantil el advenimiento de tales respuestas emocionales puede ser aún más silencioso. Sin una posición reflexiva y crítica ante la aparición de las mismas, no se pueden más que incurrir en mala praxis, desembocar en un proceso de decisiones guiado sin ser guiado precisamente. Esto es lo que Freud resalta en su texto 'Puntualizaciones sobre el amor de transferencia' (1914) el analista, al igual que el evaluador, si se dejara deslizar por unos sentimientos tiernos hacia el evaluado conlleva peligros, esto le impide llegar más allá de lo que se había propuesto. Si bien en el caso exclusivo de la clínica esto obtura el análisis la consecuencia en la evaluación son decisiones erróneas durante el proceso basada en ideas que no se guían por un juicio clínico puesto en crítica. Y el autor nos remarca 'Siempre es bueno estar avisado sobre ella'.

Freud, responde una carta a Ferenzci en 1910 donde le comenta que no le podía haber reclamado nada en esas vacaciones que compartieron, al igual que tampoco podría hacerlo con sus tres hijos. Claramente Ferenzci provocaba en Freud una respuesta emocional, que le impedían neutralidad. Pensamos este pequeño suceso dentro del campo de la evaluación psicología... ¿En cuántos casos no podríamos 'reclamar'?

C. ¿Tenía un comportamiento cordial o solo buscaba mi aprobación? ¿Por qué sería cordial un infante que sus nueve años de vida solo recibió carencias y abusos? Un error en definir su comportamiento predominante ¿Cuánto modificaría o influiría en el proceso y de lo que ahí se lea? La respuesta de esta última pregunta, la sabemos. Influiría lo suficiente para hacernos tomar decisiones equivocadas no solo durante el proceso sino en las conclusiones que de este obtengamos.

En este punto es oportuno tomar ciertas ideas de Heimman (1950), que pueden ser pensadas en el campo de la evaluación. El evaluador debe ser capaz de tolerar y reconocer los sentimientos que puede suscitarle el sujeto evaluado y no descargarlo -en esta área- en forma de decisiones o diagnósticos. Resulta importante destacar que la posición crítica, solo es posible alcanzarla a través del análisis personal y las supervisiones de caso.

Conclusión

La contratransferencia en su estricto y original concepto no puede pensarse en el campo de la evaluación psicológica dado que necesariamente exige modificaciones tanto conceptuales como en su manejo técnico y esta necesidad deviene inmediata por el cambio en el campo de aplicación y los diferentes objetivos que se pretenden en cada uno de ellos.

Un inicio en este largo camino de indagación podría ser pensar la contratransferencia dentro del proceso de evaluación como la respuesta emocional del evaluador ante los estímulos del evaluado o las características

propias de la situación de evaluación. Reconociendo que tales respuestas no se despiertan al azar, sino que se vinculan con el todo de la personalidad del evaluador.

Negar un elemento, no lo hace desaparecer. Por lo tanto, nos convoca hoy poner en tela de juicio 'qué' del evaluador puede producir sesgos, tarea nada sencilla porque nos pone cara a cara con lo propio y sus limitaciones. Convocarnos a pensar cual es la implicación del evaluador en el proceso de toma de decisiones, volver a desconocer esa posición de un todopotente capaz de una neutralidad – utópica – y reconocer la posición del evaluador como un todo sujeto, que tiene la responsabilidad ética de construir su neutralidad a partir de un trabajo crítico constante sobre sus respuestas emocionales, ideas, pensamientos que cada caso le despierta.

Un tema tan callado en un campo que avanza a alta voz, debe ocuparnos.

Bibliografía

- Freud, S. (1910) "Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica". O. C. tomo XI. Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1914) "Puntualizaciones sobre el amor de transferencia". O. C. tomo XII. Ed. Amorrortu.
- Freud, S. Carta del 20/02/1913. Tomada de un adelanto que hizo la revista *Psiché* en el N°3 de marzo de 1993, Alemania. Correspondencia entre Freud-Biswanger, Briefwechsel 1908-1938.
- Freud, S. (1933) "En memoria de Sandor Ferenczi". O. C. tomo III. Ed. Biblioteca Nueva. Traducción López-Ballesteros y de Torres.
- Heimann, P. (1961, 1962) "Acerca de la contratransferencia" *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* 4 (1).
- Laplanche, J. - Pontalis, J.B. (1996) "Diccionario de Psicoanálisis". Ed. Paidós.
- Leibovich de Duarte, A. (1980) "Las técnicas proyectivas en la investigación y en la clínica. El problema del juicio clínico". Buenos Aires, UBA. Facultad de Psicología, Dpto. de publicaciones.
- Bleger, J. (1964/1985) "La entrevista psicológica. Su empleo en el diagnóstico y la investigación". En: temas de psicología (entrevista y grupos). Buenos Aires. Edición, NuevaVisión.

El autismo en la praxis. Autodeterminación, elemento constitutivo del dispositivo terapéutico

Maria Celeste Díaz Ledesma

Resumen

Objetivo: Interpelar sobre el dispositivo de trabajo interdisciplinario, transdisciplinario e intersectorial de lo que respecta al Trastorno del Espectro Autista en el marco de la praxis del AT para abordar la posibilidad de la generación de autodeterminación del usuario. **Fundamentación:** Las diversas incumbencias del AT desde este planteo posibilitarían el desplieguea enaltecer su incidencia en la autodeterminación, lo cual aseguraría un trabajo eficaz, ético con perspectiva de DDHH y configuraría actos para el futuro. **Métodos:** Revisión bibliográfica desde normativas vigentes, autorreferencia y otros autores. **Conclusión:** A sabiendas de las incumbencias del at desplegadas en la cotidianeidad de las personas, tomando lo que ya se conoce o se menciona en el marco del trastorno del espectro autista; el siguiente aporte propone el dispositivo AT/equipo como herramienta de empoderamiento , tomando como base terapéutica el objetivo de la autodeterminación , alejándose de los elementos básico tales como; autonomía o auto valimiento sin restarle importancia pero que es lo que muchas veces en las prácticas se prioriza , en el siguiente trabajo se considera la posibilidad de mejorar el encuadre siendo agente de cambio social impactando en la persona, el entorno del colectivo autista y el respeto por la neurodiversidad.

Palabras clave: autismo – autodeterminación – praxis

La discapacidad o la condición que atraviesa cualquier persona es un elemento subjetivante indistintamente de que tenga un padecimiento orgánico, físico, mental. No podemos dejar de mencionar que quien vive en el colectivo de la discapacidad o la neurodiversidad implica que dicho sujeto no constituya una subjetividad.

Entonces se apunta a trabajar con el potencial subjetivante del individuo en cuestión y no tratar de constituirlo como si fuera una persona carente de un mundo del que vive y percibe bajo su mirada particular, en el caso autista; Neurodiversa.

¿Qué es un colectivo?

Es un grupo de personas, que se congregan social y culturalmente, compartiendo características y trabajando en conjunto por el cumplimiento de "objetivos comunes" y que se identifican como pares.

Hablando de espectro autista; se parte de que se los reconozca como tal, como una diversidad neurológica y no patológica, sin negar la posibilidad de que también exista una afección, enfermedad, desafíos o para la clínica denominado problema, en fin, una comorbilidad. Sintácticamente la palabra "colectivo" es un sustantivo que sugiere un conjunto y se hace específico en cuanto se analiza el contexto, es algo que indudablemente difiere de la individualidad. Entonces "el colectivo" como tal trata de una identidad conectada "entre muchos", y pueden ser aplicadas en numerosos ámbitos y aquí mismo hablando, de autismo.

El Paradigma de la Neurodiversidad, viene acompañado del Modelo Constructivista Social y el Movimiento de la Neurodiversidad como activismo, superando la mirada patológica, dejando de lado el modelo capacitista, rehabilitador, sin dejar de dar importancia obviamente el aporte científico, pero se trata de ir más allá de los manuales que dicho sea de paso, no son , latinoamericanos ni mucho menos se ajustan a la realidad

Argentina, busco la interrogación de ver al autismo desde otra mirada, y hacer entender de qué se trata no solo de una condición desde la perspectiva del desarrollo, sino también social y cultural.

Este paradigma es una perspectiva que parte de que: la neurodiversidad es una forma heterogénea de la humanidad, válida. No hay un tipo de cerebro o mente "estándar" o "sana", o un estilo "correcto" de funcionamiento neurocognitivo, como por ejemplo podemos decir de la etnicidad, género o cultura de carácter "normal" o "correcta". Estas peculiaridades, incluyen las dinámicas que por las barreras que se nos presentan aparecen las desigualdades de poder social, pero si nos encaminamos a la aceptación por las dispuestas de la neurodiversidad, y logramos que sea aceptada no como sinónimo de un favor del modelo opresor que nos acepta, sino desde una naturalidad hacia la transición de entender esta manera de ser sin pedir permiso que la gente acepte como una instancia caritativa, actuará como una fuente de potencial, es por eso la importancia de una terapéutica aplicada en este sentido.

¿Y por qué de la importancia?, es simple, aunque no llega a todos, porque no se trata de que los equipos terapéuticos, el terapeuta, la institución tengan ganas de trabajar la autodeterminación como posibilidad cuestionable, se trata de una obligación, de que todos los que componen el ámbito social, cultural y en este caso de salud mental, amparemos este Derecho y demos los medios para asegurar su concreción, como así lo dice la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo sobre la toma de conciencia en donde se detallan todas las actitudes que se debe promulgar para la autodeterminación, en su artículo 30 menciona: *"Las personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos"*. Claramente podemos hacer un paralelismo con la comunidad autista haciendo referencia al apoyo de su identidad.

Por su parte puedo agregar que en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en su artículo primero consigna que *"Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo su desarrollo político, social y cultural"*. Tomo este artículo para aseverar que la autodeterminación tomada desde la perspectiva de pueblos al hablar de desarrollo social y cultural, sin dudas podemos encuadrarlo en lo que se refiere a la comunidad autista ya que se enmarca en una población con características que los hace pertenecer e identificarse en sociedad y en cultura.

Considero que se debe iniciar en el fomento de la autodeterminación desplegadas en todas las técnicas, desde las competencias sociales, interpersonales y culturales, tratar las habilidades de resolución de problemas, la independencia desde el entorno útil social y cultural de identidad. Ir más allá de la practicidad de aprender algo por su utilitarismo. Tomar conciencia que los terapeutas y la sociedad misma son agentes de cambio social y que nuestras acciones generan respuestas en el entorno general, que sostiene o derrumba posibilidades.

¿Cómo podríamos conseguir desplegar técnicas para la autodeterminación?

Desde la comunicación, la permanente capacitación, e información, la crítica, la duda, siendo parte de un entorno que ofrezca oportunidades socio afectivo para la neurodiversidad. Planificando un futuro personal ajustado al deseo y la demanda del sujeto acompañado, persistir ante este posicionamiento, aunque el equipo tratante no lo consigne, dar voz a lo que consideramos multiplicador de autodeterminación e identidad, haciendo valer dichas posturas, que hablará mucho de la ética y el profesionalismo.

No tener miedo a pedir ayuda, consultar con personas dentro de la comunidad a la que pertenece, aprender desde la experiencia de otros, esa otredad que tiene saberes que no se consiguen en bibliografías técnicas y no quedarse con cursos y capacitaciones como ley irrefutable.

Preguntar al usuario como quiere ser nombrado, atender sus demandas y deseos, respetar sus tiempos y objetivos, no caer en la indiferencia o la comodidad de pensar que si no es verbal no demanda, no comunica. Entender que al ser un colectivo se puede aprender mucho desde el trabajo de campo, desde la consulta.

Tipos de ajustes razonables generales y necesarios para la consecución de autodeterminación:

¿Que no es la autodeterminación? No es una mayor independencia física, no es un mayor control del entorno práctico. ¿Qué es autodeterminación? Se refiere a "las capacidades y actitudes requeridas para que uno actúe como el principal agente causal en su propia vida, así como para realizar elecciones con respecto a las propias acciones, libre de interferencias o influencias externas indebidas" (Wehmeyer, 1996, p. 24).

Es un derecho personal y colectivo y para los profesionales además una responsabilidad ética. La autodeterminación es parte de la dignidad del sujeto que pertenece a un entorno y contexto cultural particular que por tanto debe ser apoyado por dicho ambiente para la consecución de esta, es entonces por la cual la terapéutica aplicada está en el orden de la obligatoriedad para este fin.

Recomendaciones generales

No se puede hablar de una terapéutica centrada en la persona si no tomamos en cuenta cuestiones que determinan este fin, ha de ser; necesidades fisiológicas, de seguridad, autoestima, afectivas y de autorrealización. Con esto quiero decir que, si estas necesidades se encuentran atendidas, el sujeto hallará las condiciones óptimas para el desarrollo de potencialidades, de lo contrario imaginamos quizá un desenlace autónomo, pero no autodeterminado.

Intento reforzar la idea que la consecución de la autodeterminación lejos de ser un elemento utilitario es un bien para conseguir que moldea y empodera a la persona centrada en una necesidad bien individualizada, percatada desde la particularidad del caso y que por tanto se logra dar el protagonismo al usuario para ser la voz de sus necesidades, demandas y deseos desde la mirada real de lo que llamamos multidisciplinariedad. De lo contrario solo es un equipo vs el usuario. Cuando hablamos de integración o no exclusión pero no hacemos este ejercicio de integración del sujeto, por ejemplo en intervenciones donde se le da más importancia al tutor, responsable, familia o cualquiera que rodee a la persona en cuestión, muchos se olvidan que si bien la demanda puede venir de un tercero, a quien centramos la atención es el sujeto con sus deseos y que debemos trabajar en aquellos vínculos siempre respetando la voz protagónica de quien es el sujeto con una historia el que nos necesita como acompañantes.

Hemos estudiado listados de funciones y roles del acompañamiento terapéutico centradas en recetas posibles con casos casi perfectos y no tanto así que se detengan en la autodeterminación ni mucho menos en la imagen del colectivo como la interseccionalidad que atraviesan los sujetos por ej.; discapacidad, comunidad LGTBIQ+, entre otros, fragmentando al sujeto solo en el diagnóstico y en la norma estandarizada de la consecución de objetivos desde el paradigma médico hegemónico.

No hay fórmulas para la consecución de autodeterminación pero sí aproximaciones generales que en la práctica debe ser elegida y bien planificada por el equipo y el At como referente de la cotidianidad, aquí la idea de referente es lo particular de la acción concreta, el At tiene diversas definiciones que concuerdan

pero pocos se refieren al AT como referente, referente del sujeto al que presta servicio, el AT se vuelve de manera provisoria el portavoz de sus necesidades no como intérprete sino como herramienta para llevar las demandas al equipo tratante, aquí la importancia del dispositivo de acompañamiento terapéutico.

Indistintamente del grado de desafíos que puede presentar una persona por su condición, sabemos que no podemos generalizar el espectro autista en síntomas o signos estandarizados pero si visualizarlos en la clínica, por la cual el sujeto acompañado con este diagnóstico fue evaluado, entonces el AT debe estar familiarizado con las diferentes conceptualizaciones y evolución de la clínica debido a que se trabaja con estos desafíos que para cumplir como tal, cuando hablamos de desafíos debe tratarse de algo que imposibilite su curso normal del desarrollo a la consecución de una vida plena desde su derecho como persona y no por la mera condición de tener un diagnóstico.

La comunicación como elemento inherente de los individuos impacta en las relaciones sociales de manera directa o indirecta, dando autonomía o frustración, aquí la importancia de entender porque es un problema en la clínica y porque un desafío para los AT. Alguien que no puede comunicar deseos, pensamientos, no puede hacerse entender y por tanto hacer valer su derecho como persona.

Se cree que un autista verbal es un desafío menor en cuanto a un autista no verbal tomando como referencia que verbaliza, sin embargo, no es así, alguien que habla no garantiza comunicación como tampoco alguien que no lo hace diciendo que por tanto no comunica y haciendo un paréntesis verán un correlato en otras condiciones también esta característica.

Hay que entender que dentro de lo que se entiende como lenguaje no solo existe la única posibilidad de la verbalidad, muchas de las personas dentro del espectro autista pueden también más allá de hablar tener periodos de mutismos, pero aquí la importancia de entender que los gestos son protagónicos, tanto del usuario como del AT, ya que pueden aseverar un mensaje o hacerlo impreciso.

También podemos encontrar el lenguaje corporal siendo este uno de los canales de comunicación más fuerte. Se sabe que el cuerpo comunica sentimientos, como enojo alegría e incluso en un usuario la represión de estas pudiera convertirse en una enfermedad, regresión, frustración y demás, de hecho, no ser entendido puede ser un detonante de rechazo y de frustración tanto para el AT como para su usuario, aquí vemos como la simetría en los sentimientos o acontecimientos no diferencia roles.

Podemos observar atención, sueño, aburrimiento, etc. con solo los gestos y el usuario por consecuencia también lo percibiría.

Como mencione anteriormente, el Autismo tiene su componente social y aquí abordaré como también el lenguaje corporal está encuadrado por elementos culturales que aprueban o no la expresión del cuerpo ya que algunos gestos son tomados como aceptables, violentos, intimidantes o desinteresados dependiendo del contexto, el momento y la circunstancia. También encontramos los sentidos como referente en la cuestión del autismo debido que la percepción de los mismo es distinta como antes mencione con respecto a la percepción de la realidad, siguiendo la misma línea puedo decir que el tono de voz, lo que oye el usuario también se refleja en cómo se percibe calma, tristeza, felicidad, enojo debido al uso de los tonos de voz, ritmo, energía en las palabras u oraciones como tanto del usuario como en el AT por eso es de suma importancia identificar los desafíos en cuanto la prosodia del acompañado, esta si se encuentra alterada o conservada para poder hacer un abordaje adecuado.

Como sentido primitivo tenemos al olfato que muchos quizá desestiman a la hora de interactuar con alguien por tenerlo naturalizado, pero no consciente a la hora de lo que implica la comunicación, sin embargo, sabemos que son detonantes en personas con alta sensibilidad a los aromas en conjunto con el gusto,

identificar que los desequilibra o energiza es parte de la terapéutica del lenguaje en sujetos que tienen este desafío en la comunicación y por ende en las relaciones sociales. Con esto quiero decir que hay que prestar mucha atención a lo placentero de lo desagradable vinculados al recuerdo que como elemento de trabajo hace posible encuentros o desencuentro con emociones de diversos indoles. Por último y a propósito lo dejo para el final de esta explicación tenemos el tacto, mucho de las personas dentro del espectro tenemos y me identifico con esto, una cuestión particular con el tacto, esto no menos importante que las anteriores pero si más grandilocuente debido a los canales sensoriales del mismo, los mecanoreceptores del tacto corresponden a casi la totalidad del cuerpo humano, es por eso que; las caricias, los agarres, las distancias, así como el desinterés, el apoyo o el abrazo debe ser medido y comunicar sin interferencias lo que se quiere reflejar, como también analizar estas características del acompañado para si entender que nos comunica a través de este canal.

Entonces podrán leer que lo que aquí impera, en estas líneas es la cuestión de la comunicación, más que cualquier otro objetivo para desarrollar la autodeterminación como tal por la importancia que implica poder hacerse valer por si mismo con los canales comunicativos que soporta la persona, es por eso que dotar de algún sistema de comunicación adecuado ya sea alternativo o aumentativo, entendiendo que la comunicación es lo que permite a los humanos trascender en ideas, necesidades, demandas, es el centro que gravita las demás competencias ya que provee de las herramientas para las relaciones interpersonales y por lo tanto refuerza la pertenencia en el sistema social, de esta manera la libre expresión de ideas desde sus deseos hará que la persona consiga manejar el entorno y la satisfacción de la respuesta es el logro final de la misma.

Bibliografía

- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
- Ley 26.657 Derecho a la Protección de la Salud Mental. Disposiciones complementarias.
- Carpintero Enrique, "La ley Nacional de Salud Mental": análisis y perspectivas. Revista Topía enero 2011.
- Palacios, A., El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Madrid, Ediciones CINCA, 2008.
- Canguilhem, George (1986) "Lo normal y lo patológico" Siglo XXI. México.
- E. Galende (1990) Psicoanálisis y salud mental. Editorial Paidós Bs As.
- Goldstein, Kurt (1961) "La naturaleza humana a la luz de la Psicología" (Wehmeyer, 1996, p. 24).

El Autoconcepto en niños con Discapacidad Intelectual Estudio en la Provincia de Tucumán

M. Pulgicerver Hurtado

Resumen

El autoconcepto es una condición necesaria para el desarrollo del bienestar psicológico en todas las etapas del ciclo vital. Es por ello que cobra especial relevancia su abordaje en niños que cursan una discapacidad intelectual. Objetivos: Conocer el autoconcepto de los niños y niñas de entre 6 y 10 años, con diagnóstico de Discapacidad Intelectual de la provincia de Tucumán. Metodología: Se usó el método de análisis cuantitativo, descriptivo y transversal. En la muestra participaron niñas y niños entre 6 y 10 años evaluados dentro del marco de la PPS en Evaluación y Diagnóstico infanto-juvenil de la Facultad de Psicología de la UNT. Resultados: Los resultados obtenidos muestran que la característica que predomina en este grupo es la de una percepción negativa de sí mismos y su relación con los otros (Autoconcepto medio-bajo). Sin embargo se destaca una de las dimensiones como algo altamente positivo, el estar satisfechos con la forma de vida que llevan. Por otro lado, en los participantes de 10 años no se observaron diferencias en cuanto a las variables sexo: mientras que a los 9 años si se destacan algunas diferencias.

Palabras clave: Evaluación psicológica – discapacidad intelectual – autoconcepto

Marco Teórico

El autoconcepto es considerado, desde hace ya mucho tiempo, relevante en el ámbito de la Psicología, por el gran impacto que este tiene en el rendimiento académico y fundamentalmente en la socialización de los niños y niñas. A su vez, es necesario para el desarrollo del bienestar psicológico en todas las etapas del ciclo vital, cobrando mayor importancia en la infancia (Pulgicerver Hurtado, M. 2003; Calero, A. 2016). Es por ello que presenta especial relevancia su abordaje en niños que cursan una discapacidad intelectual. Estadísticas realizadas en Argentina durante los últimos años destacan que alrededor del 5% de niños entre 6 y 14 años de edad tienen un diagnóstico de discapacidad intelectual. En la provincia de Tucumán esta cifra es mucho mayor, ya que las estadísticas marcan un 18% (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2018). De allí el interés por el estudio del autoconcepto en niños con discapacidad intelectual, dado que cobra especial utilidad para la elaboración de estrategias de intervención en esta población.

Autoconcepto

Piers (1984) define al autoconcepto como un proceso continuo y estable referido a las autoevaluaciones de las propias actitudes y conductas. Presenta dimensiones tales como: la conducta, el estatus intelectual y escolar, la apariencia física y atributos como ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción.

Este proceso cumple un papel importante en los éxitos y en los fracasos en la vida del sujeto, la satisfacción, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales.

Además favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia para interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento académico y social, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud y al equilibrio psíquico. Por lo tanto, tener un autoconcepto positivo ayuda a aceptar desafíos, a no tener miedo de desarrollar habilidades, a arriesgarse y a probar cosas nuevas. En cambio, un autoconcepto negativo genera falta de confianza en sí mismo, bajo rendimiento

to académico y social, una visión distorsionada de sí mismo y de los demás, y una vida personal infeliz (Musitu, García y Gutiérrez, 1997).

Acerca de la Discapacidad Intelectual

El enfoque actual de la discapacidad intelectual (DI), la define como "limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

Arribar al diagnóstico de discapacidad se da luego de un proceso de Evaluación Psicológica que permite arribar a un conocimiento integral del niño y una comprensión de sus comportamientos ya que se trata de "un proceso de toma de decisiones (Sendín, 2000; Furlan y Alderete, 2004). El evaluador debe decidir qué aspectos evaluar, cómo evaluarlos, a qué personas significativas del consultante se debe tener en cuenta para poder conocer; además debe comprender el motivo por el cual se consulta" (Coronel, 2013. p.1) este diagnóstico es el "punto de partida" al decir de (Coronel, 2013), ya que marca el inicio de un proceso más complejo que permite la intervención posterior. A su vez, se destaca que estos diagnósticos que se realizan en la infancia "se escriben con lápiz" (Coronel, 2013), es decir no son una etiqueta que marca la vida de esos niños, sino que en el curso de su desarrollo esto puede modificarse.

Al considerar la discapacidad intelectual como un todo, es decir no solo limitándose a una descripción de lo intelectual, cobra relevancia la conducta adaptativa entendida como "el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria" (Luckasson y cols., 2002, p.73) estas habilidades afectan la habilidad para responder a las demandas ambientales.

Autoconcepto y Discapacidad Intelectual

Se reconoce en la actualidad que un nivel suficiente de autoestima es una condición imprescindible del bienestar psicológico y que pocas experiencias generan tanto malestar como rechazarse a sí mismo. Esto cobra especial relevancia en los colectivos más vulnerables, como sucede con los niños que viven la experiencia de tener una discapacidad (Morales, Fernández, Infante, Trianes y Cerezo, 2010), ya que es de esta construcción subjetiva que deriva la posición respecto a cómo se siente, se piensa, se valora (Cohen Imach, 2010).

Teniendo en cuenta que los niños internalizan como los otros reaccionan hacia él en diferentes circunstancias, lo que permite la construcción del yo, el autoconcepto será el producto de estas interacciones con el mundo exterior. A su vez el que le permita al niño crear un marco de referencia para interpretar esa realidad externa y las propias experiencias, condicionando las expectativas y la motivación (García, Musitu, Riquelme y Riquelme, 2011). El autoconcepto recupera esa mirada del otro y la hace propia (Cohen Imach, 2010) De esta manera, contribuye al bienestar subjetivo (Polo-Sánchez y López Justicia, 2012).

Resultados y Discusión

El total de casos trabajados en la Práctica Profesional Supervisada en Evaluación y Diagnóstico infanto juvenil fueron de 139, durante el periodo comprendido entre los años 2016-2019. Del total de casos, 40 (28.8%) recibieron el diagnóstico de discapacidad intelectual. De estos, solo a 13 niños (32.5%) se les administró la Escala del Autoconcepto. Esto se debe a que el diseño de la batería diagnóstica se realiza considerando el motivo de consulta, la edad cronológica y el contexto socioeconómico y cultural del niño (Gronda, 2017). De los cuales, a uno se le administró la versión del Autoconcepto Pictórico, no cumpliendo con los criterios de inclusión para este estudio. Así quedó conformada la muestra con un total de 12 casos.

De acuerdo a los datos obtenidos en relación a la composición del grupo familiar, nivel de formación alcanzado por los adultos a cargo del menor, y su ocupación es que se obtuvo que el 100% de la muestra pertenecía al Nivel Socioeconómico Bajo. Del total de la muestra 7 fueron mujeres (58.3%); mientras que 5 fueron varones (41.7%). A su vez, del total de casos, 7 fueron de 10 años, 3 de 9 años y 2 de 8 años. Al realizar el análisis de acuerdo a las variables sexo y edad. Los resultados encontrados dan cuenta de 5 de los 7 casos de 10 años fueron mujeres (66.7%); los de 9 años, fueron 2 mujeres y 1 varón; por último los de 8 años todos del sexo masculino.

Al tener en cuenta el grado de discapacidad intelectual se encontró que 10 casos obtuvieron un diagnóstico de discapacidad leve, y 2 un diagnóstico de discapacidad moderada.

Objetivo específico 1: *Obtener un perfil del autoconcepto de los niños y niñas de entre 6 y 10 años con diagnóstico de Discapacidad Intelectual de la provincia de Tucumán.*

En cuanto al primer objetivo: *Obtener un perfil del autoconcepto de los niños y niñas de entre 6 y 10 años con diagnóstico de Discapacidad Intelectual de la provincia de Tucumán*, los resultados obtenidos la característica que predomina en este grupo es la de una percepción negativa de sí mismos y su relación con los otros ya que 5 casos obtuvieron un bajo autoconcepto. Mientras que 4 participantes presentaron un autoconcepto alto y 3 niños un autoconcepto adecuado. Y teniendo en cuenta el grado de discapacidad intelectual se mantiene dentro de las mismas categorías medio-bajo la distribución tanto para leve como moderada.

Según Sabeh (2000), estas diferencias podrían deberse a factores de deseabilidad social en las respuestas, como así también a diferencias en los aspectos metodológicos, el número de casos que participan en las muestras e incluso los instrumentos empleados para evaluar este constructo. En coincidencia con ello, los resultados encontrados en el presente trabajo se encuentran limitados debido a lo reducido del número de participantes. El resultado principal es el perfil general con una autopercepción baja del autoconcepto del grupo estudiado como una autopercepción negativa de sí mismos y su relación con otros pares.

En cuanto a los niños que tienen un autoconcepto medio-alto, una de las explicaciones posibles está relacionada con su inclusión en escuelas comunes, en coincidencia a lo planteado por Puigserver Hurtado (2003). También podría estar vinculado por lo expresado por la Coronel (2018) en su investigación respecto al trabajo realizado en la provincia de Tucumán, referido a la educación de los niños conformados por grupos escolares que se encuentren compuestos por edades cronológicas similares pero con rendimientos académicos heterogéneos y que estos cuenten con intervenciones interdisciplinarias y diversas configuraciones de apoyo con estrategias pedagógicas eficaces organizadas en función de la evaluación de las capacidades de los niños y las necesidades educativas que estos requieran, favoreciendo de este modo las potencialidades de cada niño.

Al realizar el análisis detallado de cada una de las dimensiones analizadas, en relación al autoconcepto, los resultados de la dimensión de Comportamiento (8 casos) junto a la dimensión Popularidad (8 casos) resaltan en tanto tienen la mayor cantidad de casos con una autopercepción baja. Coincidiendo con Scheepstra, Nakken, y Pijl, (1999); Yude, Goodman y McConachie, (1998) y los de Pavri y Monda-Amaya (2000) que expresan que los niños con discapacidad suelen ser más rechazados, menos populares o más ignorados que otros niños de su edad sin discapacidad en clases de integración, a menos que se realicen intervenciones y planificaciones puntuales con el fin de conseguir una mejora en estos aspectos. Esto último es algo a destacar y una cuestión a mejorar en las escuelas donde los niños con discapacidad intelectual se encuentran desarrollando sus actividades. Si bien reciben apoyo en el ámbito académico, este apoyo suele solo vincularse con lo intelectual, dejando de lado las dificultades en las relaciones sociales o comportamentales.

En relación a la percepción negativa de su comportamiento, el estudio de Reyes (2020) sobre los niños con bajo rendimiento académico va en la misma línea del resultado obtenido en este estudio, donde el 74% de los niños percibieron negativamente sus comportamientos. Es decir perciben que su entorno siente que no se comportan adecuadamente, estando vinculado con las expectativas de deseabilidad social antes mencionado, que estos niños sienten no son capaces de cumplir.

Se destacan los resultados obtenidos en nuestra investigación respecto a la dimensión de Bienestar y Satisfacción en la que 10 casos manifiestan estar satisfechos con la forma de vida que llevan. Siendo algo positivo a destacar ya que como plantea Harter (1999) la forma en la que los individuos se perciben estará influida por los valores y expectativas de los padres y adultos. Es decir, el hecho que estos niños se encuentren satisfechos con la forma de vida que llevan, se sientan contenidos y apoyados afectivamente en sus familias, todo ello impacta positivamente en el desarrollo de su autoconcepto, permitiéndoles tener mejores autopercepciones de sí mismos.

Analizando el segundo objetivo *"Identificar si existen diferencias en los perfiles de autoconcepto según género de los niños y niñas de entre 6 y 10 años, con diagnóstico de Discapacidad Intelectual de la provincia de Tucumán."*, se encontró que la mayoría de los niños de 10 años obtuvieron un bajo autoconcepto general, lo que implica una percepción desvalorizada de sus actitudes y conductas. Mientras que los niños de 9 años su mayoría obtuvieron un autoconcepto adecuado-alto, es decir una autopercepción positiva de sus conductas y actitudes; los de 8 años se dividieron entre bajo y alto. Esto coincide con algunos estudios que mostraron resultados diferentes en las diferentes edades (Bandeira et al 2015) sin embargo, otros estudios no encontraron tales diferencias (Almeida et al. 2009).

En cuanto a la comparación según el sexo, los resultados muestran que las niñas presentan un bajo autoconcepto; mientras que los varones presentaron un concepto de sí mismos en la categoría alta. Esto coincide con líneas de investigaciones referidas al estudio del autoconcepto según diferentes franjas etarias que toman en cuenta las diferencias de sexo, puesto que las diferencias de género se hacen más evidentes a medida que los niños avanzan en edad (Bandera et al., 2015; Harter 1990, 2012).

Los niños mayores de 7 años deberían empezar a emitir juicios más eficientes sobre su propio desempeño. Sin embargo, estos cambios cognitivos dependen de las experiencias vividas. Si las experiencias no permiten la construcción de parámetros internos para el auto-juicio, es posible que los niños sobrestimen o subestimen sus propias competencias incluso cuando crecen (Valentini, 2002). Esto se vincularía con lo estudiado por Coronel (2016), en cuanto a la influencia que tiene el medio donde los niños desarrollan habitualmente sus actividades. Esta autora destaca las diferencias entre los niños con discapacidad intelectual que se encontraban dentro de escuelas comunes, quienes lograban un mejor desempeño tanto académico como en sus vínculos interpersonales.

Por lo que parece interesante destacar cómo se auto perciben los niños de 10 años en cuanto a su rendimiento académico, siendo un autoconcepto alto de esta dimensión. Esto puede, como dice Valentini, afectar sus futuros rendimientos si se enfrenta a tareas que están por encima de sus capacidades reales.

Conclusión

Tal como se pensaba en esta investigación la mayoría de los niños evaluados obtuvieron un perfil de autoconcepto bajo. Sin embargo estas autopercepciones bajas se relacionaban más con dificultades en las habilidades sociales. Esto abre una interesante línea de investigación, cuanto de estas dificultades se deben al área social o a la discapacidad intelectual.

Un hallazgo altamente positivo fue la adecuada percepción que los niños tienen de la forma de vida que llevan, se sienten queridos y apoyados en sus familias.

En cuanto al logro del mejor ajuste a la realidad en función de la edad, no se puede llegar a una conclusión cerrada, ya que uno de los límites en este trabajo fue la disparidad en cantidad de casos por edad, lo que impidió realizar una comparación entre edades. Si se puede manifestar algunas diferencias en cuanto a mujeres y varones, en donde las niñas se ubicaron en su mayoría con un bajo autoconcepto, a diferencia de los varones que su mayoría se encontraba dentro de la categoría alta.

Una cuestión que se considera pendiente para futuras investigaciones es evaluar cuál es la diferencia que puede establecerse entre los niños que han sido integrados en escuelas comunes y aquellos que no.

Referencias bibliográficas

- Calero, A. (2016). Más allá de la cultura: validación de un modelo multidimensional de Autoconcepto en adolescentes argentinos. [Versión de PDF]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2016.1201>
- Casullo, M. (1990). El autoconcepto técnicas de evaluación. Psicoteca. Buenos Aires, Argentina.
- Cohen Imach, S (2010). Infancia maltratada en la posmodernidad. Teoría clínica y evaluación. Bs.As. Paidós
- Contini, E. N., Coronel, & Gronda. (2013). Las Prácticas Supervisadas En La Formación Del Psicólogo: UNT. Tucumán.
- Coronel, P. (2018). Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual. Diversitas- Perspectivas en psicología, 14 (vol.2), p.351-362.
- Coronel, P. (2013). La evaluación psicológica como intervención preventiva en el campo de las habilidades cognitivas en la infancia. Ficha de cátedra Evaluación y Diagnóstico Infante Juvenil. Facultad de Psicología, UNT
- Coronel, P. (2012, Enero-Junio). Análisis del contexto socioeconómico de niños con retraso mental. Psicología y Salud, 22(1), p. 37-48.
- Gronda, M. Natalia. (2017). Diseño y planificación del proceso de evaluación según el motivo de consulta. Criterios a considerar en la selección de pruebas adecuadas a cada caso. Ficha de cátedra PPS en Evaluación y Diagnóstico Psicológico Infante Juvenil. Facultad de Psicología, UNT.
- Indec. (2018). Porcentaje de personas con solo discapacidad cognitiva por grupo de edad. Recuperado de <http://sep.tucuman.gob.ar/dataset/discapacidad/archivo/7f392b68-c376-4a1b-8667-fa813afc8a5b>
- Nobre, Glauber Carvalho y Valentini, Nadia Cristina. (2019). Auto Percepción de la Competencia: Concepto, Cambios en la Infancia y Diferencias de Género y Grupos de Edad. Revista de Educación Física, 30, e3008. Publicación electrónica 29 de abril de 2019. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3008>
- Puigcerver Hurtado, M. (2003). Evaluación del autoconcepto, actitudes y competencias social en sujetos sordos. (Doctorado). Tesis doctoral, Murcia

Acompañarte, dispositivo de primera escucha en el contexto de pandemia COVID-19 en Jujuy

Evangelina María Moya, Leticia Solange Segovia, Alejandra Elizabeth Tejerina, Yamila Anahí Valdez

Resumen

El presente trabajo refleja la experiencia del proyecto de voluntarios "Acompañarte, tu espacio de escucha", realizado en la provincia de Jujuy durante el período Julio-Diciembre de 2020 en el marco del contexto de pandemia por COVID-19 a partir de la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio decretada por el gobierno nacional el 20/03/2020 en Argentina. Ante el desborde generado por el aumento de casos de enfermos y la incertidumbre de la población ante la falta de contención psicosocial, psicólogas y estudiantes avanzados iniciaron el dispositivo de trabajo con el objetivo de brindar Primeros Auxilios Psicológicos, prevenir el impacto ocasionado en la salud mental de adultos mayores y luego por la demanda creciente se amplió hacia el resto de la comunidad por diversas consultas sobre problemáticas en la convivencia familiar, crisis de angustia, pánico, violencia, ideas de muerte, entre otras demandas, mediante el servicio de Teleasistencia de forma voluntaria, gratuita y anónima (llamadas, whatsapp, videollamadas) se realizó la primera escucha y en caso de ser necesario, un seguimiento. Con resultados fructíferos, se creó un espacio de escucha que contribuyó a la Salud Mental de la Población que se encontraba en situación de vulnerabilidad permitiendo pensar posibles intervenciones a futuro.

Palabras clave: Pandemia – Salud Mental – Teleasistencia – Comunidad

Introducción

El presente trabajo pretende reflejar la experiencia del proyecto "Acompañarte, tu espacio de escucha" realizado en un contexto de pandemia por COVID-19 en la Provincia de Jujuy.

El proyecto en el área de Salud Mental inició como una forma de colaborar y de asistir a las personas afectadas por el desborde de la situación sanitaria con la particularidad metodológica al declarar el estado de emergencia sanitaria por COVID-19 y el aislamiento social, preventivo y obligatorio en la República Argentina, intentando minimizar y contrarrestar los efectos futuros.

Las acciones en calidad de voluntarias se concretaron en la comunidad jujeña teniendo de aval el Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Jujuy a cargo de Natalia Sarapura, dentro del plan de Acción integral de Adultos Mayores, por la Lic. Paola Brito jefa de Cátedra de Salud Mental en Emergencias y Desastres de la Facultad de Psicología UNT y el representante Ernesto Romero del Proyecto Psico Escucha Tucumán, Facultad de Psicología UNT y por último se incluyó el Gremio docente ADEP.

El dispositivo fue ejecutado por Psicólogas egresadas de la Universidad Nacional de Tucumán: Lic Chapor Julieta Estefanía; Lic Estrada Paola Jimena; Lic Gutiérrez Lorena Anahí; Lic. Ramos Antonella Elizabeth Marina; Lic. Ruiz Ana Laura y Lic. Sánchez Andrea Lorena. En colaboración con profesionales de otras áreas y voluntarios universitarios de diferentes carreras: Daniel Aucapiña, Leticia Solange Segovia, Alejandra Tejerina, Nadia Angela Yanina Segovia, Marilyn Naira Guari, Leonardo Marcelo Tastaca, Graciela Evangelina Vázquez, Evangelina María Moya, Noelia Mamaní y Anahí Yamila Valdez.

La Pandemia por el Covid-19, genera una crisis global y masiva que tiene impacto en la salud mental con repercusión en las conductas, de manera significativa en la vida de las personas. Mostrando sintomatologías como insomnio, labilidad emocional, irritabilidad, síntomas depresivos, ansiedad y pensamientos intrusivos,

entre otros. En este contexto surge la importancia de estar capacitados. "La primera ayuda psicológica describe una respuesta humana, de apoyo a otro ser humano que está sufriendo y que puede necesitar ayuda" (Esfera 2011).

Los Aspectos Éticos a tener en cuenta por el dispositivo fueron: respetar la dignidad y los derechos de las personas, adaptar la acción a las culturas de los individuos (regionalismo, idiosincrasia), considerar medidas de respuesta a la emergencia y el resguardo personal. (Ley N° 4124, 1984)

La intervención de P.AP. con adultos mayores, demanda un conocimiento de sus principales limitaciones y necesidades, así como una predisposición a actuar con respeto y comprensión. Algunos aspectos importantes a tener en cuenta han sido, tener paciencia, no intentar suplir o ayudar en cosas que ellos pueden hacer y favorecer la escucha responsable. (Cortés Montenegro, 2011)

Los integrantes del dispositivo recibieron capacitación teórica y entrenamiento práctico adecuados a los primeros auxilios psicológicos, así como información sobre el COVID- 19 e implicancias en el área psicosocial. (Rodríguez, 2009) También se buscó coordinar con otras redes y organizaciones de apoyo, para lo cual fue indispensable tener conocimiento de los recursos disponibles.

Objetivo General

- Brindar un espacio de contención psicosocial y emocional para adultos mayores y otros miembros de la comunidad que se encuentren conviviendo o en contacto con esta franja etaria, en el contexto del ASPO (Aislamiento social, preventivo y obligatorio). En la Provincia de Jujuy durante el periodo Julio-Diciembre 2020.

Objetivos Específicos

- Brindar primeros auxilios psicológicos (PAP), a partir de un espacio de escucha activa.
- Ayudar a las personas a encontrar respuestas y restablecer su funcionamiento durante o después de una situación crítica.
- Brindar ayuda y apoyo práctico, de manera no invasiva, durante los llamados de asistencia.

El servicio de contención psicosocial estuvo destinado, en principio, a adultos mayores y familiares. Dado el colapso del Sistema de Salud que atravesaba la provincia y las diversas consecuencias sociales y económicas, se generó la demanda de diferentes franjas etarias solicitando atención por la incertidumbre vivenciada en la comunidad por el aumento de casos de Covid-19 y fallecimientos. El equipo inicial decidió ampliar el servicio a personas mayores de 18 años. Para ello se realizó una convocatoria a voluntarios, se realizaron entrevistas y capacitaciones sumando diez integrantes (firmando un acuerdo de voluntariado Ley N° 25855): un Trabajador Social, estudiantes avanzados de Psicología, Educación para la Salud y de carreras afines. Esta incorporación permitió formar subgrupos de trabajo y realizar las siguientes tareas: Recepción de los llamados, Medios de Comunicación, Manejo de las redes sociales, Difusión en medios masivos, Articulación Interinstitucional, Atención (grupo en el cual todos formaban parte), Logística (datos estadísticos epidemiológicos).

El subgrupo "Medios de Comunicación" pudo difundir el dispositivo en la provincia de forma semanal en los diferentes medios: programas de tv, de radio AM y FM, en diarios locales y digitales, mediante una breve descripción del proyecto acompañada de flyers informativos del servicio. También en el mes de Julio en redes sociales, se creó un perfil en Instagram: "Tu espacio de escucha" y una página oficial en Facebook: "Acompañarte, tu

espacio de escucha" con un seguimiento de casi mil personas de distintas partes de la provincia, donde se efectuaron consultas de las personas, publicaciones con información para acceder al servicio de Teleasistencia, flyers sobre efemérides, recursos, medidas de cuidado y prevención ante problemáticas tales como violencia de género, el manejo de emociones, entre otras, también videos motivacionales realizados por artistas e integrantes del dispositivo.

El área de "Articulación Interinstitucional" tuvo como finalidad construir una red de trabajo para brindar información adecuada y eficiente; y la elaboración de una guía de números telefónicos vigentes de instituciones de referencia para realizar las derivaciones correspondientes. Se estableció contacto con algunas agrupaciones que ofrecían atención legal gratuita a mujeres víctimas de violencia de género, como así también otras que ofrecían asistencia.

La finalidad del área de "Recepción y Atención de Llamados" fue obtener información para concretar la atención, los seguimientos de cada caso y generar datos estadísticos generales.

Estadísticas

Para el análisis estadístico se tomó la muestra de 124 llamados (Población Adultos Mayores de entre 41 y 64 años 35%, Jóvenes de entre 23 y 40 años 57%, adolescentes 15%, y sin información 7%) de los distintos departamentos (Dr. Manuel Belgrano 72%, El Carmen 8%, Palpalá 6%, Perico 1% y el 12,8% no dieron información), de la Provincia de Jujuy desde el mes de julio hasta el mes de diciembre del año 2020.

Se registró un total de 41 llamadas del ámbito docente cuya mayor demanda fue del género femenino (79%), franja etaria adultos (entre 41-64 años de edad), perteneciente al departamento Dr. Manuel Belgrano (77%), cuya población del 37%, contrajo covid -19.

Las llamadas seleccionadas se categorizaron en 8 variables, el 51% corresponden a situaciones de crisis de ansiedad en un 42%, ataque de pánico 16%, otros motivos 12%, Convivencia Familiar 9%, Duelo 9%, seguido en menor proporción de Estrés Laboral 5%, Consultas por Niños y Adolescentes 5%, y Trastornos Psiquiátricos 2%.

El seguimiento realizado a las personas fue de 3 a 5 llamados, y según algunos casos que por su complejidad necesitaron continuar con asistencia, fueron derivados a distintas instituciones públicas o privadas.

Al finalizar el proyecto, se realizó una encuesta individual donde las personas asistidas pudieron hacer una devolución sobre la atención recibida y/o también observaciones o sugerencias con el fin de poder mejorar o revisar nuestra tarea, con lo que pudimos constatar que la mayoría manifestó haber mejorado su estado emocional y se mostraron agradecidos por el servicio brindado.

Capacitaciones y supervisiones

El equipo de "Acompañarte" fue capacitado por el Equipo Psicoescucha de Tucumán y la Cátedra de Emergencias y Desastres de la Facultad de Psicología UNT, a cargo de la Lic. Paola Brito y el Prof. Martín Quevedo, quienes brindaron apoyo y seguimiento en las atenciones realizadas, para despejar las dudas y problemáticas que se presentaron.

Semanalmente se realizaron de forma virtual reuniones de supervisión grupal para la intervención de los casos recepcionados. Teniendo en cuenta los emergentes en las llamadas recibidas, fue necesario profundizar sobre algunas temáticas, para lo cual se realizaron diferentes capacitaciones:

- "Los primeros auxilios psicológicos y emocionales. PAPs y el manual A-B-C-D-E". Esp. Quevedo, Martín

- Capacitación "Muerte" Esp. Quevedo, Martín.
- Reacciones esperables en las distintas franjas etarias durante en tiempos de COVID. Esp. Quevedo, Martín.
- Capacitación "Primeros Auxilios Físicos". Esp. Quevedo, Martín.
- Capacitación en "Educación Emocional". Psic.Sánchez, Andrea Lorena
- Charla-debate en Asistencia a Adultos Mayores.Psic. Ruiz, Ana Laura
- Capacitación en "Violencia de género" Integrantes de la Casa de la Mujer Rosita Aliaga
- Capacitación "Reacciones esperables en las distintas franjas etarias frente al COVID 19". Psic. Ramos, Antonella Elizabeth Marina

Nota: el tiempo que cada voluntario dedicó al proyecto varía entre 12 y 14 horas semanales.

Conclusiones

El contexto actual necesita diferentes análisis integrales que den cuenta de la complejidad por la que atraviesa la población, focalizándose en la salud mental.

El trabajo fue fructífero cumpliendo el objetivo general trazado. Se construyó un espacio que contribuyó a la Salud Mental de la Población de la Provincia de Jujuy. Así se logró apoyar a las personas de distintas franjas etarias que se encontraban en situación de vulnerabilidad, lo que se pudo constatar por medio de la realización de los seguimientos telefónicos en los que las personas expresaban una mejora en su estado anímico y agradecimiento al acompañamiento realizado.

Por su parte, el equipo de trabajo se mostró predispuesto y perseverante desde el inicio hasta el cierre del proyecto, con sus respectivos altibajos sin lograr grandes alteraciones al funcionamiento del mismo. La fecha establecida de cierre del dispositivo fue el 21 de diciembre de 2020, realizado mediante un encuentro virtual en la que se intercambiaron experiencias, compartieron apreciaciones personales quedando abierta la posibilidad de continuar a futuro el trabajo de acompañamiento social si la situación de la comunidad lo requiriera.

Agradecemos el apoyo incondicional que nos brindaron los profesores de la Cátedra de Salud Mental en Emergencias y Desastres de la Facultad de Psicología UNT, compañeros del dispositivo "Psicoescucha" y "Acompañarte", a las diversas instituciones, organismos, medios de comunicación, familiares que acompañaron durante el proceso, sin los cuales no podría haberse gestado tan loable proyecto social.

Bibliografía

Cortés Montenegro P, Figueroa Cabello R. (2011). *Manual ABCDE para Primeros Auxilios Psicológicos*. En crisis individuales y colectivas. Pontificia Universidad Católica de Chile Escuela de Medicina, Departamento de Psiquiatría Centro Nacional de Investigación para la Gestión Integrada de Desastres Naturales (CIGIDEN).

Ley N°26657 de 2010 de Salud Mental. República Argentina.

Ley N° 4124 de 1984 de Ejercicio Profesional y Colegiación de los Psicólogos Artículo 20 °.- DEBERES Puntos 4 y 5 (Provincia de Jujuy) .

Ley N° 25855 de 2010 de Voluntariado Social . República Argentina.

Acompañarte, tu espacio de escucha. (s.f). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook: <https://www.facebook.com/Acompañarte-tu-espacio-de-escucha-109100990885824>

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Primeros Auxilios Psicológicos y emocionales básicos basados en la comunidad. MartinQuevedo (2011)

Brito, Quevedo, Herrera, Ramos, Varela. (2020). Documento de cátedra N.º 2: "La construcción del marco teórico y referencial en el área de salud mental en emergencias y desastres".

Cursado virtual y su impacto en la dinámica familiar: experiencia en una escuela de Tucumán

María Lujan Páez, María Sofía Romero

Resumen

Fundamentación y Objetivos: El presente trabajo se enmarca en el año 2020 en el contexto de pandemia por COVID-19 viéndose imposibilitada la asistencia presencial a las escuelas. La virtualidad fue el modo de poder continuar con las actividades educativas por lo tanto nuestro objetivo apuntó a indagar el impacto en la dinámica familiar y la rutina escolar de los niños. **Metodología:** Metodología cualitativa. Entrevistas al personal de la escuela de manera virtual por la plataforma Meet y llamadas de Whatsapp. Y un cuestionario de 12 preguntas realizadas a los tutores de los niños. **Resultados/Conclusión:** Vimos reflejado que menos de la mitad de los alumnos tuvieron contacto activo con las actividades propuestas y el resto no contaba con los medios para conectarse, por lo que la gran deserción de los alumnos alarmó a la institución. Nuestro trabajo dio lugar a un conocimiento de la situación familiar atravesada que brindó a la escuela información para posibles intervenciones futuras.

Palabras clave: Aislamiento – familia – educación – virtualidad

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el contexto de aislamiento decretado el 19 de Marzo del 2020 en donde se explicita que "a fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de "aislamiento social, preventivo y obligatorio" (297/2020, 2020). Esto trajo aparejada la necesaria adecuación de todos los sistemas institucionales a las medidas del nuevo decreto para poder continuar con las actividades, entre ellos la institución escolar que al cerrar sus puertas tuvo que adecuarse a una nueva realidad. "Se trata de una situación crítica de alcance global que no tiene precedentes desde que la obligatoriedad escolar ha sido instrumentada gradualmente en el mundo occidental desde el siglo XIX. Recordemos que el aula y la institución educativa formal han sido diseñadas como espacio material y estructura comunicativa, o sea como un espacio específicamente concebido para la escolarización masiva" (Ruiz, 2020).

La Escuela considerada para este trabajo se encuentra ubicada en la localidad de Yerba Buena, provincia de Tucumán y se compone por una población de alumnos de escolaridad primaria con capacidades diferentes, la cual sostiene un enfoque inclusivo. Este enfoque es reciente, ya que en un principio, se sostenía el paradigma de la integración escolar, reemplazado posteriormente. La integración se centraba en los alumnos, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales, mientras que el nuevo paradigma supone la inclusión plena de la persona. La diferencia radica en no centrarse en el déficit sino en las capacidades, posibilitando que estas personas las desarrollen al máximo. El modelo educativo cambia fundamentalmente desde el momento en que el niño y sus capacidades diferentes dejan de ser el centro, siendo el propio sistema educativo el que tiene que amoldarse y adecuarse a las características personales de cada alumno y darle la respuesta educativa más adecuada. (*Servicio de Inclusión Escolar de Estudiantes con Discapacidad Resolución N° 0603/5 (MEd), 31 de mayo 2019*).

Este enfoque no se piensa por sí solo para su funcionamiento, sino que incluye una revalorización del vínculo con la familia, ya que esta brinda la información del entorno donde están insertos los alumnos y de los

vínculos con su comunidad. Entendemos a la familia como la primera institución que otorga al sujeto filiación y genealogía a través de la función simbólica ejercida por una figura paterna. A partir del nacimiento del bebé humano, el primer contacto extrauterino y el desarrollo del recién nacido no solo es respondido a través de funciones biológicas, propias para su subsistencia, sino que también es respondido desde un lugar simbólico, que nombra desde el deseo. Marta Gerez Ambertín, en su texto *Las claves del Sujeto en Lacan*, menciona a Bertolt Brecht, dramaturgo y poeta alemán, en "Un hombre es un hombre" para dar cuenta de estas dos alas, biológica y simbólica, a las que está sumergido el sujeto:

"Mi madre hizo una cruz en el calendario el día que nací, y yo era el que gritaba: ese pequeño montón de cabellos, de uñas y de carne soy yo, soy yo. Sólo no eres nadie. Es preciso que otro te nombre..."

Es por eso que nos interesa considerar a la familia, como función principal y sostén de los niños, más aún en este contexto, donde muchos hogares han visto afectada su situación económica y social ya que los cordones sanitarios o el aislamiento mismo, no permitieron la generación de ingresos que permitan cubrir sus necesidades vitales. "En estas condiciones, es esperable que el sistema familiar presente altos niveles de estrés. De esta forma, las dificultades económicas así como otros factores de riesgo de orden social o ambiental hacen que sea más difícil que se puedan cumplir de manera adecuada las funciones parentales". (Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W., 2020)

Desde el contexto familiar presentado, surgió una problemática importante en la recepción de la virtualidad, en cada una de las familias de los alumnos de la escuela con la que se trabajó. Es por esto que el desafío de sostener el cursado, y con ello el vínculo con la escuela, se vio obstaculizado. La institución y la problemática del ausentismo de los niños a las actividades propuestas, movilizó esta investigación y le dio apertura, lo cual permitió llegar a las familias y obtener los puntos claves a los que la virtualidad escapaba.

Objetivo y metodología

El objetivo principal de este trabajo es indagar el impacto de la virtualidad en la dinámica familiar y la rutina escolar de los niños, lo abordamos desde la metodología cualitativa, a través de un método interpretativo, que intenta comprender una realidad social construida y contextual donde se produce la interacción del sujeto (en estas familias) y el fenómeno (el aislamiento, a raíz de la pandemia por Covid-19). Interactuando con los participantes, se realizó un análisis con los datos obtenidos.

Se construyó un instrumento que consta de un cuestionario de 12 preguntas con opciones múltiples y respuestas breves, que se administró a las familias del nivel primario de la escuela, desde primero a sexto grado. Una vez seleccionadas las familias, se aplicó el cuestionario, garantizando previamente a la escuela que no llevará costo alguno para ellos y se dispondrá de los medios de contacto, ya sea llamada de línea, whatsapp o videollamada para tal fin.

Análisis de datos

Los datos obtenidos durante la recolección, arrojaron información sobre la composición de las familias, su nivel socioeconómico y el vínculo que sostuvieron con la escuela. Las mismas estaban en su mayoría integradas por más de 6 personas, las cuales manifestaron haber trabajado escasamente en cuarentena debido al cierre de las actividades.

En relación al vínculo de la familia con la escuela, en general confirmaron buena comunicación con las maestras y el medio por el que tienen acceso a dicha comunicación es el grupo de WhatsApp, solo en oca-

siones aquellas que tienen a cargo más de un niño, manifestaron dificultades a la hora de contactarse por contar con un solo dispositivo para el seguimiento escolar. Seguido a esto, sólo 3 de las 8 familias dieron argumentos de la dificultad para transmitir a sus hijos ciertas tareas, ya que no contaban con los conocimientos que se requerían pero fue de gran ayuda consultar con las maestras a cargo para poder solucionarlo.

Con respecto a los efectos en los niños, se obtuvo como resultado que 1 de ellos manifestaba malestar constante, expresaba extrañar la escuela, presentaba negación para realizar las tareas, ya que se modificó por completo su rutina escolar. Los 7 restantes manifestaron estar más cómodos, calmados, e incluso las familias se sintieron seguras de que al estar en casa se encontraban menos expuestos al peligro del contagio que en ese momento era muy nuevo y temido por la población.

Por último se pudo observar, por parte de las familias, un mayor optimismo respecto a la transición vivida todos esos meses de aislamiento; al principio manifestaron que el obstáculo más importante era la situación económica por la imposibilidad de trabajar y la preocupación por la salud de cada uno de ellos, pero a medida en que se fueron flexibilizando las medidas, se mostraron con más tranquilidad y esperanza de que todo se normalice en cierta forma.

Como dato aislado, resaltamos una situación particular durante el llamado a uno de los tutores, en la cual no se pudo administrar el cuestionario por completo ya que la persona rompió en llanto debido a una situación personal que estaba atravesando por lo cual se dio lugar a la palabra y a la contención del suceso sin priorizar resultados de la técnica. Por lo que se decidió tomar este dato ya que muestra aspectos particulares que son susceptibles de aparecer en cualquier investigación que tome como objeto de estudio al sujeto.

Conclusiones

Durante todo el recorrido, pudimos llegar a la conclusión que tanto en el discurso de la institución así como también el de los tutores de los niños, contaban con la dificultad de mantener el vínculo y la enseñanza a través de la virtualidad, ya que por un lado existieron cambios con respecto a la dinámica interna de las familias viéndose imposibilitado el acceso laboral, impactando en la supervivencia económica del hogar así como en la continuidad escolar de los alumnos. Además, se mostraba presente el miedo a lo desconocido que movilizaba en todos los sentidos a los hogares y su realidad más íntima, pero a medida en que se fueron flexibilizando los protocolos en la provincia, las mismas expresaron más tranquilidad y esperanza de que todo se normalice, sumado a que vieron positivo el hecho de que al quedarse en casa, seguros, más allá de lo que se posterga, mantienen a los suyos con salud, fuera de todo peligro. A esto se suma la activa participación de la escuela promoviendo un giro pedagógico de las actividades propuestas a los niños, trasladándose a aquellas más cotidianas como la realización de huertas caseras, recetas, entre otras, que como resultado propiciaron la interacción de las familias con la institución y también le dieron al niño un lugar activo dentro del hogar.

Es preciso considerar que en el marco de esta investigación, al indagar cuestiones subjetivas, nos encontramos con integrantes que presenten un mayor malestar a nivel psicológico, en cuanto a sentirse angustiados, temerosos y estresados, como fue el caso del último contacto, ya que existen situaciones que impactan directamente en la subjetividad y de la cual no estamos exentos.

Lo inesperado de la situación que implicó el surgimiento del covid-19, como ese real que vino a desestabilizar a los sujetos, instituciones y al mundo en general, da cuenta de aquello a lo que nunca vamos a estar exentos como seres humanos, lo que Freud nos enseñó en Malestar en la Cultura como las tres fuentes de sufrimiento: el cuerpo, el mundo exterior (lo representado por el virus) y las relaciones con los otros. En

estas tres coordenadas, ubicamos a este impensable que puso a prueba a la función del Nombre del Padre, aquel lugar de sostén que estuvo tambaleando por momentos, por efecto mismo de las fallas estructurales en su lógica, pero se concluye al decir de la doctora Gerez Ambertín (2011) "No se trata del padre como persona, personaje o sujeto, ni de las posibles formas en que se ejerce el rol de padre y se sostiene su status ... sino únicamente un significante que opera como mojón, ancla, esto es, punto de capitón que permite detener el movimiento errático del efecto sujeto". Entonces, podemos ubicar esta operación de la función de anudamiento tanto en las familias, en la institución escolar y en el Estado en sí (con sus medidas preventivas para el resguardo de la salud de la población) para evitar este efecto sujeto que desestabiliza y conmociona al mismo; así como también, destacamos la importancia de contar con recursos que pongan un borde ante la angustia e incertidumbre de una dinámica nueva, como lo que representó la virtualidad.

Bibliografía

- 297/2020, D. (2020). *AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO*. Ciudad de Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.
- Equipo coordinador central de Integración Escolar. (2019). *Servicio de Inclusión Escolar de Estudiantes con Discapacidad Resolución N° 0603/5 (MEd) del 31 de Mayo de 2019 - Nuevo Anexo VIII de Resolución N° 657/5 (MEd)*.
- Gerez Ambertín, Marta (1996) *Las Claves del Sujeto en Lacan en "la identidad robada...injurada"*. Art publicado en la *Revista Psico-Logos N°6, Tucumán*.
- Gerez-Ambertín, M. (2011). *Acerca del Nombre-del-Padre en Lacan*. Recuperado de [https://sites.google.com/a/fundpsicigmundfreud.org/articulos-de-interes/home/acerc a---del---nombre-del-padre--en---lacan](https://sites.google.com/a/fundpsicigmundfreud.org/articulos-de-interes/home/acerc-a---del---nombre-del-padre--en---lacan)
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 45-59.
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17.

Una escena virtual de convergencia de la palabra y la escucha: una experiencia de voluntariado en atención online

Lorena de los Ángeles Burgos, Karen Daiana Antonio

Resumen

La pandemia del COVID-19 comenzó a finales del 2019, y nos impuso un mayor uso de la virtualidad, llevando a la construcción de dispositivos, sugeridos incluso por la Organización Mundial de la Salud, orientados a escuchar, acompañar y asesorar sobre inquietudes, malestares y padecimientos que emergieron en la población. Nuestro trabajo está basado en la experiencia como voluntarias del Servicio de Extensión Calma en este momento, el cual consistía en un dispositivo de asesoramiento y contención gratuita a través de un chat en línea, destinado a personas mayores de 18 años. En este rol surgieron varios interrogantes: ¿Cómo se construye el posicionamiento del voluntario en este dispositivo? ¿Qué aportes se pueden tomar de los conocimientos adquiridos alrededor de la carrera para la atención en una terapia online? Es en la búsqueda de construir conocimientos en torno a estas nuevas prácticas que pensamos este trabajo.

Palabras clave: pandemia – experiencia – virtualidad – dispositivo

Introducción

El siguiente trabajo se encuentra enmarcado en la experiencia como voluntarias del proyecto de extensión "Calma en este momento" realizado durante el año 2020 y llevado a cabo por nuestra facultad entre docentes, estudiantes y jóvenes graduados. Se encuentra enmarcado en las actividades desarrolladas por el grupo de estudios ANCORA que está compuesto por docentes/investigadores de nuestra facultad.

El servicio fue pensado y elaborado por miembros de la Facultad de Psicología de la UNT, Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidad Federal de Viçosa (UFV), Universidad Católica de Petrópolis (UCP) y la Universidad Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Para ello, parte del equipo con estudios y experiencias en tecnologías de salud, adecuaron una aplicación que posibilitaba brindar un chat en línea, de forma gratuita para ambos países.

El objetivo de este proyecto era brindar una herramienta virtual, a la cual podían acceder cualquier persona mayor de 18 años de forma gratuita y confidencial, de cualquier lugar del país. Para brindar un espacio de contención y asesoramiento en el contexto de aislamiento y distanciamiento social del año 2020.

"El espacio online es una página web (Webapp) que es un chat en línea. La herramienta se encuentra optimizada para funcionar en computadoras o en celulares. Para el chat, se utilizará el servicio tawk.to, que ofrece la posibilidad de supervisar voluntarios en tiempo real y está adecuada para atender en varios idiomas. Por su estructura tecnológica, se podrán realizar aproximadamente 60 mil chats de contención y asesoramiento, de forma gratuita" (La Palta, 2020)

En Mayo del 2020 comenzaron las capacitaciones (que continuaron durante el período que estuvo en funcionamiento el servicio) destinadas a los voluntarios y se llevó a cabo una prueba piloto para conocer las posibles demandas. Las mismas estuvieron enfocadas al conocimiento de la página web, a la utilización del protocolo de atención construido específicamente para esta oportunidad, a la formación en contención y asesoramiento en situaciones de crisis (distintas manifestaciones, expresiones de la situación sentida y vivida, así como evaluación de riesgos de suicidio, violencia, o incremento en el uso de sustancias, alcohol).

También contamos con un relevamiento sobre diferentes servicios online, gratuitos, de todo el país, en caso de que se considere pertinente una derivación de acuerdo con el caso, siempre considerando que el servicio no contaba con atención psicológica propiamente dicha, sino con contención y asesoramiento.

Los horarios de atención como voluntarias fueron elegidos de acuerdo con la disponibilidad y posibilidad de cada una, y horarios de supervisión. Dicho espacio estaba coordinado por un docente/investigador de nuestra facultad.

Es a partir de esta experiencia que nos proponemos reflexionar sobre los aprendizajes construidos en torno al voluntariado de acuerdo a los conocimientos que fuimos adquiriendo a lo largo de la carrera.

Sobre la construcción de nuestro voluntariado

Nuestra experiencia se llevó a cabo durante los meses de mayo hasta diciembre del 2020. La atención del servicio estaba propuesta como un único contacto, entendiéndose por esto que constaba de una parte de recepción, contención, cierre, y en el caso de ser necesario una sugerencia de servicio especializado. Sin embargo, la persona podía acceder cuantas veces quisiera.

Consistía en una comunicación, de manera escrita, en la cual quien acudía podía expresarse sobre los malestares e inquietudes que sintieron en el transcurso del aislamiento y distanciamiento social debido a la situación de pandemia. En este servicio la consulta llegaba a través de una notificación vía mensaje, en la cual el voluntario que estaba en turno tomaba el pedido abriendo la notificación.

En principio nos presentábamos y luego invitábamos a hablar acerca de lo que le acontece en ese momento al consultante. El trabajo era en conjunto a la persona que se comunicaba para poder brindar un espacio de escucha, y trabajar sobre los recursos a los que podían apelar, o colaborar con la visibilización de aquellos con los que contaban para hacer frente a situaciones inesperadas. A lo largo de la conversación se buscaba aportar a la disminución del malestar o inquietudes que manifestaban.

Gustavo Nahmod (2020), destaca que *"Desde una mirada clínica, entonces, tener clara la línea que divide lo objetivo de lo subjetivo parece crucial a la hora de pensarnos como profesionales de la escucha y como facilitadores de la palabra de nuestros pacientes"* considerando que este contexto, atravesaba tanto al consultante y a los/las voluntarias, fue fundamental sostener un encuadre en nuestras conversaciones además de participar de los espacios de supervisión.

En las primeras atenciones estábamos acompañados por diferentes supervisores que se iban turnando por día. Contábamos con material tanto teórico como escrito, del cual nos guiábamos para proceder con la atención propiamente dicha. Ese material sirvió de base para todas las atenciones como voluntarias. En un comienzo, estábamos sujetas al paso a paso, que no se nos escapara nada en cuanto al modo de intervenir. ¿A qué se debió esto? quizás a la ansiedad que presentamos, a que era un servicio nuevo, innovador, nunca antes visto ni trabajado por nosotras; el cual nos generaba inquietud de poder responder y cumplir con las expectativas esperadas.

A lo largo del tiempo, fuimos construyendo y potenciando la confianza, a través de acudir a los conocimientos con los que ya contábamos y a los que estábamos desarrollando, así como a través de analizar nuestros modos de intervenir, que tenían particularidades muy variadas de acuerdo a cada caso. No solo porque cada consultante era singular, con una situación particular; sino porque cada voluntario también lo era y fue apropiándose de su especificidad de trabajo. Fuimos aprendiendo a leer los relatos de cada usuario, a comprender que buscaban en el servicio, a escuchar cuando la persona se presentaba desbordada con mucho por decir y poca claridad en el pedido; fuimos subjetivando su consulta.

Los espacios de encuentro, formación, capacitación y supervisión fueron puentes para que cada voluntario incorporara nuevas herramientas con las cuales trabajar en este servicio.

Ines Sotelo (2020) nos dice: *vivencia de riesgo inminente pone a los sujetos en urgencia y las consultas se multiplican presentando como síntomas: angustia, miedo, temores diversos, enojo, sospecha, hipocondría, delirio ... los mecanismos también son diversos, desde la inhibición absoluta a la omnipotencia maníaca*".

En ese contexto surge la idea de crear una nueva normalidad a la medida de cada uno, tratando de hacerle frente a los discursos universalizantes que trataban de imponer cómo pasar la cuarentena, el aislamiento, a través de cuánta gimnasia hacer, qué comprar, qué cocinar, en qué ocupar el tiempo libre, etc. Además, a esto, se le sumaba el exceso de información que circulaba a través de los medios de comunicación, sobre las características o la sintomatología de los diferentes cuadros clínicos como ser la depresión, la ansiedad, entre otras. El consultante muchas veces llegaba ya con un diagnóstico hecho por ellos mismos, con un rótulo de algún malestar y buscando una solución inmediata. En esos casos buscábamos destrabar el discurso patologizante que ya traían de antemano, subjetivando la consulta.

Nahmod (2020) expresa que estamos conociendo lo que produce el impacto del aislamiento social, cuáles son sus reacciones somáticas, subjetivas e incluso sociales, resalta que *"el impacto en nuestras vidas lo vamos descubriendo poco a poco. Se trata de un desastre en un curso del cual somos parte. Nos encontramos entonces frente a una situación desconocida y cambiante con un entorno y en un contexto incierto"* por lo cual no podríamos patologizar aquello de lo que se podría considerar normal de acuerdo al contexto.

A partir del análisis de la experiencia y en articulación con la teoría, fuimos construyendo principios que sostuvieron nuestro rol, los cuales fueron los siguientes:

ESCUCHAR, con el fin de alojar una demanda. Una posible demanda. De allí construir una propuesta posible ante el malestar junto con el/la consultante. En un primer momento de la consulta, nos abocamos al instante de ver, que el consultante pueda relatar libremente lo que le pasaba o sentía, los motivos por los cuales recurrieron al chat. Zanghellini (2008) nos responde sobre los motivos por los cuales una persona consulta *"que algo en su relación con la realidad ha sufrido un quiebre, se ha abierto una grieta y demanda una reparación de esa grieta"*. Desde nuestro lugar, y recordando siempre el objetivo y las limitaciones del servicio, a través de la escucha activa, nos centramos en ubicar la vivencia singular del consultante frente al quiebre subjetivo que produjo el aislamiento/distanciamiento en su cotidianidad. La escucha activa implica no precipitarnos en responder desde la inmediatez, cerrando con un sentido, ya que con eso lograríamos aplacar las demandas y no problematizadas ni subjetivarlas.

COMPRENDER al otro que consultaba. Transmitir empatía en la conversación sin que sea robotizada. El objetivo a perseguir en cada conversación era que, a través del recurso del chat, el consultante pudiera sentir que había una persona que estaba interesado en escucharlo que le sucedía, buscando aportar un espacio de escucha ante su padecimiento. El voluntario, al realizar esta acción, luego continuaba con el siguiente principio en donde se le propone al consultante poder visibilizar su malestar desde otro lugar.

INTERROGAR para ubicar allí la singularidad de la problemática. Indagar sobre las situaciones, emociones, conductas, las personas implicadas, los recursos, herramientas con que cuenta la persona. La finalidad era devolverle una pregunta posibilitando la aparición de su singularidad.

-CONSTRUIR para proponer-se en conjunto una apuesta, una posibilidad de posicionarse de diferente manera frente a lo que le acontece. Considerando lo conversado, específicamente apelando a los recursos y

redes interpersonales que el consultante tenía a su alcance. Buscando de este modo, generar un espacio de contención, pero a la vez disponibilidad de "llevarse" alguna herramienta para sobrellevar su situación.

Estos principios nos permitieron intervenir frente a esta nueva modalidad de contacto con el otro y alojar virtualmente las demandas que entraban en el chat.

Ines Sotelo (2020) nos dice: *"La vivencia subjetiva en ese momento es la de "no hay tiempo". Frente a ello, la intervención analítica podría introducir, según las particularidades que presente cada caso, un paréntesis, un tiempo lógico en el que se despliegue un relato, que produciendo un efecto de subjetivación detenga el pasaje al acto"*.

La experiencia de este servicio dio cuenta, sobre todo, de las posibilidades que podía brindar una herramienta virtual al servicio de la contención y apoyo psicológico. También permitió reflexionar acerca de los tiempos personales y lógicos que transcurren hasta poder llegar a una psicoterapia. Por lo que consideramos que esta plataforma sirvió como un medio para ese "mientras tanto", como una forma de acotar y paliar la angustia, ansiedad, duelos y diferentes conflictivas con las que resultaba difícil poder "arreglárselas solo". Plataforma virtual que permitió el encuentro con otros voluntarios con los cuales nos acompañamos en esta experiencia novedosa y en el contexto que estábamos atravesando. Podemos resaltar que estos nuevos dispositivos de intervención propiciaron a la construcción de redes de profesionales y futuros profesionales a cuidar la salud mental, e incluso integral.

Conclusión/Resultados

Freud en La transitoriedad resalta que la guerra destruyó lo bello del mundo, los avances científicos y culturales y desencadenó los impulsos que teníamos dominados; desde el comienzo de la pandemia podemos observar como la estabilidad fue tambaleada y nuestra vida fue inundada por la incertidumbre. Teniendo en cuenta esta perspectiva, consideramos que nuestra praxis también está afectada por la incertidumbre, por preguntas que aún no tienen respuestas, pero aun así Calma en este momento fue una experiencia de prueba, de reinención frente a esta nueva realidad que está emergiendo. Adentrarnos al mundo de la palabra es adentrarnos a un universo de significantes de cada sujeto. Haber pensado este espacio de calma y contención como primera ayuda psicológica fue pensarnos atravesadas y atravesando un momento de mucho impacto en lo subjetivo.

Es necesario plantear que todo lo señalado implica un trabajo de construcción, de reconstrucción de eso que se jugó en el momento de la conversación online y que al repensarlo algo del propio deseo del voluntario también se jugaba. Este trabajo no es sin otros, las supervisiones fueron muy importantes a lo largo de todo el proceso de atención, ya que, a través de los espacios de encuentro, puesta en común de las diferentes situaciones, pudimos ir analizando nuestras intervenciones y construir modos de atención que sean más próximos a la contención y asesoramiento esperados.

Si hablamos de reinención y de reconstrucción podríamos remitirnos al deseo. Fue este el motor, nuestro motivo por el cual participamos en este proyecto. Una manera de sostenernos en medio de la incertidumbre para atravesar sin quedarnos quietas, aisladas y distanciadas, sino que desde allí nos fuimos apropiando de nuestros recursos, nuestra formación y de nuestro propio deseo para hacer frente a la situación desde un posicionamiento creativo.

Bibliografía

- Freud, S. (1.915): "La transitoriedad" Obras completas. Buenos Aires. Editorial BibliotecaNueva.
- Frisz, N y Zorzín, N. (2020) "Propuesta de encuadre y posible derivación". Material internobibliográfico del Servicio de Extensión Calma en este Momento.
- La Palta (2020) Disponible en: <https://lapalta.com.ar/partes-de-prensa/2020/10/8/calma-en-este-momento-iniciativa-voluntaria-busca-amparar-la-salud-mental-durante-la-pandemia?fbclid=IwAR3FZDFiMsEvr8EdwPIH0MZmmv2z2NAAN8YSaddgu7IIQiTRicKM6FbFGa0>
- Nahmod, G. (2.020): "Clínica de la Incertidumbre. Reflexiones en tiempo de cuarentena" Revista digital Prospectivas en Psicología Volumen 4, Número 2. Universidad Kennedy
- Sotelo, I. (2.020): "La urgencia en tiempos de coronavirus" Revista electrónica de la Facultad de Psicología Intersecciones Psi. Buenos Aires. Disponible en http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=82_2:la-urgencia-en-tiempos-de-coronoavirus&catid=9:perspectivas&Itemid=1
- Zanghellini, J. (2.008): "Introducción a la clínica del campo lacaniano. La Plata: de la campana." Capítulo 5: La consulta y los tiempos lógicos.

Servicio voluntario de atención online a través de un chat: reflexiones a partir de un estudio de caso

Cintia Aranceli Gareca, María Elena Iturriaga Goroso, Florencia Maitén Juárez, Paula Lucía Rodríguez

Resumen

El aislamiento social como estrategia inicial para disminuir la propagación del virus de COVID-19 planteó la necesidad de proponer alternativas para continuar con los cuidados en salud, entre ellas, las intervenciones basadas en internet se presentan como una estrategia de intervención temprana. El objetivo planteado es reflexionar sobre el accionar del voluntario en el servicio de primera contención a la salud vía chat, enmarcado en el Proyecto "Calma en este momento". El marco referencial son los Primeros Cuidados Psicológicos (PCP) apoyados en el asesoramiento psicológico y la orientación, con los principios de empatía, escucha activa, proximidad y la supervisión como espacio fundamental en la construcción del conocimiento. Basado en el estudio de caso clínico, descriptivo y narrativo, se discute la intervención online realizada a la luz del marco referencial. La consultante refiere a M. de 27 años, el motivo de consulta inicial es la angustia debido al aislamiento social en diferentes áreas de su cotidianidad, la que, durante el proceso de elaboración de la angustia, remitió a una situación de abuso sexual durante la adolescencia. Se concluye acerca de la contribución de los PCP en la promoción de bienestar en grupos con vulnerabilidades previas que se acentuaron durante la pandemia.

Palabras clave: Intervención basada en la internet – Infecciones por Coronavirus – Voluntarios – Cuarentena

Impactos psicosociales de la pandemia por COVID-19 y estrategias de cuidado en salud mental

El gobierno nacional durante el 2020 decretó el aislamiento social como estrategia para disminuir la propagación del virus de COVID-19 (DNU 297/2020). Tales medidas han tenido impactos psicosociales en la población general; y se relacionan con el aumento del estrés debido al distanciamiento físico y social, así como el incremento del miedo a contraer el virus y contagiar a sus seres queridos y, la muerte. Asimismo, otra característica fue la ruptura de lo cotidiano con la consecuente desorganización de la rutina laboral y/o estudios dado que los lugares ocupados tradicionalmente para ello fueron desplazados hacia el hogar, implicando compartir espacios comunes con los demás integrantes de la familia. Además, la herramienta fundamental de internet para llevar a cabo diferentes tareas académicas como laborales significó cierta alteración en cuanto al tiempo empleado generando frustración, cansancio físico y mental, ansiedad, agresividad, entre otras problemáticas. Otro aspecto a tener en cuenta que propició una fuente importante de malestar se relaciona con la sobrecarga de información respecto a los datos epidemiológicos de la pandemia y las medidas tomadas por el gobierno, así como noticias falsas, las cuales, ante el contexto de crisis económica y social como el desempleo, producen incertidumbre y desesperanza entre los ciudadanos (Alomo et al, 2020; Broche-Pérez et al, 2020; IFRC, 2020).

La emergencia sanitaria, por lo tanto, incrementó la vulnerabilidad a la que se encontraban expuestos los sujetos; siendo necesario desarrollar e implementar estrategias en salud mental que posibiliten un afrontamiento de las dificultades con respuestas adaptativas de las personas para lograr un mayor bienestar psicológico (Broche-Pérez et al., 2020; IFRC, 2020). En esta dirección, UNICEF (2021) también enfatiza la importancia de proporcionar apoyo psicosocial no sólo a partir de los servicios de salud, sino que, además, desarrollar estrategias remotas con el objetivo de brindar atención y orientación a familias y comunidades para la adopción de estilos de vida saludables que posibiliten el bienestar físico y psicológico.

Principios de acción y competencias del voluntario y establecimiento del encuadre de atención

El servicio de atención "Calma en este momento" adopta tres vertientes de trabajobasadas en las características de los servicios en línea (Ordem dos psicólogos, 2020):

La información, a partir de la cual se ofrece a los consultantes información certera y oficial de los organismos nacionales e internacionales referidos al contexto de pandemia por covid-19 y los servicios disponibles para acceder de manera gratuita. Se sostiene que la información brindada responde a la demanda solicitada y con el objetivo de dar una respuesta adecuada y de contención emocional (Ordem dos psicólogos, 2020).

El asesoramiento psicológico comprende aquella modalidad de intervención psicológica dirigida a facilitar la expresión y clarificación de sentimientos, significados, pensamientos, conflictos y dilemas, las maneras de enfrentar el problema; constituyéndose en una estrategia para organizar, estructurar y regular los momentos de crisis (Ordem dos psicólogos, 2020).

Por su parte, la orientación está caracterizada como el momento de explorar las alternativas de respuestas individuales a la situación, apoyando a las personas en el proceso de toma de decisión, implicando también, brindar referencias para servicios especializados, como ser la derivación a un profesional psicólogo o material psicoeducativo.

Dichas vertientes de trabajo se enmarcan además en el marco referencial de los Primeros Cuidados Psicológicos (PCP), donde el apoyo a la distancia se caracteriza por los principios básicos de acción de *empatía*, *escucha activa* y *el establecimiento de proximidad*, no incluyendo juicios de valor, el deseo de comprender, sabiendo reconocer cuándo es necesario finalizar y terminar el contacto, siendo resiliente, es decir, resistiendo a la frustración, sabiendo que las reacciones de rabia y confusión son comunes cuando se experimentan situaciones de adversidad; adoptando en este proceso con los consultantes un papel facilitador guiado por una conducta ética por parte de los voluntarios, realizando preguntas abiertas para que su discurso pueda desplegarse libremente (IFRC, 2020; Ordem dos psicólogos, 2020).

Un factor esencial a destacar en este marco de atención online radica en la importancia de establecer el encuadre, de modo de organizar la modalidad de atención y su calidad ya que en gran parte el asesoramiento puede darse una única vez. De esta manera, se debe aclarar las posibilidades y limitaciones del proceso de intervención, que versan en el construir con el otro respuestas alternativas, herramientas posibles para lidiar con su problemática durante ese primer contacto; sin perder de vista el comunicarse y responder con formalidad, manteniendo el rol de voluntarios con seriedad y no cayendo o actuando en aquello que el consultante desea, por ejemplo, respondiendo a su problemática con una solución automática con un material psicoeducativo para calmar su angustia, sin interrogar de antemano sobre su demanda otorgando una respuesta inmediata (Calma en este momento, 2020). De modo que para orientar el accionar de los voluntarios fue necesario interrogar, clarificar la problemática para comprender lo que plantea el consultante y el lugar que ocupa dentro de aquella demanda, situación que implica ese *"tiempo para escuchar"* (Calma en este momento, 2020).

Por otro lado, se observa la implementación de las competencias específicas para la atención, tales como la capacidad de *captar aquello que no está directamente expresado* indagando la pregunta detrás del motivo de consulta del consultante, así como por ejemplo, observar y "escuchar" cómo la conversación inicia, prestar atención a la escritura caracterizada por la emotividad de la misma y la euforia, aceptando sus sentimientos y calmando la agresividad del usuario (Calma en este momento, 2020).

Por último, un pilar fundamental lo constituye el espacio de supervisión, el cual permite el intercambio de información y la construcción de sentidos, comprendiendo la complejidad de la demanda. Así también, poder trabajar respecto de los malestares que pudieran surgir luego de los enojos y críticas respecto del servicio, y el deseo de no atención por parte del voluntario en un posible próximo encuentro, elaborando la contratransferencia siguiendo el cumplimiento del encuadre y de los principios básicos de atención.

A partir de dicha fundamentación, el presente trabajo propone como objetivo reflexionar sobre el accionar del voluntario en el servicio de primera contención a la salud vía chat, enmarcado en el Proyecto "Calma en este momento" respecto a un estudio de caso denominado M.; de modo de observar el proceso realizado por la usuaria y los efectos de la intervención.

Metodología

Diseño metodológico

El estudio refiere a la presentación de un caso clínico descriptivo y narrativo donde se observa el proceso realizado durante la intervención en el servicio online de "Calma en este momento", proporcionado fragmentos de la escritura realizada por la consultante para graficar el desarrollo de la atención y los efectos que se fueron produciendo. Este diseño posibilita destacar la complejidad de la práctica llevada a cabo y el rol desempeñado por las voluntarias, además, los resultados alcanzados a partir de intervenciones basadas en internet en contexto de crisis (Vicente-Colomina et al., 2020).

Contexto de la intervención

El estudio de caso surge de la intervención realizada en el servicio de atención online vía chat "Calma en este momento", el cual se llevó a cabo en forma conjunta entre la Universidad Federal de Viçosa (Brasil), la Fundación Arthur Bernardes (FUNARBE), la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), la Asociación de Fondos de Incentivos para la Investigación (AFIP), la Universidad Católica de Petrópolis (UCP), la Universidad de Berna (Suiza) y la Facultad de Psicología (UNT).

El equipo en Argentina se conformó por docentes e investigadores, y voluntarios, los cuales fueron estudiantes avanzados y graduados de la Facultad de Psicología de la UNT. El servicio estuvo dirigido a personas mayores de 18 años de todo el país, que atravesaban situaciones de ansiedad, estrés, angustia, relacionadas al aislamiento social por COVID-19. El mismo era de acceso gratuito y anónimo a partir de la plataforma "Tawk.to", donde los usuarios aceptaban el uso de sus datos con fines de investigación científica.

Presentación del caso

La usuaria es M. de 27 años, estudiante universitaria, vive con su madre y su tío. El motivo de consulta inicial es la angustia propia del aislamiento social en diferentes áreas de su cotidianidad. M. realizó la consulta durante el mes de octubre de 2020, visitando la plataforma de "Calma en este momento" en reiteradas ocasiones hasta iniciar la primera conversación con la voluntaria del servicio, accediendo luego a dos encuentros más durante la misma semana, siendo atendida en su totalidad por tres voluntarias diferentes, las cuales formaban parte del mismo espacio de supervisión.

Fueron definidos tres momentos denominados: "Angustia", "no sé qué me pasa" y, "a veces pienso que los hombres son tan malos", para observar el proceso de elaboración de la angustia y el movimiento subjetivo trabajado a partir del chat como intervención.

De esta manera, la demanda surgida en M. se puede ubicar dentro de lo que se sostiene como una de las dimensiones de acción de suma importancia para los psicólogos: el proporcionar apoyo emocional y estrategias para lidiar con el aislamiento, adaptación a los cambios en situaciones de crisis, siendo por ejemplo las situaciones de abuso, violencia, consumo de sustancias psicoactivas, trastornos psicológicos, entre otros (Orden de los psicólogos, 2020).

Desarrollo del caso

Primer momento: Angustia

Al iniciar la conversación M. expresa el sentirse angustiada sin motivo aparente. La intervención se dirige a indagar la manera singular en el que la angustia se manifiesta y las circunstancias asociadas a esta.

"Sabes que hace unos días que me estoy sintiendo angustiada. La verdad que no sé qué será" (M).

Posteriormente tras la intervención de la voluntaria, M. relaciona su angustia con el desánimo de rendir materias de la facultad, la situación sanitaria producto de la pandemia por Covid-19, el miedo ante el posible contagio por parte de su madre ya que su hermano dio positivo, y su situación económica agravada con la cuarentena. La consultante posee claridad

respecto a que son sentimientos los que la afectan y no pensamientos, de modo que sostiene que esos sentimientos aparecen ligados a quedarse sin respiración, dolor en el pecho y ganas intensas de llorar que irrumpen sin una situación específica. Se evidencia una reacción emocional recurrente asociada a la angustia, preocupación y miedo propias de la crisis sanitaria.

"La verdad que siento como que me quedo sin respiración y me duele el pecho. A veces tengo ganas de llorar" (M.)

"Sí, póneme que hace un par de días. Pero de la nada, ni me acuerdo... cuando lo sentí me pareció raro. Pero después ya no me gustaba" (M).

"Sabes que no sé qué puede ser. Nunca me pasó esto. ¿Vos decís que tengo que ir a una psicóloga?" (M)

El asesoramiento psicológico que se dio en este primer momento buscó facilitar la expresión de sentimientos en M. quien fue de a poco dando cuenta de los posibles motivos o causas de su angustia. A su vez, frente a estas situaciones disruptivas surge en M. un cuestionamiento a la voluntaria buscando que la misma le otorgue una solución o respuesta inmediata y acertada para evitar adoptar un rol activo en la resolución de su propia angustia. Ante dicha situación, la voluntaria no responde a la demanda solicitada, ejerciendo un rol no directivo, y en consecuencia la consultante expresa su disconformidad señalando que no se la ayudó en nada.

"¿Vos decís que tengo que ir a una psicóloga?" (M.).

"Bueno no me ayudaste en nada. Peor me dejaste." (M.).

Segundo momento: "No sé qué me pasa"

M. en el segundo contacto con calma, expresa como motivo de consulta la relación conflictiva con su padre como posible causa de su angustia, último tema que surgió en el primer momento, lo que da cuenta de que las intervenciones realizadas anteriormente propiciaron en la consultante la posibilidad de detenerse a pensar en su malestar.

"Le dije a la otra chica que no sabía lo que me pasaba" (M.)

"Hoy siento que puede ser porque tengo problemas con mi papá" (M)

A partir de las intervenciones y los señalamientos de la voluntaria, M. logra identificar que el motivo de su angustia no son los conflictos con su padre y puede visibilizar que este vínculo lo que le genera es más bien enojo y no angustia. M., expresa que lo que la angustia es otra cuestión y no puede identificarla. Esta situación de no lograr reconocer el motivo de su angustia, que se presenta en M. como una demanda principal y es lo que la lleva a ingresar al servicio por primera vez, desencadena su irritabilidad y frustración, proyectando estos afectos en la voluntaria, manifestando su disconformidad con el servicio.

"Bastaaaaa eso no essss lo que me pasaaaa. Leéme. Porque no me podés escuchar".(M.)

"No estoy teniendo mucha paciencia. Nadie entiende lo que me pasa. Bueno igualsabes que no estoy con humor ya de seguir". (M)

Ante este sentimiento de insatisfacción que predominó durante casi toda la conversación fue crucial por parte de la voluntaria mantener los principios éticos que guían su intervención transmitiendo interés y respeto por las personas que están buscando ayuda. Este modo de intervención desde la empatía y la comprensión posibilitó que M. continuará buscando ayuda en el servicio ingresando nuevamente al chat por tercera vez, lo que indica que este espacio cumplió con el objetivo de sostén y alojamiento subjetivo de su malestar.

Tercer momento: "A veces pienso que los hombres son tan malos".

En esta oportunidad, se produce un desplazamiento significativo del "no sabía que me pasa" hacia el reconocimiento de lo que representa para M. el motivo de su angustia que es, el recuerdo de un suceso traumático, la situación de abuso sexual por parte de su tío, quien convive en este momento nuevamente con ella y su madre debido a que se quedó sin trabajo a raíz de la pandemia. Una situación actual desencadena en M. una intensa angustia asociada al abuso sexual ocurrido a sus 12 años, hecho que provocó la separación de sus padres y al mismo tiempo la exclusión del tío de la casa, aunque de todas maneras todos continuaron con sus vidas como si no hubiera pasado nada, tal como ella lo expresa:

"Sabes que esto les quería contar a las otras chicas que me atendieron te lo juroooper no sé no podía. Creo que él me violó. Y mi mamá no hizo nada. Y mi papá tampoco. Él me dejó con él. Nunca dijo nadaaaa.

Pensé que mi papá me iba a cuidar, pero no. Se fue y no me llevo con él" (M)

Es posible ubicar un movimiento subjetivo, M. logra con las intervenciones de la voluntaria delimitar su problema con claridad y encontrar una cierta comprensión a sus crisis de angustia, concluyendo con la idea de consultar con un profesional y hablar con su madre sobre lo que le sucede como alternativas de afrontamiento y de resolución de sus problemas. Tras las orientaciones de la voluntaria se concluye conjuntamente con M., que se siente mejor y se cierra la intervención, dejando abierta la posibilidad de volver a utilizar el servicio cuando lo necesite y/o desee. Asimismo, se observa en la consultante un cambio de actitud hacia el servicio a través de palabras de agradecimiento y arrepentimiento sobre la forma de dirigirse a las voluntarias. Resulta importante señalar que es la primera vez que la joven puede contar lo sucedido y el alivio que le genera poder poner en palabras aquello que la angustiaba.

Resultados

A partir de estos momentos descritos se hace necesario señalar que, los mismos formaron parte de un proceso donde se dio lugar a la elaboración de la angustia que M. presentaba inicialmente, en este proceso, conforme a las características y principios de los Primeros Cuidados Psicológicos (PCP), fue necesario mantener el rol de facilitador, no adoptar un rol directivo, respetar el encuadre establecido, comunicándonos con empatía y buscando brindar contención en todo momento e intentar orientar a M. para que pudiera ir reconociendo de a poco sus sentimientos y descargando sus frustraciones. Resultó fundamental realizar preguntas abiertas y evitar interpretar lo que el interlocutor está diciendo, sosteniendo una comunicación clara, comprensiva y sensible.

Se observa que en la comunicación y relación consultante- voluntaria se fueron construyendo en las diferentes consultas un camino o aproximación a aquello que angustiaba a M. partiendo de lo más general o preocupaciones propias de la situación de pandemia a motivos que podrían ser considerados como más profundos, referidos a problemas en sus relaciones interpersonales hasta finalizar el proceso en la tercer consulta expresando, poniendo en letras aquello traumático que la atormentaba y que no había podido compartir con nadie.

Conclusión

A partir del caso clínico presentado se destaca la importancia de las intervenciones por internet vía chat como una herramienta posible que produce efectos de movilización subjetiva, de manera que tal como lo plantean otros estudios, una ventaja considerable es que puede ser útil para brindar atención psicológica de manera temprana a aquellas personas que atraviesan una situación de crisis o desequilibrio psicológico frente a algún evento estresor, reduciendo el impacto del mismo (Da Silva et al., 2015). Esta propuesta de intervención se establece como antesala a un posible tratamiento psicoterapéutico, donde el usuario/a pueda ir identificando su problemática y las posibles respuestas de elaboración, constituyendo esta herramienta una estrategia de intervención temprana y complementaria a otros tratamientos (Da Silva et al., 2015). En este caso el servicio vía chat proporciona o acerca alternativas para aliviar el sufrimiento.

A su vez resulta importante, en concordancia con los objetivos del servicio, considerar indagar quienes son los implicados en lo que le sucede al usuario, no para responsabilizar a otros, sino para investigar sobre la red interpersonal con la que cuenta el usuario, representando un recurso y factor protector ante las adversidades (IFCR, 2020).

Por último, otras ventajas refieren tal como se presenta en M, que sirve como un espacio de primera consulta reduciendo el estigma al consultar de manera anónima por chat a un profesional de salud mental, dada muchas veces la dificultad en decidir poder hablar la primeravez, ya que este tipo de modalidad permite preservar la privacidad e identidad de la persona y de su entorno familiar, en este caso de abuso intrafamiliar (Da Silva et al., 2015). Asimismo, al tratarse de un servicio gratuito posibilita que todas las personas mayores de 18 años tengan acceso a la salud mental.

Referencias Bibliográficas

- Alomo, M., Gagliardi, G., Pelocche, S., Somers, E., Alzina, P., & Prokopez, C.R. (2020). Efectos psicológicos de la pandemia COVID-19 en la población general de Argentina. *Revista de la facultad de ciencias médicas de Córdoba*, 77 (3): 176-181. DOI: <http://dx.doi.org/10.31053/1853.0605.v77.n3.28561>
- Broche- Pérez, Y., Fernández- Castillo, E., & Luzardo, D.A.R. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-

19. *Revista Cubana de Salud Pública*. 46, pp 1-14. Recuperado de <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2020.v46suppl1/e2488/es/>
- Calma en este momento (2020). Propuesta de encuadre y criterios de posible derivación. Material de circulación interna.
- Da Silva, J.A.M., Siegmund, G., & Bredemeier, J. (2015). Crisis interventions in online psychological counseling. *Trends Psychiatry Psychother*. 37(4) – 171-182. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/trends/a/jHF3LgfF3yWYzBN4kBLFWCx/?lang=en>
- DNU 297/2020. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 20 de marzo de 2020. Publicado en el Boletín Nacional. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (2020). Primeiros socorros psicológicos remotos, durante o surto COVID-19. Recuperado de: <https://pscentre.org/wp-content/uploads/2020/03/IFRC-PS-Centre-Remote-PFA-during-a-COVID-19-Interim-Guidance-Portuguese..pdf>
- Ordem dos Psicólogos (2020). Guia de Orientação para linha de atendimento telefónico em fase pandémica COVID-19. Recuperado de: <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/2757>
- UNICEF (2021, 1 de agosto). Salud mental y apoyo psicosocial. Un abordaje multisectorial en el contexto de COVID-19. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/salud-mental-y-apoyo-psicosocial>
- Vicente-Colomina, A., Santamaría, P., & González-Ordi, H. (2020). Directrices para la Redacción de Estudios de Caso en Psicología Clínica: PSYCHOCARE Guidelines. *Clínica y Salud*. Vol. 31 (2). Pp.69-76. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/clysa/art/clysa2020a6>

Efectos de la pandemia en el trabajo de actores institucionales de una escuela especial para sordos e hipoacúsicos

Juan Alberto Valdivia Quispia

Resumen

En el presente trabajo se expone la experiencia de una Práctica Profesional Supervisada en el Campo de Intervención e Investigación en el ámbito educacional, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, desarrollada en el año 2020 de manera virtual en el contexto de pandemia por COVID-19. El propósito es dar a conocer los efectos que generó la pandemia en los actores institucionales de la Escuela Especial para sordos e hipoacúsicos X, de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Como metodología de corte cualitativo se realizaron entrevistas en profundidad a directivos, docentes y psicóloga de la institución. Como resultado se observó que el hecho pandémico produjo efectos del orden de lo angustiante en estos actores y su labor pedagógica, poniendo en duda certezas y creencias pre-covid, no pudiendo vislumbrar una salida clara a tal situación, generando la sensación de estar en lo que Fernando Ulloa denomina: "encerrona trágica". Esto dio paso a un reposicionamiento del lugar del educador especial, que, más que situarse en papel de transmisores de tareas, se pre-ocuparon por ser un espacio de escucha y alojamiento subjetivo ante el malestar que alumnos, familias y los mismos miembros de la institución estaban pasando.

Palabras clave: educación especial – pandemia – subjetividad – encerrona trágica

Introducción

La pandemia por COVID-19 ha provocado una crisis inédita en todos los ámbitos. Esta emergencia, dio lugar a medidas para preservar la salud de la población, por lo que en marzo de 2020 el Gobierno Nacional declara el ASPO (aislamiento social preventivo obligatorio), se cerraron las instituciones educativas y de manera vertiginosa se buscó la manera de trabajar desde la virtualidad. En este contexto se estableció, a través de todo tipo de eslóganes, la creencia de que la adaptación a un nuevo modelo de enseñanza podía hacerse con relativa "normalidad", sin embargo, la realidad se mostró inmediatamente diferente.

La adaptación de la docencia a una modalidad virtual, supuso un esfuerzo para todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa, sobre todo para los docentes, el alumnado y sus familias; lo cual se vio acentuado aún más en el caso del alumno sordo, con necesidades educativas especiales (NEE). La falta de recursos, el confinamiento, sumado a las barreras para el acceso a la información, contenidos, nuevas tecnologías y diversos materiales, han sido los principales inconvenientes en el proceso educativo.

Respecto a los distintos actores institucionales del establecimiento escolar, cabe resaltar lo que Adriana Puiggrós (2020) señala al referirse al cambio de reglas de la vida cotidiana a causa de la cuarentena obligatoria que había "descolocado a los actores impactando en los roles tradicionales (...) La mayor parte de los educadores se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y –lo que es más impactante– nuevas formas de comunicación con sus alumnos" (p. 36-37). Lo cual se refuerza más si se piensa en que el proceso de aprendizaje para un niño con una discapacidad auditiva está directamente afectado por el contacto con otros, contacto que se da, casi exclusivamente, en la escuela; en la escuela tradicional, la cual para muchos es insustituible, teniendo en cuenta que la que fue profundamente alterada es "la escuela como objetividad (tiempos, espacios, reglamentos, etc.), pero las instituciones escolares, no son solo cosas materiales, sino que también existen en las mentalidades, la subjetividad, los modos de ver y valorar, interiorizados por los agentes sociales" (Tenti Fanfani, 2020, p. 75).

Por otra parte, desde la perspectiva de la Psicología Social de Pichón Riviere, conocer el particular modo de ser del sujeto, requiere contemplar su realidad en su cotidianeidad. En tal sentido Ana Quiroga (1990) expresa: "hablamos de hombres concretos, abordados en sus condiciones concretas de existencia; (...) sujetos de necesidades en intercambio permanente con el medio" (p. 66). Esta cotidianeidad está constituida por tres áreas: trabajo, familia y tiempo libre, y dado que su rasgo común es la interdependencia la autora sostiene que "el análisis de un área remite a la indagación de las otras (...) Es en el interjuego de esas distintas esferas, trabajo, familia y tiempo libre, que se determina el individuo concreto" (p. 71).

Más cercano en el tiempo cronológico, retomo los aportes de Alexandra Kohan (psicoanalista y docente de la UBA) para concebir las nociones de tiempo libre, intimidad y trabajo en el tiempo pandémico. Menciona que, con los primeros indicios de cuarentena, comenzaron a circular, campañas, consignas, consejos, hashtags, y todo tipo de ideas para hacer durante el aislamiento. Escenas fantaseadas que excluían la angustia. Todas consignas que estarían al servicio de que nadie se angustie o se aburra; pero que al final se notó que directamente no se "calculó" la angustia. Porque todas esas propuestas se podrían hacer en la medida en que uno no esté con la angustia que implica esta situación inédita que cancela la cotidianeidad de golpe. "¿Cómo se podría leer, escribir, terminar la tesis, ordenar el placard, si el mundo, tal y como lo habitamos, ya no está más ahí? Me parece muy complicado intentar armar escenarios como si todo fuera igual pero dentro de casa", expresa Kohan, que continúa: "lo que creo es que los discursos imperativos y moralizantes sirven para no pensar, para negar, para anestesiarse, ni siquiera para tranquilizarse. Son una especie de narcótico que impide parar". Y por último afirma: "Ese afuera, que no siempre es tan identificable, hoy queda totalmente delineado en su literalidad, pero además coartado de manera absoluta: no hay afuera, no a la manera en que cada uno de nosotros lo concebía" (Veaute, 2020. El mundo se detuvo y quedamos pedaleando en el aire.). Es que para todo sujeto en esta época la angustia está, y no podría no estar; "lo familiar se volvió extraño" diría Freud, sí, es siniestro.

Aquí es donde entra en escena un concepto clave, trayendo a colación lo que Fernando Ulloa en su texto "Novela Clínica psicoanalítica" denomina como "encerrona trágica". La cual "puede analogarse a una suerte de virus epidemiológico causante de la mortificación." (Ulloa, 1995, p. 246) (no es casualidad la elección del término para este marco teórico, para este trabajo y en este contexto). El autor en su definición del término expresa:

Debe entenderse por encerrona **trágica toda situación donde alguien para vivir, trabajar, recuperar la salud, incluso pretender tener una muerte asistida, depende de algo o alguien que lo maltrata o que lo destrata**, sin tomar en cuenta su situación de invalidez. Son múltiples las ocasiones que pueden confirmar esta situación (el resaltado es mío).

El afecto específico de toda encerrona trágica es lo siniestro, como amenaza vaga o intensa, que provoca una forma de dolor psíquico, en la que se termina viviendo familiarmente aquello que por hostil y arbitrario es la negación de toda condición familiar amiga. Este dolor siniestro es metáfora del infierno, no necesariamente por la magnitud del sufrimiento, que puede ser importante, sino por presentarse como una situación sin salida, en tanto no se rompa el cerco de los dos lugares por el accionar de un tercero que habrá de representar lo justo; esta representación podrá ser encamada por un individuo, que asume un modo de proceder encaminado colectivamente. (p. 250)

La consideración de estas acepciones hace posible un análisis acerca de cómo los actores institucionales vivenciaron el cambio de "normalidad" entre la labor docente, desde casa, con su rutina cotidiana, y los impactos o efectos que tuvo este cambio. Ya que las diferenciaciones entre los ambientes de trabajo, los familiares y los de descanso, en tiempos de pandemia, de aislamiento social, se encuentran desdibujadas.

Por lo tanto, la pregunta a plantear es: ¿qué efectos produjo la pandemia en el trabajo de los actores institucionales de la Escuela Especial X para sordos e hipoacúsicos?

La importancia de esta investigación radica en poder re-pensar la institución escolar, que la "nueva organización" genere condiciones que favorezcan prácticas colaborativas para contemplar criterios de igualdad de derechos tanto para docentes como para las niñas, niños y adolescentes con discapacidad auditiva que, en su mayoría, no cuentan con recursos socioeconómicos y culturales que les garanticen una conectividad "adecuada" para contextos como el actual en el que la comunicación se vuelve un bien esencial para la salud mental integral de todos los agentes involucrados.

Metodología

Se realiza el presente estudio bajo un enfoque metodológico de tipo cualitativo. La técnica de investigación utilizada fue la entrevista en profundidad a distintos miembros que forman parte de la institución escolar: personal directivo, personal docente, psicóloga de la escuela, padres de alumnos. La selección de la muestra estuvo sujeta a los tiempos disponibles de cada uno de los entrevistados -contactados por medio de la instructora de la PPS, la psicóloga de la institución- y los recursos del momento para la planificación de las entrevistas (videollamadas, llamadas telefónicas, entre otras plataformas tecnológicas).

Dichas entrevistas han sido analizadas desde un marco teórico conformado por diversos conceptos de la psicología educacional, la psicología social, y el psicoanálisis que, transversalmente, en su articulación con los datos obtenidos, permitirán superar la tensión teoría-práctica de la realidad educativa y sus vicisitudes en tiempos de pandemia; poniendo énfasis en este contexto tan particular en el que surgen, proponiendo abordarlas desde un pensamiento complejo dando lugar a la reflexión de aquellas problemáticas psicosociales. Tanto los medios utilizados para la recolección de datos, como así también este trabajo, están comprendidos en el marco de la legalidad que implica nuestro quehacer profesional. Puesto que trabajamos con personas, respetamos sus derechos, su dignidad, sus competencias y su intimidad, dado el compromiso social y ético que tenemos con cada sujeto y la comunidad. **Entonces ¿qué efectos produjo la pandemia en el trabajo de los actores institucionales de la Escuela Especial X para sordos e hipoacúsicos?**

Por el lado de los docentes, se refirieron inicialmente con desazón al cambio de sentido en su labor, alegando la riqueza del trabajo presencial y las dificultades en cuanto a la falta de respuestas de los alumnos a partir de la modalidad virtual. Es que el impacto socioeconómico en las familias del alumnado, de escasos recursos -más aun tecnológicamente hablando-, hizo necesario un redefinir acerca del rol como educadores, que es ahora también el lazo que une a las familias con la institución. Y que al mismo tiempo es aquel ciudadano afectado por la pandemia. Así lo expresaban M y K, docentes del establecimiento escolar, *"hay que acompañar porque el docente más allá de ser docente también es un ser humano, que también está pasando esta situación"*.

Ante este panorama inicial la escuela optó por no poner el foco en el contenido curricular a enseñar, sino también priorizar el aspecto emocional de los afectados por el simple hecho de que *"nuestros alumnos no se separan con el cerebro desarrollado con el contenido aprendido por un lado y el corazón por otro"*, palabras del profesor M.

Es así que los maestros, para estar atentos al momento de poder comunicarse con los alumnos y sus familias, tuvieron que reinventarse constantemente en todos los sentidos. La pregunta que los atravesó como institución fue ¿cómo llegar? Porque fue adquiriendo mayor densidad la preocupación por alcanzar a las familias en su conjunto y no perder alumnos en el camino. Como, por ejemplo, casos como el que manifestó K: *"Un padre al que no podíamos localizar me escribió diciéndome que no tienen ni para comprarle una hoja*

y que prefería usar el tiempo para buscar algo y darle de comer a sus hijos que hacerles hacer las tareas", dando reconocimiento a las diversas situaciones socioeconómicas que se estaban sucediendo.

Por lo tanto, se propusieron ser alojadores de esas vivencias, brindarse como espacios de ternura, como dice Greco (2020), construyendo entornos compartidos con colegas que no operen mediante el juicio y el control. Espacios tanto para las familias como para los propios docentes y demás miembros de la escuela. En este punto cabe resaltar el rol de la directora de la institución, puesto que, como alude Greco, "es importante que intervenga una autoridad que no imponga, sino que habilite a docentes, familias... una autoridad asimétrica pero que aloje, que entrame al otro" (párr. 15-18). "Nosotros estamos todos contenidos por nuestra directora, ella está acompañándonos constantemente", en este tono rondan las consideraciones tanto de docentes como de la psicóloga de la institución. La directora, entonces, ejerce esa función de cuidado, de contención, de acompañamiento del equipo, necesaria para estos momentos de sensaciones de incertidumbre y desprotección. No contemplar la realidad concreta acerca de cómo este contexto puede influir en otros sería cerrar el paso a la posibilidad de un alojamiento subjetivo dentro de la misma institución.

Siguiendo con esto, desde la perspectiva de la Psicología Social de Pichón Riviere, conocer y comprender el particular modo de ser del sujeto, requiere contemplar su realidad inmediata. En tal sentido Ana Quiroga (1990) considera que la cotidianeidad está constituida por tres áreas: trabajo, familia y tiempo libre. Lo interesante de estas 3 categorías es que están borromeicamente articuladas, es decir que, el anudamiento de un espacio con el otro es condición de posibilidad de que los demás estén unidos, si se desata uno se desatan los demás -siempre hablando de lugares en cuanto a alteridad, que permiten que un sujeto entre y salga de ellos-. Ahora bien, si todo confluye en el mismo lugar podemos decir que es una de las nominaciones de encerrona trágica, concepto de Ulloa (1995) para referirse a los excesos de padecimiento, de dolor psíquico. Por lo cual, cuando todo se hace en el mismo lugar "ya no se sabe qué se está haciendo", como manifiesta la maestra K. Entonces ¿qué ocurre en una situación de pandemia, de aislamiento, de cuarentena, de situación de encierro? Estos límites entre los espacios quedan desdibujados... cuando un docente da clases por zoom tiene que fijarse, por ejemplo, que no tenga un toallón colgado atrás, porque eso tiene que parecerse algo a su lugar de trabajo, a un espacio que tenga que ver con la lógica del trabajo, de lo público, y no con ese espacio más íntimo o familiar -lo que no inhabilita que el tono pueda ser el familiar-, "sin ir más lejos hoy te estoy atendiendo desde mi habitación, un espacio netamente privado" expresó el maestro M en relación a esto último.

Esto señala la importancia de la alternancia de los lugares para la salud mental. En este sentido "no me he dado tiempo a angustiarme por todas las actividades que tengo que realizar" dice el docente M, lo cual se asocia a lo que A. Kohan (2020) plantea en torno a los imperativos, y es que la presión por la preocupación de "no perder el año" tomó forma de mandato, mandato que de-manda, y que ha hecho mella en docentes que, como K y M, lo han sentido: "pero bueno el año se va y no lo tenemos que perder..."; "me preocupa porque pienso en qué estoy haciendo mal yo para que los chicos no respondan". Esta situación de crisis inesperada ha puesto casi de un empujón a tener que trabajar desde la casa, a que esos espacios que estaban más separados (de intimidad, trabajo y tiempo libre) aparezcan con los límites más "borrosos". En donde aparece también el riesgo de esto que Ulloa menciona como el conflicto de la "encerrona trágica". Entonces este conjunto de situaciones propone un desafío interesante para pensar las categorías de análisis con las cuales vemos esto, relativizar el "adentro y el afuera", trabajar ese lugar tan propiciatorio que propone Ulloa del "tercer espacio", de generar espacios que nos permitan salir -al menos por la ventana- hacia el afuera y que no todo quede en lo monótono del 'espacio único'. Permitir que se organice de alguna manera el tiempo y el espacio; dos variables fundamentales en la estructuración psíquica, que ante una

situación de encierro quedan desdibujados, porque cuando el espacio es estar todo el día en casa -porque #QuedateEnCasa- se pueden vivir situaciones complejas.

Y el tiempo, que tiene que ver con los cortes, con separar lo que está pegado, ya que "de una operación de corte advendrá un fuera de sentido" (Jasiner, 2015, p. 178), lleva a pensar cuando se cuestionaron las vacaciones de julio, concibiendo que la temporalidad como corte es absolutamente necesaria para sostener la salud mental. Sobre esto M se comenta: "*lo tomé como una pausa, para reacomodar algunas cosas y para conocer mejor el manejo de algunas aplicaciones también (...) ese análisis lo estoy haciendo recién hoy, no lo había pensado*". De modo que esa pausa posibilitó que el docente pueda "introducir demora" (Jasiner, 2015) en su operatoria. Asimismo, introducir aquello en actividades, como expresa la maestra K en cuanto a las tareas de los chicos en casa: "*Que pinten, que corten papelitos, que jueguen, que no dejen de lado los útiles... hoy por hoy que venga una mamá y me diga 'mi hijo ha hecho un dibujo con collage' perfecto, el hecho de que puedan hacer algo así es satisfactorio*", todas esas operatorias "es transmitir sin palabras que si nos demoramos juntotal vez encontramos nuevas salidas (...) Por los caminos de la creación, bordear el malestar, no eliminarlo, se trata de bordear con palabras y ternura lo insoportable." (p. 179).

Es que esa introducción de demora por distintas operatorias es lo que da lugar a un alojamiento subjetivo posible para el malestar que puede haber, a una utopía, entendida en términos de "negarse a aceptar aquello que niega la realidad, por más penosa que sea" (Ulloa, 1995, p. 128). Entonces el adulto -el docente en este caso- aparece como propiciador de la producción de salud mental, es el que organiza lo lúdico ahí donde aparece la realidad en su irrupción de dificultad, como lo es una pandemia que ha conmovido las posibilidades de imaginarizar y simbolizar la cotidianeidad. Entonces el docente viene a ser un poco aquel que ayuda a que se reubiquen los términos de simbolización en los otros, dando cuenta de una gran manera de acompañar, "la condición de sujeto humano no necesariamente debe resultar trágica; baste con que sea dramática, si por drama entendemos el triunfo de la simbolización y la inteligencia (...) pone en juego todos los recursos disponibles, sin demora quejosa frente al auxilio que no llega, aun cuando se lo siga reclamando." (Ulloa, 1995, p. 129). Lo que no quiere decir que no vaya a haber angustia ni incertidumbre en él (docente), sino que es primordial generar espacios que permitan vislumbrar una salida, que pongan en juego la creatividad para bordear ese malestar, dándole un lugar, otorgándole dignidad, para poder ponerlo en palabras y que no todo quede en un único espacio trágico e insoportable.

Conclusión

El contexto de pandemia generó, principalmente, efectos del orden de lo angustiante en los actores institucionales. Los mismos se vieron en el lugar de sentir la falta de algo a qué apelar ante esta situación en la que prima como dificultad el poder concebir una educación tan ligada al contacto cuerpo a cuerpo en lo presencial, a la mediación por soportes tecnológicos. Sin embargo, este reinventarse desde lo educativo posibilitó un cambio de posición hacia el tener en cuenta el malestar que todos los que forman parte de la institución estaban pasando, pre-ocupándose por ser un espacio de escucha y alojamiento para los alumnos, las familias y entre los mismos colegas, más que ocupar el papel de educadores transmisores de actividades según el contenido curricular. Por otro lado, el atraso tecnológico de la educación pública es notable -más aun en educación especial-, y es otro conflicto evidenciado el de depender de la conectividad para que estos actores lleven a cabo su labor pedagógica. Es un hecho que su capacitación tecnológica ha mejorado, involuntariamente quizás, pero su vocación los llevó a eso. Podemos concluir agregando que la "desaparición" de algunas condiciones materiales objetivas abriría horizontes para re-pensar y re-crear la institución escolar. Por lo que una "nueva organización" debería contemplar criterios de igualdad de derechos, tanto de los docentes como -y en particular- de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad auditiva que, en su

mayoría, no cuentan con recursos socioeconómicos y culturales que les garanticen una conectividad "adecuada" para contextos como el actual en el que la comunicación se vuelve un bien esencial para la salud mental integral de todos los agentes involucrados.

Bibliografía

- Conversatorio con María Beatriz Greco: Aportes para los Equipos de Orientación Escolar, en el marco de la Pandemia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3tKiZIFfnA&feature=youtu.be>
- Freud, S. (1919). Lo siniestro. Obras completas, tomo 3.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.
- Jasiner, G. (2015). Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Quiroga, A. (1990) Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- Ulloa, F. (1995). Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica. Ed. Paidós, Bs. As.
- Veaute, B. (2020) Entrevista a Alexandra Kohan. "El mundo se detuvo y quedamos pedaleando en el aire".
- Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera, Inés Dussel ... [et al.]; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer. -1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Apartados: Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina; Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas.

Meet: virtualidad, vínculos y lugares de encuentros para la palabra coordinados por practicantes de psicología en educación

Mauro Agustín Ramos

Resumen

Este trabajo consiste en una reflexión acerca del impacto subjetivo de la pandemia en alumnos de secundaria de un instituto privado de San Miguel de Tucumán, analizando las estrategias institucionales que se pusieron en juego ante la no presencialidad en las escuelas, en un contexto desafiante. Desde el lugar de practicantes de la carrera de psicología se propuso la realización de talleres virtuales para los alumnos de la institución con el objetivo de posibilitar el diálogo y la reflexión como formas posibles de tramitar algo de la angustia generada durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Como metodología se realizaron talleres para alumnos de 6 to año de secundario de asistencia voluntaria. Se analizan además datos del material recolectado a través de entrevista a docentes y de las técnicas participativas realizadas con alumnos. En cuanto a resultados estos nuevos espacios virtuales generados para la participación de alumnos de secundario fueron construidos a partir de la lógica del dispositivo de taller en modalidad virtual, constituyendo lugares para la puesta en palabras del malestar. Posibilitó oficiar el lugar y función del practicante de psicología en ámbitos educativos para acompañar a los alumnos a atravesar sus trayectorias escolares poniendo en palabras sus angustias y preocupaciones, y de no pensarse fuera de la trama educativa, propiciando un espacio para pensar y reflexionar desarrollando capacidades interactivas y de socialización.

Palabras clave: angustia – subjetividad – trama institucional – alumnos

Nadie ha salido indemne del 2020, por un motivo u otro, todos los ciudadanos del mundo resultamos afectados por un nuevo virus que nos llevó, en el mejor de los casos, a estar encerrados en nuestros hogares y, en el peor, al duelo por la pérdida de seres queridos –amigos, familiares, compañeros o profesores de la escuela-. Este trabajo consiste en reflexionar acerca del impacto subjetivo de la pandemia en alumnos de secundaria de un instituto privado de San Miguel de Tucumán, analizando además las estrategias institucionales que se pusieron en juego ante la no presencialidad en las escuelas frente a un contexto desafiante. La hipótesis principal es que algunas instituciones educativas durante el 2020 no se terminaron de adaptar a la situación pandémica, y por seguir ligadas a prácticas escolares tradicionales sobre una concepción normativa, punitiva y verticalista de la función de la autoridad (Barreiro, 2010, p. 46) procuraron replicar de manera forzada y obligatoria la escuela presencial virtualmente, aumentando –aún más– el malestar en los alumnos, olvidándose de una mirada más comprensiva, humanista e integrativa de la situación conflictiva, y sin poder lograr establecer un buen clima grupal o adecuados climas de trabajo, es decir, espacios donde haya lugar para la reflexión, la creación y el impulso al cambio –y más aun actualmente– bajo un contexto angustiante e incierto.

Esta experiencia parte de la asignatura Orientación Vocacional en el año 2020, periodo marcado por el inicio de la pandemia de COVID-19 y el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio). Como otras cátedras de 5to año de Psicología, esta materia brinda la posibilidad de realizar prácticas supervisadas por sus profesores en instituciones educativas con alumnos de último año de la secundaria.

Para un mejor logro de las funciones y objetivos que nos propusimos fue necesario tener en cuenta a toda la institución y el diagnóstico previo facilitó una planificación ajustada de las tareas, como la operatividad y

eficacia del equipo. El instituto desarrolla un sistema de formación para que sus alumnos puedan acceder y desempeñarse con éxito en niveles educativos superiores. Los valores que promueven son el compromiso, la honestidad, responsabilidad, trabajo en equipo y calidad. En cuanto a brindar Orientación Vocacional, antes de la pandemia se hacían visitas a las diferentes facultades y brindaban mesas paneles con diversos profesionales, actividades que se vieron forzosamente dejadas de lado debido al ASPO. La institución, por otro lado, tampoco disponía de un DOE (la principal función del Departamento de Orientación Escolar es la orientación institucional en el campo de la educación consistente en promover actividades que posibiliten la reflexión sobre situaciones que hacen al contexto educativo y así contribuir al mejor funcionamiento de la institución escolar, afin de responder con estrategias específicas a la diversidad de la población de alumnos que asiste a la escuela secundaria, favoreciendo su inserción, su permanencia y su promoción). Hasta el año 2019 el Instituto intentó crear un DOE, pero no se pudo desarrollar más allá de la participación de algunas docentes y fue dejado de lado.

Con la interrupción de la presencialidad en la escuela, las docentes que entrevistamos nos contaron que se vieron dificultados los vínculos pedagógicos entre docentes y alumnos, así como las relaciones entre padres y la institución y de los alumnos entre sí. "Con la virtualidad empezó cierta desconexión con las familias en comparación con la presencialidad donde los padres tenían mucha voz y participación", nos comentaban. Al inicio de la pandemia, el instituto perdió toda relación con los alumnos, durante un mes, los encuentros fueron solamente a través de mail. "No hubo clases virtuales por video llamadas hasta después de las vacaciones de invierno, lo cual fue beneficioso para los chicos ya que podían sobrellevar de otra forma el cursado". En palabras de ellas, "El contexto actual de pandemia dificulta los vínculos pedagógicos en y con la institución, y gran parte del intercambio con los alumnos". La institución sufrió una deserción de alumnos luego del receso, tanto por falta de recursos como por casos positivos por Covid, "Si bien la mayoría de ellos cuenta con celular o pc el que no se conecta en general es porque no tiene ganas de hacerlo". Esta pérdida en el vínculo con sus alumnos es algo muy insistente en el discurso de las docentes. Describen al grupo con "mala suerte" debido a todas las actividades previstas que se perdieron, como "casi tranquilos", "rebeldes", y recordando en particular una sola situación -la redacción de una carta- en donde "hubo rebelión por parte de ellos" sobre las modalidades de transmisión de enseñanza y aprendizaje de la institución.

Los alumnos de 6to año se vieron perjudicados al no poder acceder a estos espacios pre-pandemia, y sumado a otras problemáticas de la nueva modalidad, pasaron a redactar una carta expresando sus quejas hacia la institución y ofreciendo nuevas propuestas, como por ejemplo, la no obligatoriedad de asistir a clases de afianzamiento, pudiendo utilizar ese tiempo para estudiar otras materias; la suplantación de tareas de carácter formal, en tanto se deje de pedir las con una fecha firme de realización y envío formal mediante mail ya que se dan muchos contenidos y poco tiempo para su realización; la no exigencia de cámaras encendidas, como nos lo comentaban los alumnos, "Hay ciertas cuestiones que también planteamos como la de la cámara, que por más que no la tengas encendida seguro les estás prestando más atención que alguien que por ahí la tiene activada pero no está escuchando". Proponían además mesas paneles que incluían estudiantes de diferentes carreras, y mesas informativas sobre temas de actualidad, particularmente pandemia y sus efectos en la salud mental. Remarcando que todo lo trabajado por y para el colegio, si bien sea mediante las clases virtuales, tanto los docentes como la escuela le den una mayor importancia a dichas clases, y permitan que realmente se considere, de la manera más flexible y cercana posible, el conocimiento del estudiante, y no lo que envía como tarea. Las actividades propuestas por la institución están pensadas para ser llevadas a cabo en el marco de las clases presenciales, haciendo de estas tareas y actividades ahora virtuales, algo sumamente tedioso, pesado de llevar a cabo y con una baja calidad de producción, a esto se le suman otros tipos de impedimentos, como ser la falta de capacitación de los alumnos en el manejo de

dispositivos tecnológicos para llevar a cabo las diferentes tareas o la imposibilidad de salir de los hogares hacia algún ciber cercano.

Desde el lugar de practicantes de la carrera de Psicología nos propusimos la realización de talleres virtuales para los alumnos de la institución con el objetivo de posibilitar en ellos el diálogo y la reflexión como formas posibles de tramitar algo de la angustia generada durante el ASPO. Lo previsto fue proponer un espacio de alojamiento y circulación de la palabra para generar un despliegue mayor del discurso de los sujetos, tratando además de lograr cierta movilización en los alumnos en relación a sus proyectos a futuro. Todos mantuvieron sus cámaras apagadas, y sus discursos se mostraron apegados a un presente desalentador y lleno de pérdidas, "Emocionalmente no puedo expresar como me siento, eso tampoco va a cambiar el panorama actual en Tucumán", "Es un año duro 6to iba a ser nuestro año, aun no caigo en la realidad", "No hace falta decir o expresar cómo nos sentimos, eso no soluciona nada", "Cuando alguien saca el tema los demás decimos que no hablemos de eso porque nos pone triste, lo evitamos mucho. Para qué vamos a hablar de algo que no sabemos cómo va a ser, no sabemos qué va a pasar".

De a poco fuimos generando un espacio de intercambio donde poder expresar e interrogarse acerca de sus inquietudes personales -angustias, deseos, temores, gustos, miedos, culpas- en relación con sus proyectos vocacionales y con la situación pandémica, acercando algunas referencias que les permitieran el armado de una posición electiva y un futuro posible distinto, "Me siento como decepcionado por cómo acciono la escuela con estos espacios, lo de un taller vocacional fue algo que planteamos en la carta, y como que no nos prestan atención. Estamos en este horario que no se va a mantener porque después seguiremos en un horario por fuera de las clases, eso demuestra poca importancia", "Para mí la escuela secundaria es un trámite, puedo estudiar sin tener clases, ya me quiero desentender lo antes posible", "Se me viene a la mente una pregunta que me hizo mi papá ¿que estaría haciendo en este momento en el futuro? Ahora son cerca de las doce, me veo tomando clases virtuales y con las cosas de la facu, no veo un futuro muy amplio, sacando el Covid podría tener más imaginación", "Para mí el sistema educativo se clavó por ser todo presencial, no porque tenemos que estar encerrados si no porque no tiene la estructura necesaria para sostenerse", "Yo sé que quiero estudiar, aunque no estoy seguro donde, pero voy a estudiar siempre, es un objetivo de vida. Creo que quiero estudiar programación, tengo dudas respecto a eso, sobre si estudiar en una universidad, si eso vale la pena o si voy a estudiar aparte por mi cuenta".

A lo largo de los encuentros pudimos comenzar a advertir un importante pasaje de la queja impersonal a un incipiente nuevo posicionamiento, siendo más receptivos a nuestras intervenciones y abiertos a dialogar y escuchar. Ya al final de nuestra práctica, algunos de los alumnos encendieron sus cámaras y nos agradecieron por salvarlos "de los silencios incómodos" y de "abrirles la cabeza en un buen sentido", "sabemos que hacen esto por una materia pero a nosotros nos sirve mucho estos espacios". Desde nuestro lugar de practicantes, consideramos haber cumplido con nuestro objetivo general, acercando a los adolescentes una perspectiva distinta que los ayude a reflexionar su posicionamiento ante el proyecto a futuro y ante el momento que se está atravesando.

"Las instituciones educativas tienen que enfrentarse actualmente con tareas mucho más extensas que las de otros tiempos", Pineau (1998) nos explica que la constitución de la escuela no es un fenómeno que resulta de la evolución "lógica" y "natural" de la educación, sino de una serie de rupturas y acomodaciones en su devenir (Pineau, 1998, p. 39) Entonces, cuando en una institución las tareas se están realizando inadecuadamente o emergen problemas en ella, es necesario preguntarse por qué. "La subjetividad en la época actual se constituye de manera distinta y sobre diferentes soportes" nos dirá Juan Vasen (Vasen, 2014, p. 55). Entre los grandes cambios que produjeron transformaciones en los diversos escenarios de los sistemas productivos, sociales y familiares -cultura líquida, múltiples pobreza, la irrupción de la tecnología, medios de

comunicación, informática, entre otros- nada ha afectado tanto a la humanidad como la pandemia de COVID-19. Todas estas transformaciones generaron diferentes formas de relaciones y lazos con los otros.

La idea de este trabajo es repensar a la escuela hoy "desde una perspectiva institucional para el armado de las prácticas de intervención en instituciones educativas" (Reynaga, 2019, p12), trabajando con sus dispositivos para enfrentarse al desafío de la virtualidad. "Desde este enfoque se reconocen fundamentalmente los procesos colectivos que intervienen en la producción de nuevas prácticas educativas y en el cambio de las culturas institucionales en un sentido democratizador y garante de derechos" (Reynaga, 2019, p.12). Esta perspectiva institucional implica un viraje en la lectura y posición frente a lo que la escuela demanda. Una demanda "que ya no es asimilada en su literalidad, sino que requiere ser significada dentro del entramado institucional en el que es producida" (Ministerio de Educación, 2014:37). Los condicionantes subjetivos, grupales, institucionales y comunitarios tienen que ser incluidos a la hora de leer la demanda y a partir de allí construir un problema que permita hacer foco para intervenir. (Reynaga, 2019, p13) Una escuela debe también dar alojamiento, escuchar y acompañar ante la angustia frente a un futuro incierto como nos lo propone la pandemia. Con los talleres – o encuentros como el equipo lo llamaba- se trató de escuchar al adolescente más allá de sus dichos, para que a partir de pre-textos –la carta- se abra un espacio de interrogación para construir su propio texto.

"El paso por la Universidad supone, para cualquier estudiante de una carrera de pregrado, el aprendizaje y desarrollo de actitudes, conocimientos teóricos y procedimentales que, en el momento de enfrentar el mundo laboral, deberían permitirle desenvolverse profesionalmente en el ámbito o área de su interés. En el caso de Psicología, y específicamente en el de la subárea educacional, el trabajo de campo se da principalmente en las escuelas en tanto sistema organizacional complejo" (Leal Soto, 2018, p.31) Un punto nodal que se destaca en la reconstrucción del oficio tiene que ver con la asunción de una mirada sistémica de los fenómenos educativos que posibilite un entendimiento, más complejo, de la realidad escolar, sin caer en reduccionismos individualizantes (alumno-problema); "una concepción interdisciplinaria del abordaje, una posición colaborativa y no jerárquica dentro del escenario escolar, y finalmente, un reposicionamiento hacia estrategias preventivas y enriquecedoras más que asistencialistas" (Reynaga, 2019, p.9) Dejando así de considerarse los conflictos como fenómenos individuales, dando gran relevancia al contexto en que se desarrollan. Esta última etapa hace que en la actualidad el psicólogo educacional deba realizar su actividad profesional dentro de un sistema dinámico, enfocando su quehacer a todo el sistema, si es preciso, y no solo a una parte del mismo, como puede ser el alumno (Leal Soto, 2018, p.33)

El trabajo de un psicólogo educacional apuntará a una mirada mucho más amplia, aunque no por ello, menos compleja. Desde esta perspectiva, la transmisión de saberes escolares podría ser pensada como acciones conjuntas de los docentes, los alumnos y la escuela en general, en donde no se plantea una posición unidireccional sino una circulación del saber. Estos modos darían cuenta de la construcción de un saber compartido, alejado de la idea de repetir. Ahora bien, cabe destacar que en la actualidad oscilamos entre una escuela que conserva los tradicionales modos de enseñanza (Juarez, 2020, p.6) A decir de Leal Soto (2018) la propuesta será generar un modelo de intervención psicoeducativa que a través de un procedimiento sistemático y claro, sea capaz de adaptarse a las diversas realidades educativas, permitiendo que quien lo utilice tenga la flexibilidad necesaria para coordinarse y adaptarse a los diferentes actores educativos y sus necesidades particulares, rompiendo la percepción del rol ambiguo y poco sustentado que el psicólogo puede hacer a la escuela. Una intervención psicoeducativa "que busca la prevención, promoción o intervención de alguna problemática manifiesta o latente en la escuela" (Leal Soto, 2018, p.39)

Estos nuevos espacios virtuales generados para la participación de alumnos de secundario, fueron construidos a partir de la lógica del dispositivo de taller en modalidad virtual, constituyendo lugares para la puesta

en palabras del malestar. Fue depositar el diálogo y la reflexión como formas posibles de tramitar algo de la angustiada durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Posibilitó oficial el lugar y función del practicante de psicología en ámbitos educativos para acompañar a los alumnos a atravesar sus trayectorias escolares poniendo en palabras sus angustias y preocupaciones, y de no pensarse fuera de la trama educativa, propiciando un espacio para pensar y reflexionar, desarrollando capacidades interactivas y de socialización.

Para concluir, quisiera citar de un texto del profesor Reynaga que "los espacios de discusión, de intercambio, de pensamiento con otros, los de comprender y nombrar las situaciones, la construcción de dispositivos de intervención, la búsqueda de herramientas disponibles para organizar, sistematizar y dar cuenta del trabajo, se revelan (re) construyen en el diálogo interdisciplinario" (Ministerio de Educación de la Nación, 2014:57).

Referencia Bibliográfica

- Barreiro, Telma. (2010). Conflictos en el aula, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- Juarez, Javier. (2020). El dispositivo escolar y las prácticas Psi. Documento de cátedra para uso de los alumnos.
- Leal Soto, Francisco (coord.). (2018). Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad. Buenos Aires, Noveduc.
- Pineau, Pablo. (1998). "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo", en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad. Buenos Aires, Paidós.
- Reynaga, Diego Andrés. (2019). Oficial la práctica. Procesos y fundamentos en la reconstrucción de la práctica del psicólogo/a escolar. Ficha de Cátedra. Facultad de Psicología, UNT.
- Vasen, Juan. (2014). Las certezas perdidas. Cap 5 "Escuelas del Presente". Paidós. BsAs.

Satisfacción vital y felicidad en Primera y Segunda Ola de la pandemia por COVID-19

Lorena Cortelletti, Diego Baghino, Lucía Ramos

Resumen

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la salud como el estado de bienestar físico, mental y social, considerando en sentido amplio la capacidad de cada persona de hacer o convertirse en lo que quiere ser. Ante la aparición de la Pandemia por COVID-19, se buscó evaluar los probables cambios en los niveles de bienestar de las personas. El trabajo se propone comparar los niveles de Bienestar Subjetivo en dos tiempos: primera y segunda ola de la pandemia. El estudio realizado es descriptivo, de diferencias de grupo, de diseño longitudinal de tendencia. Se aplicó un cuestionario autoadministrado (modalidad virtual) a mediados de abril de 2020 y en junio de 2021. Las muestras, no probabilísticas intencionales, de población general, quedaron compuestas: T1, 241 participantes, 35,3% hombres y 64,7% mujeres, edad media 30,40 años (DT: 11,031); T2, 268 participantes (39,2% hombres; 60,8% mujeres) edad media 38,84 años (DT: 15,783). Cerrada la segunda aplicación, se están preparando los datos para su análisis. En la comunicación se mostrarán los niveles de satisfacción con la vida, por dominios, y defelicidad (indicadores del bienestar subjetivo), así como probables perfiles diferenciales en función de variables como género, edad, trabaja o no y posicionamiento ideológico.

Palabras clave: Bienestar Psicosocial – Pandemia – Satisfacción con la Vida – Felicidad

Fundamentación y objetivos

A lo largo de la historia la psicología ha concentrado sus esfuerzos en estudiar más la infelicidad que su contraparte, "la felicidad". Sin embargo, puede decirse que los individuos felices tienen mejores apreciaciones de sí mismos, un mejor dominio del entorno y mejores habilidades sociales (Castro Solano, en Fernández, Muratori y Zubieta, 2013). Considerando esta perspectiva, es dable destacar el impacto que genera en la salud de una persona mantener una percepción positiva de su vida en general.

En concordancia con esto, la Organización Mundial de la Salud (OMS), de acuerdo con la interpretación de Ryff & Singer (citados en Delfino, Muratori, y Zubieta, 2014), resalta que la salud de un sujeto no depende pura y exclusivamente de la ausencia de una patología, sino que además resulta menester contar con un aspecto "positivo" para poder hablar con propiedad de bienestar, es decir, un estado pleno de "salud". Ampliando esta idea, la OMS sostiene que "la Salud" refiere no solo al estado completo de bienestar físico y mental sino también social. Es así, que la salud en sentido amplio es básicamente una medida de la capacidad de cada persona de hacer o convertirse en lo que quiere ser, como propone Feldenkrais (citado en Zubieta y Delfino, 2010).

Es así como la psicología comienza, hace casi cincuenta años, a efectuar estudios sobre la vertiente positiva del psiquismo, dando lugar en su desarrollo a dos grandes tradiciones a) la hedónica, que se ha ocupado del estudio del bienestar subjetivo, esto es, cómo y por qué la gente experimenta su vida en forma positiva, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas y b) la eudaemónica, centrada en el bienestar psicológico.

La primera de ellas, y sobre la cual nos centraremos, focaliza en los pensamientos (aspectos cognitivos) y emociones orientadas hacia el placer mientras que la segunda se centra en la percepción de una vida orien-

tada a metas y logros significativos, vinculada al desarrollo del potencial humano basándose tanto en aspectos psicológicos como sociales (Fernández et al., 2013).

Profundizando en la tradición hedónica, de acuerdo a Delfino et al. (2014), la felicidad junto a la satisfacción con la vida son los principales indicadores del bienestar subjetivo. Por un lado, la felicidad implica altos niveles de emociones y estados de ánimos placenteros y/o positivos, bajos niveles de emociones y estados de ánimo displacenteros y/o negativos y, por otro lado, una alta satisfacción con la vida refiere a las creencias y sentimientos de los individuos sobre si tienen una vida deseable y gratificante. Es decir, trata el cómo y el por qué las personas experimentan su vida de forma positiva, incluyendo en dicha experiencia juicios cognitivos y reacciones afectivas. La satisfacción con la Vida es un proceso crítico-cognitivo que refiere a qué tan satisfecha está la persona con la vida que lleva. Estos juicios dependen, en gran medida, de la comparación de lo que la persona ha logrado y su satisfacción, y puede darse como una evaluación global, de la vida como un todo o por dominios (en áreas tales como la familia, amigos, trabajo, ingresos etc.).

La satisfacción con la vida es el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva. En otras palabras, cuanto le gusta a una persona la vida que lleva.

En el actual contexto de Pandemia (SARS-CoV-2) la forma de percibir el mundo por parte de las personas se vio alterada, el estrés generado por el aislamiento, la incertidumbre de una enfermedad poco conocida y sus posibles consecuencias han generado un impacto considerable en la vida de las personas (Zacher & Rudolph, 2021) y definitivamente en la manera de interpretar su bienestar.

El COVID-19 no solo ataca a nuestro organismo, deteriora nuestra economía, genera incertidumbre sobre el futuro, sino que también induce repercusiones en la forma de experimentar el mundo, de vincularnos con nuestro prójimo, obligándonos también a reformular estrategias de afrontamiento (Anglim & Horwood, 2021) que nos permitan adaptarnos eficientemente a una nueva realidad.

En un estudio realizado por Murata et al (2021), desarrollado virtualmente sobre una muestra norteamericana que incluyó adolescentes, adultos y trabajadores de la salud que padecieron la enfermedad, se identificaron varios síntomas psiquiátricos/psicológicos asociados al post coronavirus como "ansiedad", "depresión", "estrés post traumático", "ideaciones suicidas" y "trastornos del sueño", resultando significativamente más frecuente experimentarlos en adolescentes que en la población adulta. Estos datos refuerzan el interés por indagar en cómo interpretamos la felicidad en un escenario teñido por la influencia de la primera y segunda oleada de COVID-19.

En un estudio llevado adelante por Bojanowska, Kaczmarek, Koscielniak & Urbańska(2020) en una muestra polaca indagada durante el inicio de la pandemia, se refuerza la idea de que ciertos acontecimientos externos pueden influir en el BH; apoyando la idea de la existencia de una inestabilidad temporal que insidaría en la evaluación del bienestar subjetivo. Los autores destacan que la pandemia provocó también, significativa disminución en la percepción del BH en países tales como China, Estados Unidos, Japón, Irlanda y Nueva Zelanda durante el inicio de la pandemia.

Ante este panorama, se buscó evaluar los probables cambios en los niveles de bienestar de las personas en dos tiempos: primera y segunda ola de la pandemia. Se realizó un estudio empírico para explorar en los niveles de satisfacción con la vida y felicidad, en una muestra de población general, así como de indagar en diferencias en función de variables de agrupación tales como género, edad, trabaja o no y posicionamiento ideológico.

Metodología

Tipo de estudio y Diseño: El estudio realizado es descriptivo, de diferencias de grupo, de diseño longitudinal de tendencia. *Muestra:* Se trabajó con dos muestras no probabilísticas intencionales de población general y residentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del conurbano bonaerense. La primera de ellas, correspondiente al año 2020, **Tiempo 1 (T1)**, está compuesta por 241 participantes, de los cuales el 64,7% son mujeres (n= 156) y el 35,3% son hombres (n= 85). Mientras que la muestra del año 2021, **Tiempo 2 (T2)** está integrada por 268 participantes, de los cuales el 39,2% son mujeres (n= 105) y el 60% son hombres (n=163). La media de edad en **T1** fue 30,60 (DE=10,70; min=18; max=70), mientras que la media de edad en **T2** fue 38,84 (DE=15,78; min=18; max=81).

Instrumento: El cuestionario utilizado se aplicó de manera virtual autoadministrada y estuvo integrado por las siguientes escalas y preguntas sociodemográficas y psicosociales:

-*Escala de satisfacción con la vida "SWLS"* (Diener, Lucas, & Oishi, 1985): compuesta por cinco ítems y evalúa el grado de satisfacción con la vida en general. El sujeto, en un continuo de 1 (No, en absoluto) a 7 (Sí, totalmente) debe indicar hasta qué punto se encuentra de acuerdo o en desacuerdo con frases tales como: *Mi vida, en casi todo, responde a mis aspiraciones; Las condiciones de mi vida son excelentes.* entre otras. Alfa de Cronbach=0,72

-*Escala de Satisfacción con la vida por dominios* (Diener, 1996). Evalúa el grado de satisfacción del sujeto con ciertos aspectos de su vida como: familia, dinero e ingresos, amigos, trabajo, sí mismo, salud y vida en general. Se responde en una escala que va de 1 (Muy insatisfactoria) a 10 (Muy satisfactoria). Se obtiene un valor para cada área o dominio de la vida. Alfa de Cronbach=0,76

- *Escala de felicidad e infelicidad Subjetiva* (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Integrada por cuatro ítems tales como *En general, me considero* No muy feliz (1), Muy feliz (7).; *En comparación con la mayoría de mis pares (amigos, compañeros de trabajo, etc.) me considero* Menos feliz (1) y Más feliz (7), siendo 1 el extremo negativo y 7 el extremo positivo. Alfa de Cronbach=0,79

La participación de los individuos fue voluntaria y anónima, previo consentimiento informado. La aplicación del cuestionario fue colectiva, vía internet. Para el análisis de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS. En relación con la información obtenida, en una primera etapa se realizó un análisis descriptivo de datos y luego los cálculos estadísticos correspondientes para los objetivos de diferencias de grupos y de correlaciones de variables.

Resultados

Cómo se observa en la Tabla 1, las diferencias son significativas en las puntuaciones de satisfacción con la vida -SWLS- por dominios y en las de felicidad, y tendencial en satisfacción -con la vida en general- obteniéndose mejores puntuaciones en T2 en comparación con T1. Los datos confirman el impacto de la medida preventiva más dura y estricta, el aislamiento social preventivo obligatorio -ASPO-, en el bienestar.

Tabla 1

Puntuaciones Medias de Bienestar Hedónico Discriminado por Año

	Año	n	Media	S.D.	t	P
Satisfacción Total	2020	241	23,77	4,55	1,89	0,06
	2021	268	24,51	4,33		
Felicidad Total	2020	241	49,38	8,79	3,86	0,00
	2021	251	52,67	10,11		
Familia	2020	241	7,81	1,89	3,11	0,00
	2021	268	8,36	2,13		
Dinero e Ingresos	2020	241	5,74	2,26	2,97	0,00
	2021	268	6,35	2,36		
Amigos	2020	241	7,82	1,96	1,96	0,05
	2021	268	8,16	2,03		
Trabajo	2020	241	5,57	2,73	4,27	0,00
	2021	251	6,61	2,63		
Tu Persona	2020	241	7,36	1,52	1,89	0,06
	2021	268	7,65	1,92		
Tu Salud	2020	241	7,65	1,83	1,95	0,05
	2021	268	7,97	1,95		
La Vida en General	2020	241	7,43	1,58	1,16	0,25
	2021	268	7,61	1,87		

No se observan diferencias significativas en función del género, sí surgen datos interesantes al comparar quienes trabajan o no mostrando que tanto en la primera ola como en la segunda ola de la pandemia, quienes manifiestan no tener trabajo tienen menores niveles de bienestar y que éstos son afectados básicamente por esta falta y por el problema del dinero y los ingresos; a la crisis sanitaria se suma la profundización de la crisis económica y social que ya se había iniciado con anterioridad.

Respecto del posicionamiento ideológico, en la primera ola, en 2020, quienes se ubican más cerca de la izquierda mostraban menores niveles de satisfacción respecto del dinero y los ingresos, pero esta diferencia desaparece en 2021, complementando en parte lo mencionado respecto de que se agudiza el impacto de la crisis económica y social y que este dominio de la satisfacción vital es igual de importante para todos, más allá de la orientación política.

Finalmente, en los dos momentos, 2020 y 2021, exhiben mejores niveles de satisfacción en general quienes se auto perciben de clase media pero, en lo que hace al trabajo, las diferencias respecto de quienes se perciben de clase baja o alta se dan en 2021 mostrando una clara asociación positiva entre percepción de clase y satisfacción.

Conclusiones

Diener (2000) explica que, si bien el bienestar subjetivo puede depender de circunstancias contextuales externas y de los rasgos de personalidad, la gente presenta una fuerte tendencia a lo largo del tiempo a sostener un estado de equilibrio y estabilidad, en cuanto a la percepción de su bienestar y felicidad; esto, pese a los cotidianos cambios de humor que se experimentan en el día a día y que pueden generar un desbalance temporal. De esta manera, propone la existencia de un proceso de "adaptación" para explicar este fenómeno. (Diener, 2000).

El fuerte impacto generado por el encierro, la incertidumbre provocada por una enfermedad altamente contagiosa y desconocida, la ruptura de actividades cotidianas, como así también la inestabilidad económica ocasionada por el coronavirus son variables que pueden explicar las puntuaciones obtenidas durante T1. Asimismo, los resultados obtenidos durante T2, tras un largo proceso de habituación, parecen acercarse más a los valores esperables, coincidente con lo propuesto por Diener (2020) y la teoría de un estado de equilibrio y de estabilidad en relación al bienestar subjetivo.

Referencia Bibliográfica

- Anglim, J. & Horwood, S. (2021). Pandemic and Big Five Personality on subjective and psychological well-being. *Social Psychological and Personality Science*, 1-11. doi:[10.1177/1948550620983047](https://doi.org/10.1177/1948550620983047)
- Bojanowska, A., Kaczmarek, L., Kościelniak, M., & Urbańska, B. (2020). Values and well-being change amidst the COVID-19 pandemic in Poland. <https://doi.org/10.31234/osf.io/xr87s>
- Delfino, G., Muratori, M. y Zubieta, E. (2014). Bienestar psicosocial y satisfacción con la vida en estudiantes militares. *Revista Digital Universitaria del Colegio Militar de la Nación*, 12(35), 1-9. Recuperado el 12 de agosto de 2019 de <https://www.colegiomilitar.mil.ar/rediu/articulo.asp?articulo=126&numero=35>
- Diener, E. (1996). Subjective well-being in cross-cultural perspective. En H. Grad, A. Blanco y J. Georgas (Eds.). *Key issues in cross-cultural psychology*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger B.V.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. Lucas, R. & Oishi, S. (2005). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, O., Muratori, M. y Zubieta, E. (2013). Bienestar eudaemónico y soledad emocional y social. *Boletín de Psicología*, 108, 7-23. Recuperado el 12 de agosto de 2019 de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N108-1.pdf>
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. (1999). A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155 (1999). <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>
- Murata et al. (2021). The psychiatric sequelae of the COVID-19 pandemic in adolescents, adults, and health care workers. *Depression & Anxiety*, 38(2), 233-246. <https://doi.org/10.1002/da.23120>
- Zacher, H. & Rudolph, C. (2021). Individual differences and changes in subjective wellbeing during the early stages of the COVID-19 Pandemic. *American Psychologist*, 76(1), 50-62. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000702>
- Zubieta, E. y Delfino, G. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, XVII, 277-283. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 12 de agosto de 2019 de <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946018.pdf>

Opinión y efectos subjetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje virtual en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Tucumán – 2021

S. M. Mejail, A. R. Nassif, N. M. Nieva, G. M. Cajal, M. I. Reston, E. N. Tito, I. F. Norry, J. M. Rigazzio

Resumen

Estudio realizado durante 2021 desde la Cátedra de Metodología de la Investigación de la Facultad de Psicología – UNT. Problema: ¿cuáles serían las opiniones y los efectos subjetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje virtual en estudiantes universitarios? Objetivos: a) relevar la opinión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual nivel universitario; b) determinar efectos subjetivos de dicho proceso. Metodología: se trabajó sobre tres muestras intencionales de estudiantes no ingresantes 2021, de la Facultad de Filosofía y Letras (n=302), Odontología (n=283) y Psicología (n=323). Promedio de edad total: M= 23,9 años (s=5,66 años). Se aplicó una encuesta online elaborada por estudiantes de la asignatura. Se realizó un análisis estadístico de los datos y de contenido. Resultados: La importancia que los estudiantes dan a la presencia física en clases es "mucho" (63%), en especial a las PPS (88%) exámenes finales (63%) y comisiones (62%). Las reacciones más frecuentes observadas durante el primer cuatrimestre fueron: fatiga, sentimiento de frustración, ansiedad y dolores de cabeza; siendo los estudiantes de odontología los que manifestaron mayor proporción en las opciones de respuesta "todo el tiempo". Discusión: A un año de pandemia, la virtualidad comienza a ser incorporada, a pesar de una preferencia por la presencialidad.

Palabras clave: Educación virtual – efectos subjetivos – estudiantes universitarios

Introducción

El presente trabajo da cuenta de algunos resultados de un estudio sobre las diferentes opiniones y los efectos subjetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje virtual en estudiantes universitarios en el actual contexto de pandemia. El estudio se realizó durante 2021 desde la Cátedra de "Metodología de la Investigación" de la Facultad de Psicología de la UNT. Esta inquietud surgió a partir de la propia experiencia de la cátedra para llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje con modalidad virtual exigida por la pandemia de Covid-19 desatada en 2020. A partir de este planteo se formularon los siguientes **Objetivos:** a) relevar las diferentes opiniones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual por parte de estudiantes universitarios y b) determinar los efectos subjetivos de dicho proceso en la mencionada población.

Marco Teórico

La particular situación de Pandemia, producida por el Covid-19 obligó a tomar medidas restrictivas para evitar su expansión. En Argentina, el Gobierno Nacional emitió una serie de decretos como el Decreto N° 260 del 12 de marzo de 2020 y sus modificatorias que establecían medidas de "aislamiento social, preventivo y obligatorio" y que se fueron prorrogando acorde a las necesidades sanitarias/epidemiológicas. En este contexto aparece la "educación" a través de dispositivos virtuales, como una opción para cumplir con las medidas preventivas y poder continuar con las actividades académicas, siendo el ámbito universitario el que más se valió de este recurso hasta la actualidad. Cabe destacar que, en las Unidades Académicas objeto de estudio, este modo de impartir enseñanza no era el habitual para sus docentes ni alumnos. Según datos del Ministerio de Educación de la Nación entre el 85% y el 90% de los 2.300.000 estudiantes del sistema universitario pudieron cursar sus materias en el formato virtual y seis de cada diez docentes no tenían experiencia en el

manejo de herramientas tecnológicas. La crisis epidemiológica tuvo sus correlatos tanto en el plano psicológico como en el social e institucional, obligando a los diferentes actores a adaptarse a nuevas formas de trabajo y procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el uso de distintos dispositivos y plataformas virtuales fue el modo de seguir el proceso de formación y por ende su conocimiento y manejo, prerequisite para adquirir los contenidos académicos. En este sentido, compartimos el planteamiento de Coll y Martí (2001) según el cual las TICs, por las características que poseen, "fundamentalmente: formalismo, interactividad, dinamismo, naturaleza hipermedia y multimedia y conectividad", pueden llegar a introducir modificaciones importantes en determinados aspectos del funcionamiento psicológico de las personas, en su manera de pensar, de trabajar, de actuar, de relacionarse y también de aprender. Como consecuencia de estas características, las TICs generan formas relativamente nuevas y potentes de tratamiento, transmisión, acceso y uso de la información.

Metodología

Se trata de una investigación de tipo descriptiva transversal (Hernández Sampieri *et al*, 2010) a partir de un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. **Población:** estudiantes universitarios de las Facultades que comprenden el Centro Prébisch de la UNT-2021. **Muestra:** se trabajó sobre tres muestras intencionales de estudiantes no ingresantes y no cursantes de la asignatura "Metodología de la Investigación" de la Facultad de Psicología. Las tres muestras quedaron conformadas de la siguiente manera: 1) Facultad de Filosofía y Letras (n=302), 2) Odontología (n=283) y 3) Psicología (n=323). Promedio de edad total: M= 23.9 años (s=5.66 años) y género femenino 80%. **Técnica de recolección de datos:** Se aplicó una encuesta *online* elaborada por personal docente de la Cátedra y los estudiantes de la asignatura, quienes la administraron anónimamente y con el debido consentimiento de los encuestados durante el primer cuatrimestre de 2021. La Encuesta comprendía preguntas cerradas y abiertas que contemplaba los siguientes ítems: condiciones y acceso a la conectividad, capacitación para el manejo de dispositivos digitales, adaptación al proceso de enseñanza y aprendizaje virtual, efectos psicológicos de dicha modalidad de aprendizaje, evaluación del cursado en la modalidad virtual, evaluación del desempeño y acompañamiento del docente respecto a la mencionada modalidad, evaluación de la modalidad virtual respecto a la presencial y condiciones psico-ambientales de cada uno para llevar adelante el cursado.

Presentación y análisis de los datos

Se realizó un análisis estadístico de los datos cuantitativos y un análisis de contenido de las preguntas abiertas. La mayor proporción de encuestados ingresó en el año 2019 (21%), valor que fue disminuyendo hasta llegar a 1997, período al que pertenece un caso. Cabe destacar que el 55% de los estudiantes ingresaron entre 2017 y 2019 a alguna de las facultades consideradas.

Puesto que en el primer objetivo se planteó la necesidad de relevar las diferentes opiniones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual por parte de estudiantes universitarios, se comenzó caracterizando el tipo de conectividad. La alternativa mixta (wifi y datos móviles) es la que predomina, evidenciándose en el 71% de los casos. La cuarta parte se conecta a internet exclusivamente por wifi, siendo un porcentaje muy bajo (3%) el que se conecta exclusivamente a partir de datos móviles. La calidad de su conexión es valorada como "buena" o "muy buena" por tres de cada cuatro participantes. El dispositivo usado con mayor frecuencia es el teléfono celular (sólo el 1% no lo utiliza) seguido de las computadoras. El dispositivo Tablet es muy poco empleado, en cuanto el 88% de los casos eligió la opción "nunca". Los espacios virtuales que se utilizan para el desarrollo de las actividades pedagógicas, muestran un predominio para Google Meet (Institucional y no Institucional), el cual es usado con "mucho frecuencia" por el 81% de los estudiantes; seguido del Aula

Virtual Institucional (66%) y WhatsApp (50%). La opción "de vez en cuando" fue la predominante en el empleo del correo electrónico (49%), Zoom (47%) y Facebook (45%). Los sitios menos usados son Classroom (no lo usa "nunca" el 49% de la muestra) y Skype (opción "nunca" para el 96%). Si bien sólo el 5% de los participantes recibió capacitación formal sobre el uso de las TICs, el 45% afirma tener un nivel "bueno" y un 30% "muy bueno" de conocimientos sobre las mismas, adquiridas por propia iniciativa. Esto explicaría, en buena medida, que el 78.22% considere haberse adaptado al proceso de enseñanza y aprendizaje virtual, de los cuales el 53.87% refiere haberlo hecho "sin presentar complicaciones", el 29.11% pudieron adaptarse "con dificultad", el 8.16% expresaron que lo lograron "por la ayuda de los docentes", el 7.59% porque "no tuvieron otra alternativa", el 2.81% manifestaron que sí se adaptaron, pero "todavía presentan alguna dificultad", el 1.41% lo lograron "por ayuda de sus pares" y el 3.09% considera que "la virtualidad es la mejor modalidad". De las personas que se adaptaron sin complicaciones algunas de las respuestas fueron: "Me parece más cómodo", "Me parece más práctico", "Porque estoy familiarizado con la tecnología", "Porque ya tenía experiencia en ser alumno de plataformas *e-learning*", esto pone de manifiesto que la adaptación positiva a ese tipo de modalidad está ligada más a tener conocimientos y capacidades para el manejo de la tecnología y a preferencias personales, que a la cuestión del contenido y los modos de dictado de las clases. Contrariamente, el 21.8% del total de los encuestados aludieron que "no pudieron adaptarse", refiriendo en primer lugar, a la "dificultad para generar espacios de intercambio con los docentes y pares" (19.70%), en segundo lugar, a "cuestiones personales" (19.19%) y en tercer lugar, a la "falta de organización o preparación de las instituciones educativas y los docentes" (18.69%). Esto se vio reflejado, por ejemplo, por uno de los encuestados de la siguiente manera: "Es difícil adaptarse porque cada cátedra y cada profesor tiene su forma y preferencia al utilizar plataformas. Son muchas formas distintas con las que se manejan las materias. No hay un orden o exigencia por parte de la facultad para con las cátedras". Se observó gran cantidad de respuestas que referían a la diversidad de formas de organización del material de estudio, del dictado de las clases, del uso de medios de comunicación y los regímenes de cursado, lo que genera en gran medida confusión y malestar, expresado como "agobiante", "estresante", que lleva a la "desmotivación" en el proceso de aprendizaje e incluso al abandono del cursado. Otras de las dificultades que aparecen se relacionan: a) con el acceso o comprensión del material de estudio, b) problemas con la conexión de Internet, c) la organización y adaptación en los tiempos de la virtualidad, d) concentración y comprensión en relación a las clases, e) uso de plataformas virtuales, f) cuestiones emocionales, g) adaptación de los espacios físicos necesarios para llevar a cabo las tareas en la virtualidad. Sólo el 6.57% mencionó la necesidad de realizar prácticas presenciales en la carrera.

El segundo objetivo buscaba determinar los efectos subjetivos de dicho proceso en la mencionada población. Para ello se indagó acerca de la frecuencia con la que sintieron durante el primer cuatrimestre de período 2021, una serie de 16 reacciones, síntomas o alteraciones del estado personal, para cada uno de los cuales podían elegir una de las siguientes opciones: "nunca", "de vez en cuando", "frecuentemente" y "todo el tiempo". Los datos pueden observarse de manera conjunta en la tabla 1.

Tabla 1. Frecuencia con la que se presentaron ciertas reacciones durante el primer cuatrimestre del período 2021 en 909 estudiantes del Centro Prebisch de la UNT.

Reacciones	Nunca	A veces	Frecuentemente	Todo el tiempo
Trastornos en el sueño	20.8	47.1	25.1	7.0
Fatiga o cansancio	5.3	40.8	38.2	15.7
Dolores de cabeza	11.4	48.1	31.8	8.7
Problemas digestivos	50.2	34.4	11.2	4.2
Ansiedad	23.0	35.8	24.6	16.6

Estados depresivos	41.8	39.2	13.5	5.5
Estados eufóricos	57.1	34.1	7.2	1.7
Alterac. en la libido	61.1	28.2	8.9	1.9
Incapacidad de relajarse	15.7	46.0	24.8	13.5
Probl. de concentración	7.3	43.1	33.2	16.4
Aum. de irritabilidad	20.7	41.5	25.7	12.1
Sentim. de frustración	10.8	40.0	29.7	19.5
Abulia y/o aburrimiento	19.5	43.1	26.6	10.8
Alteraciones sociales	36.1	39.6	16.6	7.7
Aislamiento	30.6	37.8	19.0	12.5
Miedo excesivo/Pánico	55.9	26.5	11.9	5.7

Nota: datos expresados en porcentaje. Elaboración propia.

De las reacciones indagadas, los encuestados refirieron haber experimentado en la opción "todo el tiempo", "sentimientos de frustración" (19.5%), "ansiedad (rascarse, morderse las uñas, tirarse del cabello, sudoración, etc.)" (16.6%), "problemas de concentración" (16.4%) y "fatiga o cansancio" (15.7%). En la opción "nunca" el mayor porcentaje corresponde a las siguientes reacciones: "modificaciones de la libido (deseo sexual)" (61.1%), "estados eufóricos" (57.1%), "miedo excesivo o pánico" (55.9%) y "problemas digestivos /alimenticios" (50.2%). Al relacionar las reacciones presentadas con cada una de las facultades, no se observaron diferencias significativas; sin embargo, en "sentimientos de frustración" hay una tendencia de mayor proporción en Odontología ($p = .074$).

Ante las reacciones presentadas, las estrategias utilizadas por los estudiantes de Filosofía y Letras fueron: "asistir a terapia" (17.22%), "actividades recreativas" (14.90%), "actividad física" (14.57%), "apoyo de pares y familia" (14.24%). Los estudiantes de Odontología utilizaron como principales estrategias "actividad física" (19.87%), "actividades recreativas" (14.57%), "terapia" (12.91%) y "apoyo de pares y familia" (12.91%). Y los estudiantes de Psicología recurrieron a estrategias tales como "asistir a terapia" (25.83%), "apoyo de pares y familia" (19.21%), "técnicas de relajación" (12.25%) y "actividad física" (10.26%). Las tres facultades coinciden en las estrategias menos utilizadas: "disminuir el uso de redes sociales", "consumo de fármacos" y "cambios de hábitos" (Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia de las estrategias utilizadas por los estudiantes para afrontar las reacciones durante el primer cuatrimestre del período 2021 en estudiantes del Centro Prebisch de la UNT. (n=909)

Reacciones	Filosofía y Letras	Odontología	Psicología	Total
Asistir a terapia	52	39	78	169
Realizar actividad física	44	60	31	135
Reorg. de los tiempos y rutinas	18	11	31	60
Realizar actividades recreativas	45	44	27	116
Cambios de hábitos de vida	5	4	2	11
Apoyo pares/amigos y familia	43	39	58	140
Consumo de fármacos	9	9	5	23
Descanso	41	27	26	94
Disminuir uso de redes sociales y dispositivos tecnológicos	15	16	17	48

Implementar técnicas de relajación	26	29	37	92
Otros	23	30	31	84
Sin respuesta	75	77	72	224

Nota: datos expresados en frecuencia. Elaboración propia.

Conclusión

La pandemia fue un factor exógeno a las organizaciones universitarias argentinas que desencadenó cambios en sus principales funciones con una velocidad no experimentada antes. Las primeras acciones de la comunidad universitaria revelan su capacidad de adaptación frente a las amenazas y desafíos que planteó la emergencia sanitaria pero las respuestas dadas revelaron también la heterogeneidad de las instituciones universitarias en términos de sus recursos y experiencias previas con la educación remota.

En base a las diferentes opiniones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual de los estudiantes del Centro Prebisch destacamos: la falta de capacitación formal por parte de la universidad sobre el uso de las TICs, siendo que la formación que manifiestan poseer ha sido adquirida, aparentemente, por propia iniciativa (un 75% considera estar entre "bien" y "muy bien" capacitado). Contrariamente, aquellas personas que no se consideran capacitadas en el uso de las TICs, afirman haberse visto afectados en su rendimiento académico.

En cuanto a los efectos subjetivos respecto a la experiencia con la modalidad virtual de los estudiantes encuestados se destaca, de mayor a menor frecuencia: "sentimiento de frustración", "ansiedad", "problemas de concentración" y "fatiga y cansancio". Con respecto a las principales estrategias utilizadas para afrontar estas reacciones y teniendo en cuenta la particularidad de cada facultad, se destaca "asistir a terapia" por parte de los estudiantes de Psicología (25.83%) y de Filosofía y Letras (17.22%), y "realizar actividad física" (19.87%) en Odontología. Esto nos permite inferir una probable incidencia respecto al tipo de carrera que se estudia, con la búsqueda de apoyo psicológico por parte de los encuestados. Asimismo, se observó una importante variedad de recursos empleados para afrontar el malestar generado por la modalidad virtual y en este particular de contexto de pandemia que trasciende lo meramente educativo. Esto, permitiría afirmar hasta cierto punto, que, al menos en esta muestra, los sujetos encuestados cuentan con mecanismos y recursos psicológicos suficientes para manejar las demandas y/o exigencias específicas, externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes por parte del individuo como sería en la actual situación ya descrita.

Bibliografía

Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010) Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. 15(44): 163-184.

Recuperado el 13/07/2021 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a9.pdf>

Decreto Ley 297-2020: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. DECNU-2020-297-APN-PTE - Disposiciones - Boletín Oficial 34.334.

Campanari, C. (07/06/2021) Entre el 85% y el 90% de los universitarios cursaron sus materias en forma virtual en pandemia. *Télam*. Recuperado el 15/07/2021 de: <https://www.telam.com.ar/notas/202106/556904-entre-el-85-y-el-90-de-universitarios-cursaron-sus-materias-en-forma-virtual-en-pandemia.html>

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Coll y Martí (2001) La transformación de los entornos tradicionales y la creación de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. Eduticperu.com. Recuperado el 14/07/2021 de <http://examendocente.com/02-primaria/innovacion/05Personalizaci%C3%B3n%20de%20Entornos%20virtuales.pdf>

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill: México

Violencia familiar desde un abordaje integral: violencia de género y abuso sexual de tipo incestuoso

Ismin Aiub

Resumen

La violencia familiar como problemática que interroga a múltiples dispositivos que brindan asistencia y tratamiento desde el ámbito Psi como en este caso abordaremos dicho eje desde el servicio de violencia familiar de los consultorios externos (CUAPS) de la facultad de psicología de la UNT. Hablamos de una problemática que con el pasar de los años adquiere mayor visibilidad en la comunidad occidental, y devela aquellos nodos enigmáticos que se entrelazan en el ámbito intrafamiliar, deja caer el velo dejando al descubierto la devastación de la subjetividad de quienes la sufren, la perversión de quienes la ejercen, y aquel círculo que no cesa de repetirse una y otra vez entre víctimas y victimarios, abusados y abusadores. Entonces, cuando hablamos de violencia de género en el ámbito intrafamiliar y abuso sexual en la infancia de tipo incestuoso, es necesario comprender que no se trata de un hecho aislado, la recurrencia de los datos han demostrado la coexistencia de múltiples formas de violencia y maltrato, como aquel que incluye tanto a parejas, como a niños/as y adolescentes que conforman la dinámica familiar.

Palabras clave: Violencia – Abuso sexual – Género – Familia

Para introducir el tema, es necesario considerar que a esta altura nadie puede negar que el abuso sexual en la infancia, tiene que ver con hechos que producen alteraciones en el desarrollo psicosexual normal de la víctima, y constituye un delito sancionado por todos los códigos penales del mundo.

La noción de incesto y su prohibición, proveniente del campo psicoanalítico conceptualizada por Freud, S. (1913): "Los miembros que desciendan del mismo tótem no deben entrar en comercio sexual y, por tanto, no deben casarse entre sí", concibiendo así el tótem como el padre. La inscripción de esta ley primordial permite la regulación de los lazos, la adquisición de la función simbólica, y permite a su vez establecer lugares simbólicos, de la madre, el padre y el hijo, en tanto es esencial para la constitución del niño en su alteridad.

En el incesto, está ley inaugural de la cultura, es transgredida por el padre o quien cumple la función, que con su perverso accionar, sitúa a la niña/o en la escena prohibida. Motivo por el cual varios autores intentan realizar una distinción entre el abuso sexual concretado por un adulto externo al entorno intrafamiliar del niño/a, al de carácter paterno-filial. A esta aproximación Giberti y Lamberti (1998), aclaran que el incesto a los cuales se refiere en los casos de abuso se caracteriza por que el padre que viola a su hija instala un vínculo sexual con ella que persiste en el tiempo y por el que le exige a la niña guardar silencio acerca de dicha relación, circunstancias que tipifican un hecho con características propias (p.21)

El incesto paterno-filial, que incluye violación, debe desagregarse la legislación que remite al abuso sexual, para instituirse como delito específico y autónomo, por el nivel de daño generado en las víctimas, y la dificultad que atañe para éstos últimos la tramitación de la problemática, al ser intrafamiliar, al estar bajo una relación de confianza, dependencia y por consecuencia de poder por parte de su abusador. Todo ello, dificulta la elaboración del trauma, la separación de la situación traumática, por suceder ella misma dentro del ámbito en el que se supone que debiera ser seguro y de protección para el niño.

Abuso Sexual en la infancia: Una perspectiva intrafamiliar

Habiendo introducido previamente la nociones de abuso sexual en la infancia en términos incestuosos, se puede contextualizar éstos actos en el espacio donde se desenvuelven los hechos, dando lugar a los mismos en el ámbito intrafamiliar, esto permite concebir una situación global con múltiples elementos que crean la escena y pueden funcionar como factores de riesgo o de protección, siempre en interrelación y mutua dependencia conformando así, la escena prohibida. Desde el paradigma de la complejidad es posible sostener esta perspectiva, ya que en la consumación de los hechos, no solo se juegan únicamente la díada padre-hijo/a, si no el resto del entorno familiar, incluyendo a la madre como factor esencial y determinante.

Kautica, M. e Irungaray, E. (2011), propone en relación a lo mencionado, una mirada superadora, teniendo en cuenta que clásicamente se define abuso sexual en términos de "víctima – victimario o abusado-abusador", pero la teoría de la vincularidad conduce a la noción de "grupo familiar extendido" del conjunto de personas que tienen un vínculo asiduo con el niño, el que a su vez puede registrar un vínculo emocional con el adulto (p.19). De este modo se comienza a conceptualizar la problemática desde una mirada sistémica, destacando la importancia de las relaciones, como así también el compromiso y responsabilidad del resto de los vínculos circundantes dentro del entorno familiar.

En el abuso sexual intrafamiliar, siendo el abusador un miembro de la familia, que manipula utilizando su poder y su rol, pervirtiendo de esta manera las relaciones familiares, se produce entonces un fenómeno de cosificación sexual del niño/a que es utilizado para cubrir sus carencias, para elaborar traumatismos sufridos en su propia familia, o para solucionar o disminuir las consecuencias de conflictos relacionales con otros adultos de la familia. Los niños/as, no solo padecen abuso de alguien que dependen vitalmente, si no que les resulta dificultoso entender los actos abusivos como manifestaciones del abuso de poder del adulto (Pauluzzi, 1999, p.5).

A partir de ello, se establecería al abuso como una patología en la vincularidad, y el agravante de la misma reside en la dificultad de ser visibilizado por el niño, ya que para él podría (a pesar del carácter traumático) ser una condición natural de la modalidad de vinculación de esa relación, sostenida en el poder y la dependencia que subyace la misma. En cambio por parte del adulto, el acto puede ser utilizado además de la finalidad sexual, para la obtención de beneficios secundarios en relación a otros adultos de la familia, que frecuentemente suele estar ligado a la madre, lo que implicaría un compromiso del resto de los vínculos y díadas intrafamiliares.

En el abuso sexual se produce una destitución subjetiva del niño, (Cohen Imach, S. 2017) "como desestructurante del psiquismo y generador de un desmantelamiento psíquico", este desmantelamiento "impide al niño constituir su otredad. La violencia sexual tiene por lo tanto un efecto arrasador: arrasa la subjetividad y deja marcas físicas, pero, sobre todo un profundo dolor y una fuerte conmoción psíquica" (p.89)

Es allí donde emerge la figura de la madre, quien es demandada en su función, para la escucha de su hijo como víctima del incesto, es allí donde se convoca a la madre como madre, como función, como terceridad, que desde ese momento, alojará en su subjetividad el relato de su hijo. Por lo tanto, la modalidad de su proceder, estará en parte determinada por el tipo de relación que ésta última mantiene con el niño y que tanto sea éste alojado en su subjetividad, como así también por el tipo de relación que mantenga con el varón abusador.

Es necesario destacar el impacto que el relato de la víctima genera en la madre, ya que debiera de significar el arrasamiento de la sexualidad del niño, el derrumbe de la organización familiar, el quiebre del vínculo de pareja, la dificultad para generar nuevos enlaces y desenlaces intersubjetivos entre los miembros, o el silen-

ciamiento a costa de mantener la estructura familiar intacta. Pero aun así, no podrá ignorar que desde ese momento se produjo un quiebre, y será necesario alojar y reconocer el momento que el niño atraviesa y vive, como así también las nuevas conductas del atacante, desconocidas hasta ese entonces.

Pero, ¿qué sucede cuando una madre es o fue víctima de violencia, y que en estos casos se encuentra atrapada en una trama familiar cuya única salida pulsional es la pulsión de muerte?. Se define en este caso violencia de género como "... Todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada". "...Todas las formas mediante las cuales se intenta perpetuar el sistema de jerarquías impuesto por la cultura patriarcal, con el objeto de la subordinación del género femenino..." (ONU. 1995, p.31). Muchas mujeres, madres de niños abusados sexualmente por un miembro de la familia, presentan antecedentes o se encuentran transitando una situación de violencia y crueldad por parte de sus parejas/abusadores, sostenidas en un lo que Ulloa, F (2005). llamaría *encerrona trágica* que se presenta en lo que denomina un *dispositivo de la crueldad*, "esta encerrona cruel es una situación de dos lugares sin tercero de apelación -tercero de la ley- sólo la víctima y el victimario" (p.1) encerrona que a su vez se gestaría en el sostenimiento de las posiciones subjetivas de los miembros de la familia quienes hacen funcionar una dinámica particular marcada por el silencio, la pasividad, dominación y crueldad.

Allí donde la madre ante la situación de AS tiene la oportunidad de introducir un corte como terceridad, ser una tercera en lo siniestro del abuso que se produce entre dos, pero no como otro objeto de descarga pulsional, si no como ese Otro con mayúsculas que puede poner una medida al goce del abusador, medida que reconocemos como aquella que permitirá poner un fin al abuso para salvaguardar la integridad de la víctima y poder iniciar procesos judiciales pertinentes. A partir de ello emergen ciertos interrogantes ¿Es capaz de asumir dicha posición? ¿algún antecedente significativo de su historicidad la obtura en sus posibilidades para proceder?

En aquellas madres que han atravesado situaciones de violencia de género se puede identificar la ausencia de un movimiento activo, de poder identificar el abuso y reaccionar en defensa de la víctima, motivo por el cual se puede inferir de acuerdo a la recurrencia de casos particulares, que prevalece cierta pasividad al tomar conocimiento del AS como así también en las acciones posteriores.

Si bien, es necesario traer a colación el *Síndrome de la Mujer Maltratada*, en el que su autora Walker, L. E. A. (1984), distingue que no existen rasgos específicos de personalidad en las mujeres propensas a convertirse en víctima, aunque los aspectos raciales y culturales condicionan los recursos que tiene la víctima, estos no determinan la incidencia de la violencia conyugal íntima, simplemente lo es el hecho de ser mujer. Pero a su vez la autora plantea que para explicar el Síndrome de la Mujer Maltratada lo hace en base a dos teorías: Teoría del Ciclo de la Violencia Conyugal y Teoría de la Indefensión Aprendida, en este caso nos situaremos en la última, la cual refiere a que el maltrato repetitivo disminuye en la mujer su capacidad de respuesta asumiendo un rol pasivo con déficit motivacional, las experiencias repetidas con acontecimientos incontrolables le generan ansiedad y el miedo que podría terminar en depresión (déficit afectivo).

A partir de ello, se puede inferir que las respuestas y posicionamiento que las madres adoptan ante el abuso sexual de sus hijos, posee características casi idénticas a los aspectos que Walker, L.E. A (1984) distingue en cuanto a los criterios de una mujer que padece el síndrome, tales como entumecimiento emocional en forma de depresión, disociación, minimización, represión y renuncia. Estos aspectos pueden verse en forma casi idéntica en la modalidad de abordar y tomar conocimiento del AS de sus hijos, son madres que reprimen la noticia al tomar conocimiento con un intento de minimizarla por lo intolerable de la misma, ya que este acontecimiento viene a tocar algo de su subjetividad, son madres que con frecuencia tienden a

disociar lo siniestro del abuso, porque el hecho de reconocerlo no solo atenta a la autorepresentación de su función materna sino también la fantasmática de un proyecto ideal familiar, es decir no solo hablamos de un atentado a la subjetividad sino también a un quiebre que va más allá. Es por ello que estos elementos no pueden pensarse de manera aislada al entumecimiento emocional que se manifiesta en forma de depresión ya que es éste el que subyace a la pasividad al momento de actuar y responder activamente con los procedimientos necesarios.

Además, siguiendo a la autora, también caracteriza ciertas conductas típicas tales como la ambivalencia, internalización de la opresión e Internalización de la culpa, estas se hacen presentes ante el abuso sexual incestuoso, destacando la recurrencia de la ambivalencia, donde hay madres que cumplen de forma positiva su función materna, alojando, sosteniendo, protegiendo a sus hijos pero paralelamente se presenta cierta negación a visibilizar e identificar los indicadores explícitos de abuso sexual presentes en las víctimas, negando así cualquier posibilidad de que éste se real y esté presente. Se reconoce este aspecto como ambivalencia ya que la madre ejerce un función deseable desde lo materno pero a la vez no puede hacer lugar a los indicadores de abuso que reclaman su atención, lo que dificulta salvaguardar a la víctima y permite el sostenimiento y prolongamiento de la situación incestuosa que vive la víctima.

Conclusión

Desde el servicio de violencia familiar del CUAPS en los consultorios externos de la facultad, se busca propiciar la escucha permitiendo un alojamiento de aquella subjetividad arrasada, pero que en esa escucha algo de la repetición que se manifiesta pueda emerger como interrogante, donde no solo la mujer identifique su posición sino que también esté dispuesta a cambiarla. Es por ello que el proceso terapéutico que se lleva a cabo desde los consultorios externos apunta más que al reconocimiento de la posición subjetiva, al acompañamiento de la construcción de recursos internos que posibilite el desplazamiento hacia otra posición, construyendo un sujeto allí donde la violencia arrasó con los emblemas imaginarios y simbólicos de una familia que en la realidad psíquica se proclamaba como ideal.

Se trabaja desde la perspectiva de género empoderando a las mujeres cuyo poder fue desvirtuado por el hecho de ser mujeres, es una lucha que viven día a día miles de mujeres y confiamos en que aportar un grano de arena como psicólogos desde nuestra profesión desde lo micro en el caso por caso puede contribuir al cambio que anhelamos a nivel macro como sociedad.

Bibliografía

- Cohen Imach S, (2017). *Abusos sexuales y traumas en la infancia*. Bs. As, Argentina: Paidós.
- Freud, S. (1913-1914). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XIII - Tótem y tabú, y otras obras*. Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores
- ONU (1995) *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing. Recuperado de <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Giberti, E. y Lambert, S. (1998). *Incesto paterno-filial*. Bs As, Argentina: Noveduc.
- Kauitca, M. e Irungaray, E. (2011). *Violencia y abuso sexual familiar: Investigación psicoanalítica sobre la psicopatología de los vínculos*. Bs As, Argentina: Letra viva.
- Paulazzi, L (1999). *El Abuso sexual en la infancia*. (Extracto de "Violencia Familiar. Comprender y prevenir") recuperado de http://www.edumargen.org/docs/curso27-17/unid01/apunte03_01.pdf
- Ulloa, F. (2005), *Sociedad y crueldad*, en *Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Córdoba, Argentina.
- Walker, L. E. A. (1984), *El síndrome de la mujer maltratada*. Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer: Recuperado de <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433026095.pdf>

Caso Lucia: madre y/o mujer

Ana Belén Martínez

Resumen

El presente trabajo tendrá como objetivo analizar un caso clínico en el ámbito de una práctica como RRHH estudiantil inserta en el Servicio de Violencia Familiar en el Centro Universitario de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología, UNT. Se podrá observar el recorrido de la paciente en el abordaje terapéutico, donde se logra analizar una historia de repetición de vínculos violentos que llegan a interferir en su maternidad y en su posición femenina. **Metodología:** Presentación de un caso clínico mediante un enfoque psicoanalítico. Se realizará articulación teórico-práctica con bibliografía actualizada. **Conclusión:** A partir de las intervenciones realizadas en el dispositivo, Lucia puede cuestionar los significantes madre-hija-mujer que le producen angustia y malestar y así llegar a modificar su posición subjetiva. Se destaca el compromiso del Servicio de poder brindar un espacio de formación con perspectiva de género.

Palabras clave: violencia de género – psicoanálisis

Introducción

El presente trabajo tendrá como objetivo analizar un caso clínico en el ámbito de una práctica como RRHH estudiantil inserta en el Servicio de Violencia Familiar en el Centro Universitario de Atención Psicológica (CUAP) de la Facultad de Psicología, UNT. Se propone mostrar, a través del relato de un caso clínico, el recorrido de la paciente en el abordaje terapéutico, donde se logra analizar una historia de repetición de vínculos violentos que llegan a interferir en su maternidad y en su posición femenina.

Caso clínico

Se considera de importancia, demarcar que la violencia contra la mujer es toda conducta, acción u omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial (Ley 26.485, Art. 4).

El caso clínico que vamos a analizar corresponde a una paciente de 23 años, llamada Lucía, la cual es derivada al Servicio de Violencia Familiar en el Centro Universitario Atención Psicológica (CUAP) de la Facultad de Psicología (UNT) por el Observatorio de la mujer. Tiene 3 hijos que en ese entonces estaban alojados en instituciones de cuidado infantil.

Refiere que se los quitaron un día que ella fue a trabajar y sus hijos se quedaron al cuidado del padre (en ese momento convivían todos), y se vieron involucrados en un tiroteo motivo por el cual fue denunciado por los vecinos. Desde ese momento, se contactó con el Observatorio de la mujer para poder recuperar a sus hijos, pero para eso necesitaba recurrir a algunos cambios en su vida...

Empezó a estudiar, a ir a las actividades del Observatorio, volvió a convivir con su abuela y comenzó a asistir a terapia.

Lucía es una mujer que pasó su vida en un ambiente conflictivo, desde su infancia su vida estuvo marcada por situaciones de violencia (física, sexual, económica, verbal, simbólica).

Claudia, su madre mantuvo frecuentes relaciones amorosas con hombres que la golpeaban a ella y a sus hijos. Lucía, se tuvo que hacer cargo de sus hermanos desde muy pequeña, ya que su mamá en ocasiones se iba durante varios días y la dejaba sola con ellos. Un día, Claudia decidió dejarlos con sus padres y allí crecieron con sus abuelos donde la violencia continuó.

De adolescente, decidió irse a la casa de su novio quien es el papá de sus hijos, se fue huyendo de la violencia sufrida, pero ésta continuó. Lucía alude, que al principio de la relación la trataba bien, pero esto cambió desde que tuvo a su primer hijo. De esta manera, se podría pensar que debido a las situaciones traumáticas vividas en su infancia repite estos vínculos violentos donde se posiciona como destinataria de las agresiones. Delgado Osvaldo (2014) en su texto, dirá que en ocasiones lo que se repite es la insistencia de los representantes psíquicos que no terminan de nombrar un trauma.

Así mismo, Lucía expresa, que ella también es violenta, pero al momento de interrogarla se puede observar que lo que ella considera como acto de violencia era una manera de defenderse y tratar de poner un límite ante estas situaciones. Se puede observar, que Lucía se culpabiliza como una manera de justificar la violencia ejercida por su pareja. Freud, en su texto "El malestar de la cultura" afirma que el sentimiento de culpabilidad es el método más importante de dominación cultural, ya que a través del mecanismo culposo se logra la dominación del otro (Freud, S. 1920).

Entre los distintos tipos de violencia sufridos por Lucía podemos mencionar al maltrato físico, éste fue ejercido en su niñez por el novio de su madre quien la golpeaba si ella no se hacía cargo de sus hermanos, tuvo que soportar los golpes de su novio porque era su marido y lo tenía que aguantar, expresa: "mi segundo hijo nació con problemas de discapacidad por los golpes que me dió durante el embarazo", "un día me golpeó tanto que perdí a mi bebé", es por esto que le tengo miedo a los médicos esa vez me dio malas noticias y ya no quiero volver prefiero no ir, y si tengo algo malo bueno.

El abuso psíquico está también presente, Lucía recibía insultos y burlas como "puta, estúpida, tonta", tanto en público como en privado, lo que ocasionaba que por dichas palabras no crea ser suficiente a la hora de expresar sus sentimientos o ideas.

Y cuando quiso recurrir a su familia como forma de apoyo lo que hicieron fue culpabilizarla y decirle que se lo merecía, que algo habría hecho, que era su esposo y debía quedarse con él. Es por esto, que Lucía siente que nadie la protegió ni la protege. Aquí se puede observar como las representaciones sociales estereotipadas producen padecimiento subjetivo, éstas están construidas sobre la diferencia sexual anatómica donde a la mujer se la culpabiliza por la reacción del hombre, debe cumplir con su "deber de esposa y madre" y quedarse en el ámbito privado, los hombres en cambio son comprendidos por su agresión y son los encargados del manejo del dinero (ámbito público).

Cabe resaltar, que más allá de señalar estos distintos tipos de maltrato, es también sustancial distinguir los tipos de vínculos que los sostienen donde Lucía no es ubicada como sujeto de deseo si no como objeto de goce.

Es así, que a lo largo de la terapia se pudo observar que ella oscilaba entre dos significantes posibles madre o mujer en que según la posición que Lucía ocupaba implicaba perder algo importante.

En el tiempo que sus hijos estaban alojados en las instituciones ella hacía todas las actividades que le requerían para recuperarlos, mientras tanto iniciaba una relación con Emiliano.

Cuando sus hijos comenzaron a ir a su casa algunos días, empezó a alejar a Emiliano expresando que ya no tenía tiempo o planteándole peleas a la cual aludía, eran por una tontería. En terapia plantea, que no quería que la separen de sus hijos otra vez.

Durante el tratamiento, Lucía puede interrogar el lugar que está ocupando como novia de Emiliano, logra expresar que sus peleas se deben a que no se puede ver siendo madre y mujer porque la última vez que lo hizo les quitaron a sus hijos. Expresa que prefiere estar sola que así esta mejor, que está buscando su felicidad, "me quiero dar mi tiempo" atribuye. Pero también agrega "no me quiero sentir tan sola".

Desde su posición de madre expresa, que no puede ser mujer si está con sus hijos, ser mujer es ser como Claudia, su mamá biológica a la que ella no se quiere parecer, ser Claudia es ser alguien que abandona a sus hijos por otros hombres y permite que los golpeen, por eso no puede estar en una relación, para Lucía ser mujer significa ser puta, allí empieza a interrogar su posición femenina.

En estas entrevistas empieza a hablar de su madre "como la persona que no la registra, no la ve, no le importa como está" ahí podemos señalar una madre que no la aloja en su deseo que no la protege en su condición de infante. Y así, comienza a desplegar los interrogantes sobre el motivo de su abandono y de su función materna.

Se podría pensar que Lucía en este momento visualizaba solo dos caminos y ninguno se podía juntar, si seguía en una relación con Emiliano le iban a quitar a sus hijos y se iba convertir en Claudia. Si terminaba con él podía ser madre y así brindarles otras posibilidades a sus hijos, pero a su vez esto le generaba sentimientos de angustia y soledad.

Estos significantes atraviesan su subjetividad y la confrontan con su propia historia personal en relación a ser madre-hija-mujer.

A lo que surge el interrogante, ¿Lucía podría desplegar otros caminos posibles a estos significantes que la atraviesan, sería posible para ella ser madre y mujer sin ser como Claudia? Estos significantes se fueron desplegando en las sucesivas sesiones, logró algunos cambios en su posición subjetiva, sin embargo, abandona el tratamiento.

Conclusión

Para concluir, cabe mencionar que la Facultad de Psicología (UNT) ofrece un espacio de atención a víctimas de Violencia Familiar con perspectiva de género lo cual es relevante para la formación de psicólogos y estudiantes ya que se considera transversal a los espacios que transitamos. Dicho servicio, brinda atención psicológica sin límite de tiempo, lo cual le permite tanto a mujeres como niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia contar con lugares donde ser alojados, escuchados y acompañados.

Como es el caso de Lucía que debido a estos espacios le permitió interrogarse sobre su historia, su lugar como madre, hija y mujer y así hacer cambios respecto de su posición subjetiva.

Bibliografía

- Delgado, O (2014). *Lecturas freudianas 2: "Transferencia y repetición"*. Bs. As. Ed. Unsam.
- Fernández Bocardo, M (2016). *Mujeres que callan. Violencias de género y efecto en la subjetividad femenina*. Bs As, Ed. Entreideas.
- Freud, S (1920). *Más allá del principio de placer. Obras completas. Tomo XVIII*. Bs. As. Ed. Amorrortu.
- Gómez Cano, Ruth (2019). *Cultura, género y subjetividad. VI Congreso de psicología del Tucumán "Las psicologías; sus prácticas, ideas, conclusiones y problemas"*.
- Ley 26.485, *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*.
- Meler, I. "Psicoanálisis y género: perspectivas teóricas y clínicas" publicación en *Revista Topia*.
- Rodríguez Puertas, A. *Estereotipos de género: qué son y ejemplos en hombres y mujeres*.

Eficacia del tratamiento psicopedagógico en lectura en formato virtual vs. formato presencial en niños con dislexia

Rufina Pearson, Melina Juárez, Magdalena Lucero, Lucila Le Rose, M. Agustina Méndez

Resumen

En base a la situación de pandemia por COVID-19, la clínica psicopedagógica se vio forzada a llevar al ámbito virtual los tratamientos. No se ha encontrado evidencia acerca de la eficacia de los tratamientos psicopedagógicos realizados en formato virtual y menos aún su comparativo con sesiones presenciales. Por ello, propusimos comparar ambas instancias en base a la evidencia recogida de pacientes que habían realizado intervención presencial y luego fueron expuestos a un período similar de intervención virtual. Se estudió la evolución de 25 pacientes de 1° a 3° grado expuestos a tratamiento psicopedagógico de Dislexia en forma presencial y luego en modalidad virtual. En ambas instancias se trabajaron habilidades fonológicas y estrategias lectoras con el programa JEL- Interactivo. Se realizó un análisis estadístico de la significatividad de evolución en pruebas estandarizadas de lectura y escritura. Encontramos igual nivel de significatividad en los avances realizados en habilidades fonológicas y fluidez lectora tanto en la intervención presencial como virtual. No se observaron avances significativos en otras destrezas no abordadas explícitamente como la comprensión lectora. Como conclusión ambas instancias presencial y virtual pueden ser efectivas si se realiza un tratamiento explícito, sistemático, frecuente y con un programa basado en evidencia.

Palabras clave: dislexia – tratamiento online – lectura

Introducción

A pesar de la existencia de algunos trabajos sobre intervención online sincrónica en el ámbito de la psicología y salud mental (Gefen, Steinhart, Beeri y Weiss 2021; Joyce et.al. 2020; Lewis et.al., 2021; Redzic et.al., 2014;), no se ha encontrado evidencia sobre el trabajo virtual sincrónico con niños en el área del aprendizaje. La pandemia de COVID-19 ha requerido una adopción inmediata y a gran escala del tratamiento psicopedagógico virtual para la atención de las dificultades de aprendizaje.

Intervención presencial en lectura

Existe amplia evidencia acerca de las intervenciones que funcionan para tratar las dificultades lectoras (Torgesen 2005), pero todas ellas se han comprobado en situación de presencialidad. Kilpatrick (2015) realizó una reseña sobre los diversos programas de intervención y su eficacia y concluye que las intervenciones que funcionan en la terapia de niños con dislexia están dirigidas al entrenamiento en habilidades fonológicas de alto nivel, refuerzo de la decodificación lectora y la oportunidad para aplicarlas a la lectura de texto conectado. Las intervenciones existentes particularmente en el idioma inglés integran alguno de estos aspectos, y si bien algunas se imparten en programas digitales, todas se implementan en situación de presencialidad, donde el vínculo e interacción directa con el profesional enmarca el espacio terapéutico.

No se han encontrado trabajos de investigación en el ámbito de la psicopedagogía que prueben la eficacia de intervenciones en formato virtual sincrónico, ni tampoco trabajos que comparen la eficacia de una intervención psicopedagógica con niños disléxicos en formato presencial y virtual. Dado que la clínica psicopedagógica se vio forzada a adaptarse a la virtualidad en la realización de los tratamientos, creímos necesario recoger evidencia para reflexionar acerca de la eficacia de dicha intervención respecto de la que se viene realizando en formato presencial.

Intervención virtual en el ámbito de la psicología

Algunos profesionales de la salud se mostraban resistentes ante esta nueva modalidad, a pesar de que se evidenciaron beneficios sobre dicha asistencia. Sin embargo, el tratamiento virtual se encuentra influenciado por múltiples factores que no dependen de los profesionales ni del paciente (Bierbooms, et.al., 2020). Uno de ellos podría ser el vínculo y su relación con la calidad de trabajo. Si bien se considera que la virtualidad puede afectar estos aspectos mencionados, Joyce et.al. (2020) encontraron que pacientes en terapia psicológica se encontraban más cómodos en el ámbito doméstico, aunque remarca que el vínculo presencial ayuda más a establecer una alianza profesional-paciente.

En relación a la eficacia del tratamiento online, Moah Haizir, et.al. (2020) encontraron que, en trastornos de la ansiedad, la intervención en línea resulta eficiente cuando se emplea una terapia sistémica cognitivo-conductual. En ese estudio se describe que las intervenciones online para los Trastornos de Ansiedad podrían servir como alternativas eficaces y rentables, pero con ciertas consideraciones, especialmente sobre la adherencia al tratamiento. La investigación muestra que la intervención online, especialmente los enfoques basados en la TCC, son eficaces para tratar a personas con trastornos de ansiedad. Sin embargo, son necesarias más investigaciones para mejorar la adherencia al tratamiento para optimizar los beneficios para los pacientes.

Intervención virtual en el ámbito de la psicopedagogía

En relación a la intervención en tareas de aprendizaje o psicopedagógica, la investigación es escasa en formato virtual, la mayoría de la investigación existente se refiere a programas asincrónicos o simplemente digitales, pero no en situación vincular sincrónica. Capodiecì et.al. (2020) mostraron el impacto de un programa digital para promover la comprensión lectora, con asistencia de un terapeuta en formato asincrónico, pero de manera personalizada. Los resultados de este estudio sugieren que, a pesar de la complejidad de la comprensión lectora, es posible promoverla a partir de un programa individualizado a distancia, con el objetivo de promover los procesos inferenciales léxicos y semánticos, en donde se trabajan con textos tanto narrativos como informativos, sin necesidad de que el niño ni la familia deba desplazarse hasta un centro o consultorio de algún profesional.

Existen otras propuestas digitales que apuntan al trabajo de estrategias lectoras tanto con un moderador asincrónico, o donde el mismo programa gradúa la complejidad de la tarea según la respuesta del niño (Jimenez y Rojas, 2008; Serrano, Bravo Sánchez y Olmedo, 2016). En ambas instancias se observa algún impacto positivo en estrategias lectoras.

Esta evidencia dista mucho de la que se experimenta en situación de virtualidad completa y es una intervención parcial. La intervención psicopedagógica supone una mirada integral, donde se aborda al paciente con su emocionalidad y atendiendo al trabajo de distintas habilidades implicadas en el aprendizaje (Pearson, 2020). No obstante, también se trabaja en forma simultánea con la emocionalidad del paciente y atendiendo en menor medida a otros procesos de aprendizaje que necesita ir desarrollando como son la escritura, el cálculo mental, el afianzamiento del sistema de numeración, la regulación de la motivación y de la atención, etc. En este trabajo nos propusimos evaluar la eficacia de una intervención en destrezas lectoras en dos formatos diferentes.

Objetivos

En este trabajo nos propusimos evaluar la eficacia del tratamiento de la lectura con el programa JEL Interactivo, en modalidad virtual y sincrónica, con relación a la eficacia obtenida en una instancia previa de situación

de presencialidad, en niños con dislexia de 1° a 3° grado que fueron expuestos al mismo tratamiento en ambas condiciones.

Método

Muestra: Se estudió la evolución longitudinal de 25 pacientes de 1° a 3° grado (50% masculino) expuestos a tratamiento psicopedagógico de Dislexia en forma presencial y luego en modalidad virtual. Todos los pacientes cumplían criterio de Dislexia, rindiendo por debajo del percentil 25 en pruebas de lectura fluida de pseudopalabras al momento del diagnóstico.

Programa de intervención: En ambas instancias se trabajaron habilidades fonológicas y estrategias lectoras con el programa JEL-Interactivo. El mismo consiste en juegos de deletreo y composición de palabras, así como el entrenamiento explícito en estrategias para la lectura (silabeo de palabras difíciles, manejo de la respiración, análisis visual de las palabras, lectura global y manejo del tono para la lectura en voz alta; se trabajó con tres niveles: palabras-oraciones-textos). Para enmarcar la intervención y hacerla atractiva en situación virtual, se personalizaron las sesiones según los intereses de los pacientes, pero respetando el formato del programa de intervención. La personalización consistió en el diseño de un "desafío de aprendizaje" sobre una temática particular de interés del paciente como personajes de películas, series animadas, etc., los cuales debían realizar "tareas" para obtener distintos logros. En cada sesión acumulaban stickers o figuritas basadas en su personaje favorito. También se integró un momento de juego de 5 a 7 minutos, al igual que se realiza en la instancia presencial.

Procedimiento: Se realizó un análisis estadístico de la significatividad de evolución en pruebas estandarizadas de lectura mediante ANOVA de medidas repetidas. Se realizaron tomas en tres momentos: la primera cuando se realizó el diagnóstico, la segunda luego de recibir un promedio de 30 sesiones presenciales, y la tercera luego de recibir un promedio de 30 sesiones virtuales.

Instrumentos: se administraron pruebas estandarizadas de lectura que miden precisión, fluidez y comprensión de textos de la Batería de Aprendizaje Escolar Woodcock Muñoz. Así mismo, se

administró una prueba de habilidades fonológicas y de lectura fluida (palabras por minuto) de la Batería JEL y una prueba de comprensión lectora del Test de Análisis de la Lectura y Escritura (TALE). Se reportan los resultados o puntaje directo de éstas últimas y el puntaje percentil de las pruebas de Woodcock Muñoz.

Resultados

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en ambas instancias, donde encontramos un impacto positivo tanto en la instancia de intervención presencial como virtual en todas las medidas de fluidez lectora y de habilidades fonológicas con un significativo tamaño del efecto.

Tabla 1. Medias y Desviación Estándar según instancias de Evaluación (n=25)

		T1	T2	T3
Fluidez Palabras¹	M	13.71 ^a	24.58 ^b	32.71 ^c
	DS	8.13	11.18	11.86
Fluidez Pseudopalabras¹	M	10.68 ^a	15.52 ^b	18.08 ^c
	DS	5.47	6.44	5.44
Fluidez Texto¹	M	26,24 ^a	40.28 ^b	56.28 ^c
	DS	16,10	20.38	24.33
Habilidades Fonológicas¹	M	12.83 ^a	17.71 ^b	21.50 ^c
	DS	6.86	5.93	5.33
Precisión Palabras²	M	46.54 ^a	73.69 ^b	76.23 ^b
	DS	34.70	29.86	31.59
Precisión Pseudopalabras²	M	33.83 ^a	53.67 ^b	65.75 ^c
	DS	27.49	33.15 ^b	32.84
Fluidez Oraciones²	M	15.67 ^a	24.78 ^b	38.00 ^c
	DS	11.42	15.67	20.98
Comprensión literal³	M	5.21 ^a	7.25 ^b	7.71 ^b
	DS	3.38	2.69	1.3
Comprensión deductiva²	M	35.69 ^a	36.46 ^a	38.15 ^a
	DS	23.81	16.73	18.60

T1= Diagnóstico T2= Sesiones Presenciales T3=Sesiones Virtuales

¹ JEL ² Woodcock Muñoz ³ TALE

Se reporta puntaje directo en todas las pruebas excepto en las de Woodcock Muñoz que se utilizaron los percentiles.

Nota: las letras a indican entre subgrupos se producen las diferencias significativas en el análisis post hoc Bonferroni ($p < .05$).Tabla 2. ANOVA para medidas repetidas

	F	p	η^2
Fluidez Palabras¹	147.83	.001	.86
Fluidez Pseudopalabras¹	79.36	.001	.77
Fluidez Texto¹	72.84	.001	.75
Habilidades Fonológicas¹	57.32	.001	.71
Precisión Palabras²	14.29	.003	.54
Precisión Pseudopalabras²	42.19	.001	.79
Fluidez Oraciones²	28.55	.001	.78
Comprensión literal³	14.37	.001	.38
Comprensión deductiva²	0.32	.58	.03

¹ JEL ² Woodcock Muñoz ³ TALE

Test de esfericidad de Mauchly's no significativo. Se utilizan 2 grados de libertad.

En lo que respecta a la precisión lectora, se observa una mejora en el primer período, luego del cual alcanzan un techo del test y por ello no se observa un avance significativo en la segunda instancia virtual.

En cuanto a la fluidez lectora, existe un avance significativo en ambas instancias del tratamiento presencial y online.

En las pruebas de habilidades fonológicas se observa un avance significativo en ambas instancias tanto presencial como virtual tanto en habilidades fonológicas como en lectura de pseudopalabras.

En comprensión lectora no se evidencian avances significativos con respecto a la habilidad de comprensión deductiva y literal, aunque el incremento de la comprensión se vio levemente favorecido por la mejora en la decodificación y fluidez lectora en una primera instancia, siendo endicha instancia significativa la mejora.

Discusión

Los resultados demostraron una mejora significativa de las destrezas lectoras en ambas instancias, aunque observamos diferencias respecto del nivel de mejora en las distintas habilidades trabajadas y falta de impacto en aquellas habilidades no abordadas explícitamente.

En ambas instancias, los pacientes mejoraron más ágilmente en tareas de decodificación o lectura de palabras sin tiempo y en destrezas fonológicas. Torgesen en su meta-análisis sobre programas de intervención en Dislexia (2005), remarca el hecho de que las destrezas vinculadas a la precisión se compensan más ágilmente que las vinculadas a la fluidez lectora, así como que el trabajo persistente y sistemático en destrezas fonológicas muestra alto impacto aún en casos de dislexia. Creemos que la intervención con un programa sistemático y basado en la evidencia produjo un fuerte impacto más allá de la condición del tratamiento. El avance en fluidez de lectura fue significativo pero aún por debajo de la media escolar en cuanto el percentil promedio final se ubica por debajo del valor medio. Defior y Serrano (2008) remarcan la importancia de la medición de la fluidez lectora en español, al tratarse de una lengua transparente, ya que la misma aparece como un signo de dificultad persistente en cuadros de Dislexia.

No observamos impacto significativo en destrezas de comprensión lectora. Se estima que puede vincularse a que no se trabajó puntualmente dicha habilidad dado que existe evidencia que con un programa explícito se puede mejorar la comprensión lectora en formato presencial (Fonseca, et al., 2019) y también en programas digitales (McCarthy, et al., 2020).

El progreso significativo en ambas instancias en pruebas de fluidez lectora y de habilidades fonológicas indica que la respuesta a una intervención controlada, sistemática y frecuente es independiente del dispositivo o marco en el que se realice, y que la virtualidad, si está bien planificada, puede ser beneficiosa e igualmente eficaz.

Si bien en este trabajo no se realizó un análisis estandarizado sobre la satisfacción en la terapia sincrónica, se cuidó mucho el aspecto afectivo y motivacional de cada paciente, atendiendo siempre a su estado de ánimo y configurando la intervención en un marco basado en sus intereses. Como remarca Joyce et al. (2020), creemos que el conocimiento previo del paciente al haber asistido a una instancia presencial donde el vínculo con el profesional ya estaba establecido, ayudó a su consecución y no modificó significativamente la intervención. El hecho que el tratamiento presencial se realizara en forma anterior al virtual pudo funcionar como una base afectiva para sostener el vínculo en el formato virtual.

Sería interesante estudiar el proceso inverso para saber si la modalidad de tratamiento es independiente de la existencia de un vínculo previo realizado de modo presencial.

Conclusiones

Ambas instancias presencial y virtual pueden ser efectivas si se realiza un tratamiento sistemático, frecuente y con un programa basado en evidencia que apunte a trabajar lo que se sabe que funciona. También consideramos que la existencia de un vínculo previo con el paciente puede ser beneficiosa, en cuanto la confianza y el conocimiento ayudan a programar mejor la intervención y a sostener los vaivenes que puede generar una comunicación virtual tanto en situaciones vinculadas a la tecnología como a la emocionalidad del paciente.

En este trabajo se tomó como primera instancia la intervención presencial y luego la online. Sería interesante comparar estos resultados con una dinámica invertida donde la presencialidad sedé en segunda instancia, dado que el primer período sirve de base para continuar avanzando en el segundo tramo.

Bibliografía

- Bierbooms J. J. P. A., Van Haaren M., IJsselsteijn W. A., De Kort Y. A. W., Feijt M., Bongers I. M. B. (2020). Integration of Online Treatment Into the "New Normal" in Mental Health Care in Post-COVID-19 Times: Exploratory Qualitative Study. *JMIR Formative Research*, 4(10).doi: [10.2196/21344](https://doi.org/10.2196/21344)
- Caccamise, D. (2011). Improved Reading Comprehension by Writing. *Perspectives on Language Learning and Education*, 18 (1), 27-3. DOI: 10.1044/lle18.1.27
- Capodiecì A., Cornoldi C., Doerr E., Bertolo L. y Carretti B. (2020). The Use of New Technologies for Improving Reading Comprehension. *Frontiers in Psychology*, 11(751). doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00751>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: impacto de un Programa de Intervención en Español. *Psicología Educativa*. . <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Jiménez J. E. y Rojas E. (2008). Efectos del videojuego Tradislexia en la conciencia fonológica y reconocimiento de palabras en niños disléxicos. *Psicothema* 20 (3), 347-353 ISSN- 0214-9915.
- Kilpatrick, D. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. Ed. Wiley, USA.
- McCarthy K., Soto C., Gutierrez de Blume A., Palma D., González J. y McNamara D. (2020). Improving Reading Comprehension in Spanish using ISTART-E: A Pilot Study. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching IJCALLT*. ISSN: 2155-7101.
- Mohd Haizir, N. A. B., Subramaniam, P., Ezzat Ghazali, S., Che Din, N., y Amit, N. (2020). A Review on Online Intervention for Anxiety Disorder. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 34(1),75-87 ISSN-2289-8174.
- Pearson, R. (2020). Una forma diferente de Aprender: Tratamiento Psicopedagógico. Ed. Paidós. Bs.As.
- Serrano, F., Bravo Sánchez, J.F, y Gómez Olmedo, M. (2016). Galexia: evidence-based software for intervention in reading fluency and comprehension. Paper presented at 10th International Technology, Education and Development Conference.
- doi: 10.21125/inted.2016.1419
- Serrano F. y Defior S. (2008) Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 58 (1), 81-95. Doi 10.1007/s 11881-008-0013-6.
- Torgesen, J. (2005) Remedial Interventions for Students with Dyslexia: National Goals and Current. In Richardson, S., & Gilger, J. (Eds.) Research-Based Education and Intervention: *What We Need to Know* (pp. 103-124) Boston: International Dyslexia Association.

Trabajando en la construcción de la convivencia escolar desde las habilidades emocionales en el nivel inicial

Cristina Mariel García Escalada, Florencia Anabella González, Florencia Salas

Resumen

En el marco del Proyecto PIUNT K609- Psicología "de la disciplina a la convivencia: estudios sobre los procesos de transformación en escuelas de Tucumán", durante los meses de Octubre y Noviembre del año 2019 nuestro grupo de estudiantes y voluntarios llevamos a cabo una experiencia de intervención en una institución educativa en el Nivel Inicial en Yerba buena –Tucumán como estudiantes de la carrera de psicología y alumnos en la asignatura Psicología Educativa. Estas actividades fueron tutoradas por los docentes de la Catedra de Psicología Educativa y tuvieron como objetivos: el fortalecimiento de las habilidades emocionales con los actores institucionales favorecer procesos de transformación social promoviendo el compromiso de la comunidad educativa en la construcción de convivencia escolar. En una primera aproximación, Se realizaron entrevistas a docentes, maestros y padres, luego se planificaron acciones y llevaron a cabo talleres con toda la comunidad educativa. La intervención posibilitó que la comunidad educativa reconozca y reflexione sobre su rol en la construcción de la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades sociales en los niños/as, docentes y **padres, promoviendo la institucionalice de espacios de participación social en la institución educativa.**

Palabras clave: Convivencia escolar – nivel inicial – educación emocional – talleres

Introducción

La escuela cumple una función importante, a través de ella se produce la sociabilización, lo que le permite al niño adquirir una serie de normas y valores para su posterior integración en la sociedad como adulto; Posibilitando la introducción del niño a la convivencia para así compartir un espacio junto a sus pares.

"Con- vivir implica vivir la propia vida en compañía de otros, la convivencia es la capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad reciproca comunicándose y creando un proyecto común de convivencia, implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse de valorar y aceptar las diferencias."

Las habilidades sociales se asocian con comportamientos emocionales o conductuales que se manifiestan en las relaciones interpersonales y que se caracterizan por ser aceptados socialmente en una determinada cultura, permitiendo crear nuevos vínculos, reforzar los existentes, disfrutar y compartir el afecto. Igualmente, permiten manifestar necesidades y resolver conflictos: pedir lo que uno desea, poder decir que no, expresar opiniones, defender los derechos, pedir que el otro cambie su conducta, enfrentar críticas y hostilidad.

Análisis de la experiencia en general

Durante los meses de Octubre y Noviembre de 2019 llevamos a cabo una experiencia de intervención, en el Nivel Inicial de una institución educativa en Yerba buena –Tucumán, estudiantes de la carrera de psicología y alumnos en la asignatura Psicología Educativa. Estas actividades fueron tutoradas por los docentes de dicha Catedra y tuvieron como objetivos: el fortalecimiento de las habilidades emocionales en los actores institucionales para favorecer procesos de transformación social promoviendo el compromiso de la comunidad educativa en la construcción de convivencia escolar. En una primera aproximación, Se realizaron en-

entrevistas a docentes, maestros y padres, luego se planificaron acciones y llevaron a cabo talleres con toda la comunidad educativa.

Entrevistamos a la directora y a dos docentes del nivel inicial, a partir de esto, se acordó realizar cuatro talleres en la institución, de los cuales se dividirían en: dos talleres dirigidos a los niños del nivel inicial (sala de 5), uno a los padres y uno a las docentes. Se destaca que todos los talleres estuvieron supervisados por la directora del proyecto, Mg. Ana Carolina González, se realizaron uno por semana con una duración de una hora y media.

Los talleres se organizaron teniendo en cuenta las particulares del grupo de alumnos y la disposición espacial que brinda la institución educativa, planificando dos talleres semanales para los niños. Cabe señalar que el primer taller dirigido a niños del nivel inicial terminó cancelándose debido a contratiempos de horario y actividades planificadas con anticipación por las docentes de las salas de cinco. Con lo cual se trabajó, ajustando la planificación, en un único taller.

El insumo principal en la planificación de los talleres fue la información recabada en las entrevistas con los directivos y docentes a cerca de las características del grupo de alumnos y de padres. De allí se decidió que el objetivo central sería trabajar las habilidades sociales en la comunidad educativa, aspecto que preocupaba a los docentes.

Para definir las habilidades sociales tomamos como referente a Goleman (1999) las habilidades sociales abarcan siete elementos: comunicación, influencia, liderazgo, catalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración, cooperación y habilidades para el trabajo en equipo.

Consideramos **La comunicación** entendida como: "la capacidad de emitir mensajes claros y convincentes" (González y García, 2011) y fue uno de los objetivos a trabajar durante los talleres donde se pudo visualizar las dificultades para una comunicación eficaz debido a la dificultad de atención de los niños durante todo el trabajo en el taller así como dificultades en la participación y respuestas a las consignas de trabajo se observaron conductas de aislamientos así como gritos, rabietas, entre otros. Situaciones que expresaron como preocupación tanto de la directora como de las docentes al mencionar: "les hablo y no me escuchan, es como hablarle a un parlante que no te escucha". Los docentes expresan su malestar por no encontrar recursos para trabajar con el grupo.

Otra dimensión de las habilidades sociales es **la resolución de conflictos**, la cual la consideramos esencial para el establecimiento de una convivencia saludable "esta se caracteriza por la capacidad de negociar y de resolver conflictos, busca el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados" (Vivas, Gállego y González 2007) Esto se ve reflejado a la hora de realizar las actividades en los talleres, se percibe como cuesta llegar a un acuerdo ya que todos precisan atención inmediata. Se observa un mal comportamiento cuando se intenta poner límites. En ambas entrevistas se manifiestan las mismas dificultades, por lo que las conclusiones arriban a lo mismo, falta de límites desde los padres.

Siguiendo con el segundo taller destinado a padres, madres y tutores se pudo observar cómo se muestran las habilidades sociales. Estas permanentemente entran en juego, una de ellas es la **comunicación**: "entendida como la capacidad de emitir mensajes claros y convincentes". Las personas dotadas de estas competencias: saben dar y recibir mensajes, captan las señales emocionales y sintonizan con su mensaje; abordan directamente las cuestiones difíciles; saben escuchar, buscan la comprensión mutua y no tienen problemas para compartir la información de la que disponen; alientan la comunicación sincera y permanecen atentos tanto a las buenas noticias como a las malas". La segunda actividad del taller se inició a partir de un video, lo cual generó un clima para abrir una conversación adecuada. Estos se manifestaron muy atentos lo que posibilitó

una comunicación fluida. Si bien se advirtió un buen manejo de la misma, en la siguiente actividad no se reflejó lo mismo. Se pudo examinar que un padre y un tutor mostraron discrepancias en relación a uno de los concejos, previsto para la actividad. El concejo "ayudarlos a ser optimistas" no resonó de la misma manera para ambos generando una discusión de modo que no se escucharan. Cada uno quería exponer de manera invasiva su pensamiento por lo que fue necesario la intervención de uno de los talleristas para explicar que se debían escuchar y respetar lo que cada uno pensaba. Entre las habilidades podemos destacar **la resolución de conflictos:** se define como la capacidad de negociar y de resolver conflictos. Las personas dotadas de estas competencias: Manejan a las personas difíciles y a las situaciones tensas con diplomacia y tacto, reconocen los posibles conflictos, sacan a la luz los desacuerdos y fomentan la disminución de las tensiones y, buscan el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados". La misma se presenta entorpecida a la hora de resolver ciertas cuestiones. Desde la entrevista con la directora comenta que tuvo algunos inconvenientes con los padres y estos se desencadenaban en los grupos que armaban por whatsapp. Era una cuestión difícil ya que en los mismos estaban involucradas las maestras por lo que no se delimitaban bien los problemas. La dirigente explicó que estos no se debían a lo pedagógico sino más bien a conflictos entre los mismos padres. Por lo que a la hora de resolverlos se ven obstaculizados.

Por otro lado, en el taller adscripto para las docentes del nivel inicial se observa de qué manera se manifiestan las habilidades sociales. Se puede mencionar que actúan en simultáneo dos de las citadas habilidades. Una de ellas es **la comunicación y la resolución de conflictos**, como ya se definieron en el apartado anterior una refiere a la capacidad de emitir mensajes claros y convincentes entre otras cosas; mientras que la otra se refiere a la capacidad de negociar y de resolver conflictos. Se seleccionaron estas dos habilidades porque se considera que se presentan de manera conjunta. Es decir que en ambas entrevistas tanto a la directora como a las docentes se manifestaron obstáculos que involucran las mismas. Reiteradas veces se puso de manifiesto el malestar que genera el espacio físico de las aulas de la sala de 5 años, "es chico, hay contaminación auditiva, no hay privacidad" entre otras cosas. Lo que origina un clima no apto de trabajo. Presentando dificultades tanto para las docentes como para la directora porque no pueden acceder a una posible solución. Si bien todas estas situaciones se presentan de modo que obstaculizan la convivencia entre niños, docentes y padres se puede inferir una posible solución a partir de "sacar a la luz los desacuerdos". Otra situación que se genera es la falta de comunicación entre colegas lo que produce malos entendidos. Por lo que constantemente hay enfrentamientos entre el turno tarde y turno mañana.

Se puede destacar otra habilidad en este taller: **la colaboración y cooperación**. "Se entiende a la misma como la capacidad para trabajar con los demás en forma cooperativa y colaborativa en función de alcanzar los objetivos compartidos. Las personas dotadas de estas competencias: equilibran la concentración en la tarea con la atención a las relaciones; colaboran y comparten planes, información y recursos". Esto se puso de manifiesto a la hora de finalizar el taller cuando las docentes pidieron al grupo interventor más recursos para implementar en tu trabajo cotidiano con los niños.

Por otro lado, en la entrevista realizada a las docentes también tratan de inculcar la convivencia de la misma manera que lo explica la directora. Pautando hábitos y horarios, en los cuales se especifica que hay un momento para comer, otra para jugar, entre otros. La problemática surge porque hay una ruptura de los acuerdos de convivencia.

Por último para concluir con el análisis se tomó las conceptualizaciones de T. Barreiro sobre el paradigma punitivo resumido en las siglas N.I.P. (normativo, individual, punitivo) y el paradigma preventivo C.H.I (comprensivo, humanista, integrativo). El primero enfatiza la importancia del castigo o sanción, se halla ligado a una concepción verticalista de la función de la autoridad donde se prioriza la obediencia, valor supremo; Se educa para una adaptación conformista, para una disciplina. Educar es sinónimo de enderezar, corregir, "po-

ner en molde". En cambio, en el otro paradigma (C.H.I) el énfasis está en la posibilidad de prevenir tratando de comprender la lógica de su funcionamiento, de lograr un adecuado clima de trabajo. A partir de ambas definiciones se cree que la institución está dirigido por el segundo paradigma C.H.I (comprensivo, humanista, integrativo), debido al desempeño de trabajo que realizan. Esta manera de trabajo se refleja en la entrevista realizada a la directora al manifestar como aborda los conflictos y situaciones disruptivas efectuando charlas autoreflexivas con las docentes. También lo ejecuta a través de intercambios de opiniones para que de alguna manera puedan resolverlo, además comenta que reiteradas veces que propone otra mirada, más humanista, acerca de las dificultades que se presentan en el jardín.

A modo de cierre, pensamos que enseñar es una forma de ayudar o estimular el crecimiento personal, donde educar de lugar a la reflexión, creación e impulso al cambio. Por lo tanto, propiciar la asertividad de las habilidades sociales (el respeto, la comunicación, la cooperación, entre otras), favorecerá un mejor desempeño de la convivencia escolar no solo en los niños, sino que también será beneficioso para toda la comunidad educativa.

Conclusión

Analizando las entrevistas y el material surgido en los talleres, podemos concluir que en la institución si bien tienen conocimientos de los acuerdos de convivencia, e intentan trabajar con ellos, se observan dificultades para su concreción. Las problemáticas reiteradas de episodios de violencia verbal y problemas de comunicación entre niños/as y con los docentes es un tema de preocupación. Consideramos que es necesario iniciar un trabajo de reflexión profunda de la normativa vigente de convivencia por parte de los miembros de la institución y una revisión de las prácticas que se llevan a cabo para lograr la convivencia escolar. La dificultad de los padres se enuncia en su desconcierto ante los comportamientos de sus hijos, solicitando ayuda y asistencia profesional ante situaciones y episodios ante los que se consideran sin herramientas de resolución. El desconocimiento de las normativas institucionales de convivencia por parte de la comunidad de padres demuestra la dificultad para lograr un acompañamiento a los objetivos de la institución escolar, así como poca participación en involucramiento.

Por último, se puede establecer que enseñar es una forma de acompañar y/o estimular el crecimiento personal, donde educar de lugar a la reflexión, creación e impulso al cambio. Consideramos que la institución está dirigida por el paradigma C.H.I. (comprensivo, humanista, integrativo) debido a su modalidad y estrategias de trabajo en el aula. Esta manera de trabajo se refleja en la entrevista realizada a la directora al manifestar su preocupación sobre como los docentes abordan los conflictos y situaciones disruptivas, así como el enfocado los problemas de los alumnos.

Es así como convivencia, conflictos, habilidades sociales y los paradigmas se encuentran en permanente unión.

Es importante trabajar las habilidades sociales en el nivel inicial para lograr la convivencia escolar. Así como la necesidad de establecer espacios participativos, de retroalimentación, entre familia y escuela, posibilitando un andamiaje de los procesos socializadores que llevan a cabo ambas instituciones. También consideramos la necesidad de promover en los docentes espacios para la reflexión crítica sobre sus prácticas en pos de revisar sus concepciones a cerca de la autoridad, las normativas y las modalidades a través de las cuales lograr una convivencia democrática desde el nivel inicial.

Bibliografía

- Barreiro, Telma (2010) Conflictos en el aula, Ed. Novedades Educativas, Argentina.
- Coll Salvador C. (1995) Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación en Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Elichiry, Nora (2011) La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención. Novedad, Bs. As.
- Frigeiro, G (1993) las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión. Cap. 2 y 3. Ed. Troquel Educación.
- Gil Moreno (2012) Reflexiones en torno al oficio del psicólogo, XIV Congreso Argentino de Psicología, Los malestares de la época.
- Gonzalez y García (2011): Programa escolar de desarrollo emocional. Ed. Brujas.
- Greco, M. (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. L dimensión institucional de la intervención. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación.
- Leal Soto (2018) Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad. Novedad, Bs. As.
- Pérez Gómez, A. (2017) Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría. Homosapiens.
- Reynaga, D. (2019) Oficiar la práctica. Procesos y fundamentos en la reconstrucción de la práctica del psicólogo/a escolar. Ficha de cátedra. Facultad de Psicología, UNT.
- Vivas, Gallego y Gonzalez (2007): Educar en las Emociones. Alianza Editorial.
- Yuni (1999) Investigación etnográfica e investigación acción. Mapas para conocer la escuela. Cap. 9,11 y 12. Ed. Brujas.

Un análisis sobre la influencia de la transgresión normativa en las relaciones interpersonales en el subterráneo de Buenos Aires

Maite Beramendi, Melissa Sánchez, Marcelo Montenegro

Resumen

En la Argentina se constituye lo que se denomina una cultura de la transgresión, donde las prácticas de incumplimiento normativo están socialmente avaladas, por lo que raramente se las reconocen como ilegítimas a pesar de su ilegalidad. Por lo cual, el incumplimiento de normas no es un problema individual o volitivo, sino que se responde a un sistema disfuncional. A pesar de que la transgresión se observa en distintos espacios sociales e institucionales de la Argentina, esta problemática adopta características particulares en cada institución/espacio. En el subterráneo, diversas investigaciones indicaron que la transgresión normativa causa irritabilidad, tensión, malestar en los pasajeros y situaciones de conflicto entre ellos. En el marco de investigación del proyecto UBACyT "Percepción del incumplimiento de normas y control social en el subterráneo de la Ciudad de Buenos Aires", el objetivo de este trabajo es analizar los problemas que causa la transgresión normativa en la convivencia entre pasajeros del subte. Para ellos diseñamos un estudio no-experimental, transversal, y un cuestionario autoadministrado con escalas Likerts, preguntas abiertas y cerradas para recolectar la información. Los resultados están siendo procesados y serán exhibidos en la presentación del trabajo.

Palabras clave: conflicto – convivencia – normas – subterráneo

Introducción

El trabajo de investigación que se presenta a continuación analiza los problemas que causa la transgresión normativa en la convivencia entre pasajeros del subte. La elección del subterráneo de Buenos Aires para estudiar la transgresión normativa responde a la importancia estratégica y simbólica que tiene este medio de transporte público para la ciudad, no solo por su eficacia y rapidez (Beramendi y Romero, 2019), sino también por la capacidad de transportar un importante número de personas a un bajo coste energético (Kin Wai & Zhao, 2013). Antes de la irrupción del COVID-19, más de 1.300.000 usuarios por día eligen el subte para moverse por la Ciudad de Buenos Aires (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2021).

El subterráneo es un sistema rígido que impone la sincronización de comportamientos y la automatización de hábitos a partir de normas. En este sistema de transporte, como en cualquier espacio público, se espera que el usuario se adecúe a los parámetros establecidos. Para ello, ofrece un conjunto de instrucciones formalizadas que le informan al viajero cuáles son las conductas esperadas, generalmente asociadas a la seguridad del usuario y a las normas de convivencia. Además, las personas aprenden, por imitación y transmisión oral, normas sociales que le indican a los pasajeros como deben interactuar entre los pasajeros. El fin último de las normas es conseguir un equilibrio entre el control del comportamiento de las personas y el respeto por la libertad de los pasajeros (Zaporozhets, 2014).

Cialdini et al. (1990) proponen que las normas sociales tienen un impacto importante en el comportamiento de los individuos. Desde el modelo de la Teoría Focal de la Conducta Normativa, se plantea que las normas sociales pueden catalogarse en dos tipos: las normas prescriptivas, que refieren a la percepción de uno sobre lo que el resto considera una conducta apropiada; y las normas descriptivas, que refieren a lo que la mayoría realmente hace (Cialdini, 2007). Desde esta perspectiva, el comportamiento normativo de las personas responde a la percepción y conceptualización que realizan de su contexto.

En Argentina, esta representación normativa tiende a normalizar la transgresión. En el país, transgredir una norma es una práctica común tan sistematizada que se puede hablar de una cultura de la transgresión argentina (Beramendi, 2014). Burger et. al (2009) proponen que los miembros de un grupo cooperarán únicamente si los demás también lo hacen. Esto sugiere que observar cómo otros individuos transgreden normas, es una excusa legítima para comenzar a naturalizar la transgresión como la nueva norma común. Según la investigación realizada por Zhao y Siu (2014), el incumplimiento de las normas de convivencia crea fricción entre los pasajeros. Los comportamientos desconsiderados traen aparejado enojo, intimidación, incomodidad y malestar y, en consecuencia, genera tensiones entre los pasajeros (Tuckel et al., 2016, Beramendi, prensa). Por el contrario, Osorio Alarca et. al, (2015) afirman que el cumplimiento de las normas en el subterráneo promueve una convivencia cívica que desarrolla patrones de interacción positivos entre los pasajeros y aumenta el bienestar de cada una de las personas.

Dentro del marco de la Psicología Social, se torna relevante comprender cómo se estructuran las interacciones en el transporte público. Dichas interacciones se dan dentro del marco de cierto clima emocional entre los pasajeros, el cual se define como un estado de ánimo colectivo que se caracteriza por el predominio de ciertas emociones en la vivencia de los miembros de un grupo (Páez et al., 1997). De Rivera (1992) plantea que el clima social implica hacer hincapié en los fenómenos emocionales más generalizados que están relacionados con las estructuras subyacentes sociales. De tal manera, un clima emocional es un concepto más duradero que una atmósfera emocional local y no se refiere simplemente a la sensación y el comportamiento colectivo, sino a cómo la gente de una sociedad se relaciona emocionalmente entre sí.

A pesar de que hay información previa que indica que la percepción de transgresión afecta las relaciones interpersonales en el transporte público (Beramendi, prensa; Beramendi & Romero-Gianotti, prensa), es necesario comprender cómo la transgresión normativa influye en la construcción del clima emocional para pensar estrategias que puedan mejorar la dinámica social como el bienestar de los pasajeros. A pesar de que para algunas personas utilizar el transporte público puede ser algo ocasional, viajar es uno de los diez comportamientos más habituales y rutinarios en la vida de las personas junto con comer, trabajar y dormir (Légal et al, 2016). En este sentido, esta temática posee una relevancia social, ya que afecta la calidad de vida y el bienestar de las personas.

Método

Diseño y tipo de estudio: Estudio no-experimental, transversal, descriptivo-correlacional.

Muestra: La muestra está compuesta por 357 pasajeros del subte de Buenos Aires. El 66% reportaron pertenecer al género femenino, mientras que el 34% al género masculino.

Instrumento: se diseñó un cuestionario auto-administrado con escalas, preguntas abiertas y preguntas cerradas que se detallan a continuación:

Creencia sobre la posibilidad de mejoras en el subterráneo: esta escala consta con dos dimensiones que integran 7 ítems. La primera dimensión se denominó acostumbamiento al funcionamiento del subterráneo y consta de 3 ítems. Por ejemplo, "muchas cosas funcionan mal en Argentina, el subte es sólo una más". La segunda dimensión se denominó creencia sobre la posibilidad de cambio del servicio del subterráneo. Por ejemplo, "creo que si realizo una queja a la empresa del subte, voy a ser escuchado." Las respuestas de los sujetos se registraron en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 indicaba (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Clima emocional ante la transgresión de normas en el subte: considerando el concepto de clima emocional social de De Rivera (1992), se diseñó una escala que evalúa la percepción sobre el clima emocional, más precisamente, analizamos el estado de ánimo colectivo que se vivencia en el subterráneo de Buenos Aires. Este instrumento consta de 14 ítems. Por ejemplo: "Hay más discusiones entre los pasajeros porque hay un clima de mayor irritabilidad en el subte." Y "Siento que el clima que se vive en el subte es amigable porque la gente coopera cumpliendo las normas de convivencia.". Las respuestas de los sujetos se registraron en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 indicaba (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Percepción sobre la convivencia en el subte: esta escala evalúa la percepción sobre la convivencia entre los pasajeros del subte, principalmente, como esta relación está atravesada por el (in)cumplimiento de normas. Esta escala consta de 6 ítems. Por ejemplo, "Me estreso antes de viajar, porque sé que la convivencia en el subte es difícil" y "Creo que en general la gente coopera para que todos/as podamos tener un buen viaje." Las respuestas de los sujetos se registraron en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 indicaba (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Control social en el subterráneo: esta escala evalúa la percepción de control social entre los pasajeros del subterráneo. Este instrumento consta de 9 ítems. Por ejemplo, "Me molesta que los pasajeros no cumplan con las normas, pero elijo callarme." Y "Si le pido a un pasajero que cumpla una norma y surge una discusión, el resto de los pasajeros me van a apoyar." Las respuestas de los sujetos se registraron en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 indicaba (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Resultados y discusión

Como se comentó en el abstract de este trabajo, la sección de resultados y discusión serán presentados con rigurosidad científica en la fecha del congreso.

Actualmente, se pasaron los datos recabados del servicio SurveyMonkey al programa SPSS para realizar la limpieza de datos de la base y obtener los datos de la muestra. Los análisis estadísticos que se realizarán dependerán de la normalidad de los datos, pero considerando nuestro objetivo se llevarán a cabo: análisis descriptivos, correlaciones y regresiones.

Referencias

- Beramendi, M. (2014). *Percepción del sistema normativo, transgresión y sus correlatos psicosociales en Argentina* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Beramendi, M. (prensa). An analysis of the normative (non)compliance and the interactions among passengers in the Buenos Aires subway. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*.
- Beramendi, M. & Romero Gianotti, M.A. (prensa). Percepción del (in)cumplimiento normativo en el subterráneo de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista EURE*.
- Beramendi, M. R., y De los Ángeles Romero-Gianotti, M. (2019). Percepción del (in) cumplimiento normativo en el subterráneo de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista EURE-Revista de Estudios Urbano Regionales*, 48(143).
- Beramendi, M. & Romero Gianotti, M.A. (prensa). Percepción del (in)cumplimiento normativo en el subterráneo de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista EURE*.
- Burger, J., Sanchez, J., Imber, J., & Grande, L. (2009). The norm of reciprocity as an internalized social norm: Returning favors even when no one finds out. *SOCIAL INFLUENCE*, 4(1), 11–17.
- Cialdini, R.B. (2007). Descriptive social norms as underappreciated sources of social control. *Psychometrika*, 72(2), 263-268.

- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kalleghren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 1015-1026.
- De Rivera, Joseph. (1992). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. *International Review of Studies on Emotion*. *2*, 197-218.
- Jain, S., Aggarwal, P., Kumar, P., Singhal, S., & Sharma, P. (2014). Identifying public preferences using multi-criteria decision making for assessing the shift of urban commuters from private to public transport: A case study of Delhi. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, *24*, 60–70.
- Légal, J.B., Meyer, T., Csillik, A., & Nicolas, P.A. (2016). Goal priming, public transportation habit and travel mode selection: The moderating role of trait mindfulness. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, *38*, 47–54.
- Osorio Alarca, A., Guarín Ceballos, N. & Duque Cano, Z. (2015). *Estudio de percepción de los usuarios del sistema de transporte masivo de la ciudad de Medellín acerca de la cultura metro*. Recuperado de http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/3716/TEPRO_OsorioAyda_2015.pdf?sequence=1.
- Páez, D., Ruiz, J. I., Gailly, O., Kornblit, A. L., Wiesenfeld, E., y Vidal, C. M. (1997). Clima emocional: su concepto y medición mediante una investigación transcultural. *Revista de psicología Social*, *12*(1), 79-98.
- Tuckel, P., Benediktsson, M., & Milczarksi, W. (2016). *Behavior of New York City Subway Riders*. Recuperado de <http://www.hunter.cuny.edu/communications/repository/files/silo-docs/Behavior-of-New-York-City-Subway-Riders.pdf>.
- Zaporozhets, O. (2014). Becoming a Subway User: Managing Affects and Experiences. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.2433951.
- Zhao, T., & Siu, K. W. M. (2014). Freedom and control: a state of balance in public space. *Facilities*, *32*(11/12), 606–623. doi:10.1108/f-08-2012-0064.

El problema de la responsabilidad subjetiva: ¿con qué sujeto se trabaja en psicoanálisis?

Juan Manuel Zilman

Resumen

La responsabilidad subjetiva es un concepto de mención frecuente en algunos textos psicoanalíticos, sin embargo, proviene del ámbito jurídico. El presente trabajo es una breve revisión de literatura respecto a las nociones de responsabilidad y sujeto tanto en lo referente al derecho, como a las obras de Freud y Lacan, con el fin de considerar la pertinencia de su articulación conceptual según lo propio de cada modelo teórico.

Palabras clave: responsabilidad subjetiva – responsabilidad – sujeto – psicoanálisis

La responsabilidad subjetiva es una noción habitualmente mencionada, en algunos textos psicoanalíticos, para *"indicar la responsabilidad que el sujeto tiene respecto de aquello que lo aqueja"* (Sinatra, 2002). Sin embargo, dicha noción se presenta como problemática por dos motivos: la cercanía que tiene con el discurso jurídico (de donde proviene); y las discrepancias teóricas que hay en el campo psicoanalítico respecto a ella. Dicha noción implica, a su vez, dos cuestiones que deben ser esclarecidas: el sujeto y la responsabilidad. En efecto, con el fin de distinguir lo que sería el sujeto del derecho (ciudadano); el sujeto freudiano (individuo); y el sujeto lacaniano (efecto del significante), cabe realizar una revisión de literatura a partir de las siguientes preguntas:

¿En qué sujeto se soporta el derecho y cómo se articula con la responsabilidad?; ¿En qué sujeto se fundamenta la teoría de Freud y cómo se articula con la responsabilidad?; ¿En qué sujeto se basa la teoría de Lacan y cómo se articula con la responsabilidad?

Asimismo, es preciso aclarar que el campo en el que aquí la responsabilidad subjetiva se presenta como problemática es estrictamente teórico (dado que sus implicancias prácticas y clínicas exceden los límites del presente trabajo). El asunto radica, precisamente, en la posibilidad -o no- de admitir una atribución individual por la causa de nuestras acciones y pensamientos, como así también de nuestras determinaciones inconscientes. Es decir: ¿somos la causa de nosotros mismos? Cuestión que aquí será abordada desde las tres perspectivas mencionadas: el derecho, el modelo teórico de Freud, y el modelo teórico de Lacan, haciendo especial énfasis en las divergencias teóricas que los últimos dos presentan respecto a la noción de sujeto.

Comenzando por lo más general, el diccionario de la RAE define a la responsabilidad como 1) *"deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otra persona, a consecuencia de un delito, de una culpa o de otra causa legal"*; 2) *"cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado"*; 3) *"capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente"*. De modo que ya el imaginario social de la responsabilidad adquiere connotaciones jurídicas y morales, soportándose en un modo preciso de entender al ser humano, concebido en la modernidad como agente y causa de sus actos y representaciones (Libera, 2007).

Ahora bien, para el derecho *"la responsabilidad es el deber jurídico que incumbe al individuo imputable de dar cuenta de los hechos que realiza y de sufrir sus consecuencias jurídicas"* (Calabuig, 2016), siendo que *"el*

fundamento de la imputabilidad, se encuentra en la afirmación de la libertad humana" (Calabuig, 2016). De esta manera, la noción jurídica de responsabilidad se funda en la concepción antropológica del iusnaturalismo idealista y el liberalismo político (Caballero, 1970). Esto quiere decir que el individuo responsable es entendido como un ente racional y libre, conforme al racionalismo cartesiano que ubica a la conciencia (yo) en un lugar central. La responsabilidad, en este sentido, se funda en los principios de la razón y el libre albedrío, en cuyo fundamento se encuentra el hombre como sujeto (*subjectum*). El sujeto del derecho, ciudadano entonces, es responsable puesto que se inscribe como fundamento y causa de sus acciones y pensamientos (siempre y cuando no haya -citando al código penal- "*insuficiencia de sus facultades, alteraciones morbosas de las mismas, o un estado de inconsciencia, error o ignorancia*").

Teniendo en cuenta esto... ¿se trata en psicoanálisis de la misma concepción de sujeto y de responsabilidad? ¿Hay en psicoanálisis una sola concepción del sujeto y de la responsabilidad? Sin intentar agotar el problema, de basto alcance y actual debate, se intentará esclarecer y comparar las posiciones teóricas de Freud y Lacan respecto a la responsabilidad del sujeto, siguiendo una revisión literaria de textos seleccionados de ambos autores (y aclarando previamente que el sintagma "responsabilidad subjetiva" no se encuentra así formulado en las obras de ninguno de los dos).

El sujeto cartesiano, fundamentado en la centralidad de la razón y la conciencia, fue conmovido por la introducción de la propuesta freudiana. El sujeto con el que trabaja Freud sigue siendo un individuo, pero un individuo que no se dirige plenamente de manera razonada, consciente y libre, sino que está sobreterminado por pulsiones y representaciones inconscientes que forman parte de sí mismo. Estos elementos inconscientes condicionan el comportamiento y las elecciones, aun cuando no sean conocidos ni dimensionados por la persona. En "La responsabilidad moral por el contenido de los sueños", Freud considera que es preciso asumir la responsabilidad por tales impulsos y determinaciones inconscientes puesto que "están" en cada uno, y actúan desde "el interior" de cada uno. Freud parte de considerar que el Ello y el Yo son una continuidad, "*forman una unidad biológica*", por lo que "*si digo que cuanto en mí es desconocido, inconsciente o reprimido no pertenece a mi yo, entonces me coloco fuera del terreno psicoanalítico*" (Freud, 2012).

Mientras para el ámbito jurídico el fundamento de la responsabilidad es la libertad y la conciencia, para Freud (no nos conducimos de manera libre y consciente, pero) la responsabilidad se fundamenta en que las motivaciones -inconscientes- emanan de nuestro interior. Debemos hacernos responsables de ellas en tanto son fuente de una satisfacción que tiene asidero dentro cada uno. El sujeto freudiano es una persona dividida interiormente en dos instancias: consciente e inconsciente, por lo que todo síntoma implica una satisfacción interna por la que el sujeto debe responder.

La responsabilidad en psicoanálisis, entonces, fue introducida por Freud, como consecuencia lógica de su modelo teórico: en 1900 dice que "*el núcleo de nuestro ser consiste en deseos inconscientes*" (Freud, 1979) y en 1938: "*el núcleo de nuestro ser está constituido, pues, por el oscuro ello*" (Freud, 1980). Para Freud, el núcleo de nuestro ser es una instancia interna, en tanto "*los estímulos pulsionales proceden del interior del organismo*" (Freud, 2012). Entonces, si tenemos en cuenta que "*el yo y el ello coinciden [en tanto] el yo es, en efecto, la parte organizada del ello*" (Freud, 2012), resulta evidente que debemos asumir como propia la satisfacción inconsciente del síntoma, puesto que la causa y el fundamento de la satisfacción/malestar inherente al síntoma es el sujeto mismo, su ser mismo, le concierne íntimamente. "*Esta satisfacción que el síntoma procura es de una singularísima naturaleza. Desde luego, el sujeto no la siente como tal, sino, por el contrario, como algo doloroso y lamentable, transformación que es un efecto natural del conflicto psíquico [...] aquello que en épocas anteriores fue para el individuo una satisfacción, despierta hoy su repugnancia*" (Freud, 2012).

En consecuencia, el síntoma entraña la condición paradójica de implicar un sufrimiento y una satisfacción para el sujeto (individuo), quien debe responder ante dicha satisfacción de modo que logre advertir "el lugar que ocupa en aquello de lo que se queja". En resumidas cuentas, para Freud la causa del síntoma está en el individuo y es por ello que debe hacerse responsable de él. La responsabilidad subjetiva en psicoanálisis es un concepto pertinente mientras el inconsciente se conceptualice como una interioridad individual, y el sujeto como la persona que lo porta.

Ahora bien, para Lacan "*la clínica psicoanalítica consiste en volver a cuestionar todo lo que Freud dijo*" (Lacan, 1976), por lo que aquí se partirá de considerar que entre ambos no hay una contigüidad teórica, sino una ruptura en cuanto al modo de pensar lo inconsciente. ¿Cuál es entonces la pertinencia del concepto "responsabilidad subjetiva" en el paradigma psicoanalítico propuesto por Lacan? ¿La responsabilidad -en tanto factor de atribución individual- es consecuente con su noción de sujeto y de inconsciente?

Veamos. En "Apertura de la sección clínica", Lacan aclara este punto de ruptura: "*yo he vuelto a armar lo que dice Freud. Si hablé de 'retorno a Freud' es para que nos convenzamos de cuán cojo es. Y me parece que la idea de significativo explica sin embargo cómo es que eso marcha [...] Freud tenía razón, pero no se puede decir que él haya aislado verdaderamente el inconsciente, que lo haya aislado como lo hago yo mediante la función que he llamado de lo simbólico, y que está indicada en la noción designificante [...] en esta elucubración del inconsciente no hay más que lenguaje*" (Lacan, 1976, págs. 4-5). De allí que "*el inconsciente, pues, no es de Freud; tengo que decirlo: es de Lacan*" (Lacan, 1976). ¿Qué implica esta redefinición del inconsciente a partir de la función simbólica y la noción de significativo? En primera instancia, la distinción entre aparato psíquico (presentado por Freud como un "huevo", una esfera continente de representaciones y pulsiones que presenta límites claros entre el interior y el exterior) y sujeto del inconsciente (propuesto por Lacan como efecto de la articulación significativo, constituyéndose como una superficie topológica de un solo borde sin adentro ni afuera - banda de Moebius-). Se fundan en topologías distintas.

La responsabilidad es aplicable en Freud puesto que el inconsciente está dentro de cada uno, mientras que para Lacan el inconsciente es estructura del lenguaje: "*es propiamente lo que se llama un borde. [Con lo que] se da uno cuenta de la impropiedad que hay en hacer de él un dentro*" (Lacan, 2014, págs. 797-798). Asimismo, en la teoría de Lacan, el sujeto "*representa este rasgo específico que debe distinguirse del individuo viviente*" (Lacan, El Seminario: libro 17, 2008, pág. 11). Más bien, cuando se trata del sujeto, "*lo que está exactamente en cuestión, es el estatuto del problema de la estructura*" (Lacan, 1966). Donde Freud ve una esfera con un núcleo, Lacan ve un borde agujereado.

Pues bien, "*¿por qué introduce la función del sujeto como algo distinto de lo que atañe al psiquismo? [...] Quiero mostrarles cómo se une esto con la función del sujeto en el lenguaje [...] El sujeto que nos interesa, sujeto no en la medida en que hace el discurso, sino en que está hecho por el discurso, e incluso está atrapado en él, es el sujeto de la enunciación*" (Lacan, 2006, págs. 52-53). El sujeto para Lacan remite a una articulación de elementos significantes que delimita la superficie del inconsciente, no se identifica con un yo ni con una unidad total, dada su estructura evanescente y dividida.

Es lo que representa a un significativo para otro. "*El sujeto es el significado de la pura relación significativa*" (Lacan, Otros Escritos, 2018, pág. 608). En "Mi enseñanza", puede leerse a Lacan resaltando la importancia del concepto: "*el fin de mi enseñanza, pues bien, sería hacer psicoanalistas a la altura de esta función que se llama sujeto, porque se verifica que solo a partir de este punto de vista se comprende de qué se trata en el psicoanálisis*" (Lacan, 2006, pág. 61). ¿Qué sería estar a la altura del sujeto? Pues: comprenderlo y formalizarlo como una estructura, una combinatoria particular de elementos significantes sobre la que hay que operar, no como un individuo o "el hombre".

En relación a este "estar a la altura" es que, en "La ciencia y la verdad", Lacan sostiene: "*de nuestra posición de sujeto somos siempre responsables*" (Lacan, 2014, pág. 816), frase que se repite como justificación del concepto de "responsabilidad subjetiva". Sin embargo, Lacan comienza dicho escrito delimitando su tema central, que será "*el estatuto de sujeto en psicoanálisis*" (Lacan, 2014, pág. 813), lo cual requiere "*una modificación en nuestra posición de sujeto [...] acompañándola de un modelo topológico, la banda de Moebius*" (Lacan, 2014, págs. 813-814). Para Lacan son los analistas quienes deben hacerse responsables del concepto de sujeto con el que operan, del estatuto que le dan. Es su responsabilidad estar a la altura de la función que es el sujeto. Esto en tanto, entre psicoanalistas, "*el error de buena fe es el más imperdonable. La posición de psicoanalista no deja escapatoria [...] Sea como sea, establezco que toda tentativa de encarnar más allá al sujeto es errancia, siempre fecunda en error, y como tal equivocada. Por ejemplo, encarnarlo en el hombre*" (Lacan, 2014, pág. 816). De allí que, en psicoanálisis, "*toda referencia humanista se hace superflua*" (Lacan, 2014, pág. 815). Lacan se distancia del humanismo, puesto que no se centra en el ser humano, en la persona, sino que se apoya en el estructuralismo para elaborar lógicamente al sujeto (Lacan, 2014, pág. 814), tomado en una división constituyente (división que aparece señalada en diferentes ocasiones como establecida entre saber y verdad, o entre S1 y S2).

Desde esta lectura, ser responsables como analistas de la posición que se asume ante el (concepto de) sujeto, quiere decir no confundir la estructura significativa con el individuo. Asimismo, Lacan entiende que "*el pensamiento sólo comienza cuando se es responsable. A saber, cuando se aporta una solución preferentemente formalizada. Mientras no se desemboca en una fórmula, en una formalización, y en la medida de lo posible matemática, no se ve su interés, ni su nobleza. No se ve lo que merecería que uno se detenga en el asunto*" (Lacan, 2006, págs. 88-89). En efecto, para Lacan somos responsables de nuestra posición de sujeto en tanto debemos entenderlo como el efecto de una articulación significativa que debe ser formalizada. Se trata de una posición teórica y epistemológica precisa, por lo que la responsabilidad a este respecto queda ubicada del lado del analista, no del analizante.

La responsabilidad individual tambalea a partir de los desarrollos estructuralistas (Levi-Strauss, Jakobson, etc.) de los que se sirve Lacan para formalizar al sujeto, puesto que el individuo como centro de referencia se desvanece y el hombre deja de ser sujeto (*subjectum*) de sí mismo (Foucault, 2015, págs. 89-90). Justamente, para Lacan, al "*sujeto del significativo debe distinguírsele severamente del individuo*" (Lacan, 2014, pág. 831). "*Yo no soy causa de mí*", se lee en "La ciencia y la verdad", en convergencia con lo señalado en "Posición del inconsciente", de 1964, donde afirma: "*el efecto del lenguaje es la causa introducida en el sujeto. Gracias a ese efecto no es causa de sí mismo. Pues su causa es el significativo. Al sujeto, pues, no se le habla. 'Ello' habla de él*" (Lacan, 2014, pág. 795). Por ende, "*eso sueña, eso falla, eso ríe. Les pregunto, ¿estas tres cosas son subjetivas o no lo son? Habría que saber de qué hablamos. El sujeto del que se tratano tiene nada que ver con lo que se llama lo subjetivo en sentido vago, en el sentido de lo que mezcla todo, ni tampoco con lo individual. El sujeto es lo que defino en sentido estricto como efecto del significativo. Esto es un sujeto, antes de poder situarse por ejemplo en tal o cual de las personas que están aquí en estado individual, antes incluso de su existencia de vivientes*" (Lacan, 2006, pág. 103).

En relación a esto, el inconsciente de Lacan tampoco es una instancia individual, como sostendrá en "Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis": "*El inconsciente es aquella parte del discurso concreto, en cuanto transindividual, que falta a la disposición del sujeto para restablecer la continuidad de su discurso consciente. Así desaparece la paradoja que presenta la noción del inconsciente, si se la refiere a una realidad individual*" (Lacan, 2009, pág. 251). El inconsciente es un discurso transindividual, de allí que Lacan

hable de una "inmijión de los sujetos" a partir de considerar que "el inconsciente es el discurso del Otro"¹ (Lacan, 2009, págs. 27-28). En efecto, el sujeto para Lacan no se confunde con "alguien", más bien, "*si existe una imagen que podría representarnos la noción freudiana del inconsciente ella es, sin duda, la de un sujeto acéfalo*" (Lacan, El Seminario. Libro 2, 2008, pág. 254). El sujeto del inconsciente que propone Lacan no es un alguien, es una combinatoria de significantes que produce un sujeto acéfalo, un saber articulado a partir del cual se constituye la experiencia individual. El individuo está capturado en las redes de un texto sin autor.

Para Lacan, el inconsciente es un saber articulado que opera sobre el individuo sin que algo individual sea su causa. Precisamente por eso "*la entrada en función del sistema simbólico en su empleo más radical y absoluto viene a abolir tan completamente la acción del individuo*" (Lacan, El Seminario. Libro 2, 2008, pág. 255), que, en el análisis, lejos de centrarse en la persona, "*hay que partir del texto [...] El autor está en segundo término. [...] Cuando se trata de nuestros pacientes, pido a ustedes que presten más atención al texto que a la psicología del autor: ésta es, en suma, la orientación de mi enseñanza*" (Lacan, El Seminario. Libro 2, 2008, pág. 233). Por lo que el inconsciente como discurso del Otro ya no es algo interior y propio, sino que en los sueños y los síntomas habla "*una voz que ya no es sino la voz de nadie*" (Lacan, El Seminario. Libro 2, 2008, pág. 258). Quizá en este contexto adquiera sentido lo que Lacan dijera a la altura del Seminario XVII: "*Su descubrimiento [el de Freud] consistía en haber deletreado el inconsciente, y desafío a quienquiera que diga que se trata de algo distinto de esta observación, que hay un saber perfectamente articulado del que, hablando con propiedad, ningún sujeto es responsable*" (Lacan, 2008, págs. 81-82).

Como corolario de esta breve revisión del concepto "responsabilidad subjetiva", que se pretende problematizadora antes que concluyente, emergen una serie de interrogantes... caminos posibles. Para el derecho, la responsabilidad deriva de un sujeto que actúa libre y conscientemente (ciudadano); para Freud, somos responsables de nuestro inconsciente en la medida que se ubica dentro de cada individuo. Ahora bien...

¿Tiene lugar la responsabilidad subjetiva en el modelo teórico de Lacan, aun cuando dicho sintagma no se encuentre en su obra? ¿Es pertinente su uso si se parte de considerar al sujeto como distinto de lo subjetivo, y al inconsciente como una instancia que no es estrictamente individual ni interna? ¿Cómo aplicar la responsabilidad a alguien en el marco de un análisis si en el campo del inconsciente habla la voz de un sujeto acéfalo, es decir de nadie? Dadas las referencias aquí tomadas, no parece consecuente con el modelo teórico de Lacan intervenir buscando una asunción -explícita o tácita- por parte del paciente, de su responsabilidad (causal) en aquello que lo aqueja. Si bien para Freud somos responsables de nuestro sufrimiento en tanto su causa proviene del fondo de nuestro ser, para Lacan no está en nosotros la causa del malestar que nos aqueja, sino en el significante afectando el cuerpo y el pensamiento de las personas: "*el significante es la causa del goce*" (Lacan, El Seminario. Libro 20, 2008, pág. 33). Quizá, el considerar al inconsciente estructurado como un lenguaje en su dimensión más radical y potente, exija revisar o redefinir el concepto de responsabilidad subjetiva, según su pertinencia conceptual y clínica en la dirección de la cura del psicoanálisis lacaniano.

Bibliografía

Caballero, G. F. (1970). *Temas de derecho penal*. Buenos Aires: Depalma.

Calabuig, J. (2016). "*Imputabilidad*" *Compendio*. Cátedra de Psicología Jurídica de la Facultad de Psicología - UNT.

Foucault, M. (2015). *¿Qué es usted, profesor Foucault?* Buenos Aires: Siglo XXI.

¹ Respecto a este asunto, se puede observar un desplazamiento conceptual/terminológico en Lacan que va de lo transindividual (1953), a la inmijión de los sujetos (1955), y de allí -inconsciente como discurso del Otro mediante- a la "inmijión de Otredad" (1966). Concepto este último introducido en la conferencia de Baltimore (citada en este trabajo) del que se desprende la imbricación constitutiva -e inseparable- del sujeto-en tanto efecto del significante- con el Otro -en tanto lugar del significante-.

- Freud, S. (1979). *La interpretación de los sueños. En Obras Completas* (Vol. V). Buenos Aires: Amorrortu. Freud, S. (1980). *Esquema del Psicoanálisis. En Obras Completas* (Vol. XXIII). Buenos Aires: Amorrortu. Freud, S. (2012). *Inhibición, síntoma y angustia. En Obras Completas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (2012). *La responsabilidad moral por el contenido de los sueños. En Obras Completas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (2012). *Lecciones introductorias al psicoanálisis (n° XXIII). En Obras Completas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (2012). *Los instintos y sus destinos. En Obras Completas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1966). Acerca de la estructura como mixtura de una otredad, condición sine qua non de absolutamente cualquier sujeto. *Acheronta. Año 2001*.
- Lacan, J. (1976). "Apertura de la sección clínica". *Ornicar?*, 4. Lacan, J. (2006). *Mi enseñanza*. Buenos Aires : Paidós.
- Lacan, J. (2008). *El Seminario. Libro 11*. Buenos Aires: Paidós. Lacan, J. (2008). *El Seminario. Libro 2*. Buenos Aires: Paidós. Lacan, J. (2008). *El Seminario. Libro 20*. Buenos Aires: Paidós. Lacan, J. (2008). *El Seminario: libro 17*. Buenos Aires: Paidós. Lacan, J. (2009). *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2014). *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI. Lacan, J. (2018). *Otros Escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- Libera, A. d. (2007). *Archéologie du sujet - Naissance du sujet*. (C. e. psicoanálisis", Ed.) Paris: Librairie Philosophique. Cita extraída de: Eidelstein (2015) "La responsabilidad subjetiva en psicoanálisis".
- Sinatra, E. (2002). *Las entrevistas preliminares y la entrada en análisis*. Buenos Aires: Gramma.

Discursos, mandatos sociales y conductas de discriminación hacia la transexualidad. Una investigación empírica cualitativa

María Alejandra Arrué, Guillermo Ferreyra, Julieta Olivera

Resumen

Fundamentación y Objetivos: La discriminación hacia las diversidades sexuales y de género siguen vigentes en Argentina. Las personas transexuales lo sufren cada día: encuentran limitaciones en los trabajos a los que pueden acceder, se suelen sentir observadas con desagrado y generalmente están más tranquilas en compañía de pares. Esta investigación buscó explorar cuáles son algunos de los fundamentos utilizados en los discursos heterosexuales que generan la discriminación hacia la transexualidad. También se propuso comprender cómo se presentan las conductas discriminatorias e indagar sobre los mandatos sociales que podrían expresarse hacia las personas transexuales. **Metodología:** Se realizaron entrevistas en profundidad a heterosexuales de diferente género, edad y territorio en las que se les preguntó sobre sus creencias en relación a la transexualidad. Las entrevistas se analizaron cualitativamente. **Resultados:** Aún se presentan resistencias por parte de la comunidad hetero cis sobre los temas referidos a la transexualidad. Los discursos religiosos, médicos y sociales siguen atravesando nuestra cultura presentando dogmas y creencias cristalizadas. Asimismo se observaron aún ciertos mandatos sociales que dan lugar a conductas discriminatorias. **Discusión:** Se presentará un análisis desde el marco teórico psicoanalítico así como la manera en que estos resultados pueden ayudar al trabajo en la clínica.

Palabras clave: discriminación – transexualidad – diversidad sexual – diversidad de género – minorías sexuales y de género – psicoterapia

Introducción

El presente estudio surge de la inquietud de comprender algunas de las características que presenta la discriminación hacia la transexualidad en general. Se entiende que al inicio del nuevo milenio y con un cambio de paradigma histórico sobre las elecciones de género, ley de igualdad, matrimonio igualitario y otros avances sociales en la República Argentina, como así en el resto del mundo, en este tema aún se observan resistencias, y situaciones de discriminación hacia las minorías de género y sexuales. Esta investigación busca dar cuenta de porqué la reacción típica ante el encuentro con formas no privilegiadas de género o corporeidad no suscita más a menudo asombro, deleite, atracción o curiosidad y en su lugar en muchos casos nos encontramos con reacciones viscerales que se manifiestan en forma de pánico, asco, desprecio, odio o crueldad, lo que puede traducirse ulteriormente en violencia física o emocional hasta (e incluyendo) el asesinato de personas que, como consecuencia, se perciben como no plenamente humanas (Stryker, 2017).

Para comprender la realidad socio-cultural que nos rodea en este discurso es menester tener presente, que la Hegemonía médica, los dogmas religiosos y los mandatos culturales históricos tienen injerencia en el tema discriminatorio que padecen las personas que componen el colectivo transexual. Se observa que dichas personas han, y siguen, sufriendo discriminación en los ámbitos sociales, laborales, familiares educativos a pesar de las conquistas obtenidas a lo largo de la historia reciente (Stryker, 2017).

Este trabajo se encuadra dentro del enfoque teórico psicoanalítico amplio, siendo un tema actual que involucra a la sociedad en su conjunto, intentando entender que sucede con las personas que discriminan a las personas transexuales, cuáles son sus motivos para ese sentimiento transfóbico que impide ver o aceptar el

concepto de que hay personas que se sienten en el cuerpo que no les corresponde o no se reconocen en el sexo asignado al nacer padeciendo a lo largo de su vida violencia y Bullying transfóbico (Misse, 2014)

Discriminación

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001) la palabra discriminar es definida (en una de sus acepciones) como dar trato de inferioridad a una persona o colectividad. Trato diferente y perjudicial que se le da a una persona por motivos de raza, sexo, ideas políticas, religión, entre otras. (REA, 2001)

A través de los años se han promulgado diferentes declaraciones a nivel mundial intentando erradicar la discriminación, citando algunas por ejemplo como en el Artículo 7 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), puede leerse que todos los seres humanos son iguales ante la ley y tienen sin distinción a derecho igual protección contra toda discriminación que infrinja esta declaración también contra toda provocación a tal discriminación. Esto incluye tener acceso a todos los derechos civiles, políticos y sociales, y a un sistema de bienestar adecuado a sus necesidades. Este es el espíritu estipulado en dicha declaración (Rodríguez Zepeda, 2014).

En nuestro país, Argentina, contamos con dos leyes que protegen los derechos del colectivo: La ley de identidad de género 26.743 (2012), y la ley de matrimonio igualitario 26.618 (2017). Según la investigación llevada a cabo por Rodríguez Zepeda (2014) estas leyes son buenos ejemplos de cómo se aborda la discriminación en el terreno de las normas nacionales o internacionales y son, desde luego, un ejemplo preciso y claro del concepto de discriminación previamente mencionado. La discriminación (o más bien la ausencia de discriminación) se inscribe, de esta manera, en el horizonte de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y ello hace evidente la necesidad de trabajarlo para lograr una sociedad libre, igualitaria y justa (Rodríguez Zepeda, 2014).

La discriminación, a la que hacemos referencia, podemos pensarla como una forma de violencia pasiva que se inicia al designar un valor inferior a otras personas. A partir de allí se los considera inferiores en cuanto a los derechos y las consideraciones sociales de las personas. En la sociedad se observan diferentes razones para discriminar: etnia, sexo, edad, cultura, religión, ideología política, o preferencia sexual (Rodríguez Zepeda, 2014). En el presente trabajo restringimos la investigación al colectivo transexual y sus posicionamientos identitarios.

El prejuicio a ciertas comunidades hace que las personas que pertenecen a una comunidad sean juzgadas antes de ser conocidas, la intolerancia, el rechazo o la ignorancia en la mayoría de los casos son factores determinantes para las conductas discriminatorias. Los afectados de estos actos discriminatorios son en su mayoría personas que pertenecen a las minorías, pequeños grupos, que forman parte de la sociedad y son rechazados o combatidos al no pertenecer a la norma, o van en contra de lo que históricamente ha sido y por ende no se les permite cambiar o ser diferente (García Soto, 2014).

Según Rodríguez Zepeda (2014), las personas que discriminan tienen una perspectiva errónea de la esencia de la otredad, por lo consiguiente se atribuyen a sí mismas características o virtudes que los ubican en lugares preferenciales, mejores y con mayores beneficios o privilegios. A menudo muchos miran a otros, a los cuales discriminan, con desprecio u odio, y no con aceptación, como es en el caso de espacios sociales, laborales, educativos afectan así la integridad de la persona discriminada.

Transexualidad

El término transexualidad fue acuñado en 1948 por Harry Benjamín, pero los comportamientos rupturistas en el ámbito de género han sido documentados desde épocas tan antiguas como la Grecia clásica. Por otro lado, la palabra transgénero se ha popularizado hace apenas un par de décadas y su significado se encuentra aún en construcción (Stryker, 2017).

Por otra parte, este término se utiliza para englobar a todas aquellas identidades de género no normativas, aquellas que no se identifican con el sexo asignado al nacer, este término llega a principios de los años 2000, representando a aquellas organizaciones de lucha por los derechos de los colectivos, utilizándose en países de raíz latina el término "trans" y en los países de contexto anglófono el término transgénero. (Stryker, 2017). Según Misse (2013) Transexual es aquella persona que quiere someterse a una reasignación genital y modificar su cuerpo para vivir en el género que siente como propio, como bien dice la palabra es una transición en el sexo biológico.

Objetivo General

Explorar cuales son algunos de los fundamentos utilizados en los discursos que generan la discriminación hacia la transexualidad.

Objetivos Específicos:

- Identificar cómo se presentan las conductas discriminatorias.
- Indagar sobre los mandatos sociales que podrían expresarse hacia las personas transexuales.
- Indagar sobre creencias subyacentes que llevan a la discriminación.
- Analizar los discursos desde la perspectiva psicoanalítica.

Métodos

Esta investigación es de índole cualitativa, se ha enfatizado la inducción analítica y la comprensión, la generación de teoría desde el contexto de descubrimiento. La lógica cualitativa busca construir esquemas conceptuales que sean adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica. Esto implica comprender las acciones de un individuo o de un grupo insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social y que se opera en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y análisis. La lógica cualitativa busca construir esquemas conceptuales que sean adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica. Esto implica comprender las acciones de un individuo o de un grupo insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social y que se opera en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y análisis. (Sirvent, 2006).

Participantes: Se convocaron personas heterosexuales a través de un muestreo por conveniencia, debola de nieve. Les candidates debían ser adultes (+18 años), cisgénero y heterosexuales. Se excluyeron personas que se encontraran bajo tratamiento psiquiátrico. Se utilizó la metodología de saturación teórica para definir el tamaño de la muestra, si bien no se pretende, en la modalidad cualitativa, representar a la población de adultes heterosexuales.

A partir de la convocatoria y teniendo en mente la idea de máxima variación, se reunieron 5 personas: 2 feminidades y 3 masculinidades, entre 35 y 81 años, de diversos orígenes y estilos de vida.

Materiales: Entrevistas en profundidad desarrolladas específicamente para esta investigación. Se realizó una guía con 22 preguntas para facilitar la conversación. Algunas de las preguntas disparadoras fueron: ¿Sabe o tiene información de que es la transexualidad?; ¿Cree que la transexualidad es un trastorno mental?; ¿Está de acuerdo con que se modifiquen las leyes para favorecer a las personas transexuales?; ¿Cómo se sentiría si tuviera que compartir algún espacio, social laboral, académico con alguna persona transexual?; ¿Cómo piensa que debería comportarse en público las personas transexuales?; ¿Qué sentiría si algún integrante de su familia se declarara o fuera transexual?; ¿Qué piensa de la adopción de parejas en la cual uno de ellos es transexual?; ¿Qué deberían hacer los padres ante la sospecha de que su hijo/a podría ser transexual?; ¿Ha presenciado o se ha manifestado violentamente contra la transexualidad (chistes, mensajes de texto, bullying) cuáles? entre otras.

Análisis de datos: Las entrevistas fueron realizadas en videollamadas y audio grabadas. Las transcripciones fueron analizadas utilizando la metodología del análisis del discurso (Sirvent, 2006).

Resultados

Para el presente trabajo, siguiendo lo propuesto por el análisis del discurso, se eligieron las propiedades: Elección de objeto, transexualidad, mandatos culturales, superyó, configuraciones familiares, discriminación y violencia.

Elección de objeto. Todas las entrevistadas respondieron autoperibirse como heterosexuales, poniendo énfasis en que "no les gustaban las personas del mismo sexo". En "Tres ensayos para una teoría sexual" Freud postulaba que el hallazgo del objeto estará guiado por los indicios infantiles renovados en la pubertad y que está a modo psicoeducativo será tarea de las funciones de cuidados y cortes, encargados de acompañar, cuidar y guiar. Por otro lado, Judith Butler en "el género en disputa" (1989) en cambio sostiene que en la era moderna se ha construido un régimen normativo en lo concerniente al género y la sexualidad la heteronormatividad o heterosexualidad obligatoria. Este régimen define cuales son las identidades de género "correctas" e intangibles, castigando a aquellas que no entran en la norma, solo se consideran masculinidades y feminidades, modelos morfológicos correctos en constancia, coherencia perfecta entre sexo biológico y deseo.

Transexualidad. Se ha encontrado una paridad de respuestas sobre el hecho de no tener conocimientos sobre la diferencia sexogenérica. Las entrevistadas acuerdan que la transexualidad no se trata de un trastorno mental, y afirman que les transexuales "nacieron así". En sus discursos se puede observar respuestas desde empatía hasta indiferencia absoluta pasando por momentos ofensivos y defensivos.

En ninguno de los casos expresa tener "información" de que la transexualidad sea una construcción social. Sin embargo, distintas teorías psicológicas, psicoanalíticas y psicosociales sostienen que todos nacemos desnudos y que luego nos constituimos en identificación con otros. La construcción de los cuerpos también se realiza en función de identificaciones con ciertos estereotipos o modelos hegemónicos de lo anatómico.

Es fundamental distinguir que una persona transexual interviene en su cuerpo con el fin de transformar esa apariencia de su sexo para que corresponda al género con el cual se autopercibe, sin embargo, uno no deja de ser trans por el hecho de no operarse (Costales Núñez, 2013).

La tercera y cuarta propiedad están entrelazadas, ya que el superyó se constituye como instancia psíquica habilitante y necesaria para la inserción social construyendo los **mandatos culturales**. Freud en 1905, postula en "Tres ensayos para una teoría sexual" que el superyó funciona como un general de guarnición militar en la ciudad conquistada. Los participantes coinciden en que los mandatos funcionan como resistencia para po-

der cambiar los paradigmas, los cuales se inscriben como dogmas (religioso, social y médico), aunque se observa mayor adherencia en las entrevistadas (femineidades) que en los entrevistados (masculinidades) a los colectivos transexuales.

En referencia a las **configuraciones familiares** se infiere que en todas las entrevistadas hay una opinión generalizada sobre la importancia de proveer un hogar a los niños, en donde se pueda dar contención, mirada y amor más allá de quien cumpla la función materna –paterna. No se han encontrado respuestas negativas con referencia al hecho de que uno de los componentes de la pareja que adoptara fuera transexual, si algunos registros de pensamiento infantil sobre la conformación típica de las familias heterosexuales en algún entrevistado, pero en líneas generales se observa que hay conocimiento de que estas familias heterosexuales no puedan tener (al interno) conflictos serios.

En este sentido Debora Tajer, en su libro "Psicoanálisis para todos" (2020) aporta que padres y madres con diversidad de género o un niño/a transexual serán personas que conformaran nuevas familias, nuevas configuraciones, una triada propia en un tiempo actual, estos nuevos modos de ser o estar en el mundo no aseguran como en cualquier familia atravesar dificultades al interno de la misma como cualquier familia heterosexual. Si no se comprende y se aloja a las diferentes identidades se le agrega un plus, que es lidiar con la sociedad que aún está sumergida en mandatos culturales arcaicos (Tajer, 2020).

Sobre la **discriminación** se ha visto reflejado que muchos discursos son influenciados por mandatos culturales impuestos. Todo aquello que no está dentro de la norma, lo que no está tipificado como normalidad es pensado en término de lo contrario o patología. Se han recogido muchas reflexiones del papel que juega lo religioso, lo social y lo médico como parámetros que rigen el orden social y que se viene arrastrando de generación en generación. Esta intolerancia hacia lo que no es igual a lo que la cultura dice, abre la puerta a la **violencia**.

Las diferentes entrevistadas expresan disgusto hacia el ejercicio de la violencia, aunque todavía están lejos de intervenir sobre un acto de rudeza en donde no se esté involucrada/o, su participación no se manifestó activa. Se expresa la necesidad de intervención por parte del estado en asuntos referidos a temas sociales, que epocalmente estamos transitando, para que lo conquistado se plasme en la sociedad. Rodríguez Zepeda (2006) dirá que la discriminación se entiende como una conducta, culturalmente fundada y socialmente extendida de desprecio contra una o más personas sobre la base de prejuicios negativos o estigmas con la desventaja inmerecida y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos fundamentales.

A modo de cierre se entiende que el psicoanálisis se enfrenta a nuevos desafíos, serán esos sujetos que se presentaran en la clínica a los cuales deberemos alojar intentando aliviar su dolor, como dice Tajer (2020) con una perspectiva pospatriarcal, posheteronormativa y poscolonial. De esta manera despojados de nuestros propios mandatos se podrá ejercer la profesión con ese mismo amor con el cual la elegimos. Como final se deja una reflexión de cómo se sienten los transexuales, los cuales no se han involucrado en esta tesis, pero son ellos los que deberían despertar en nosotros el interés como heterosexuales, para cambiar nuestro posicionamiento ante la indiferencia en la que todos somos de alguna forma responsables.

"Mi cuerpo a servido para la pobreza, para el frío y para la muerte. No tengo miedo. A ese miedo lo nombro porque siempre está ahí como el frío. Hielo de m... País de m... Historia de m... Ustedes nosaben de lo que hablo porque no son trans"

Claudia Rodríguez

Conclusiones

A partir de lo indagado se observa que aún se presentan resistencias sobre los temas referidos a la transexualidad. Los discursos religiosos, médicos y sociales siguen atravesando nuestra cultura impregnándose de dogmas que se encuentran alejados de las nuevas realidades. Las conductas discriminatorias se presentan en forma de violencia física y verbal hacia todo aquello que no está dentro de la norma o que es diferente a lo que la cultura expresa. Si bien estos tipos de violencia están más visibilizados, se continúa sin intervenir ante estos hechos que se realizan sobre las personas transexuales. Los mandatos sociales que persisten de generación en generación perdieron vigencia debido a la visualización de nuevas identidades, acopiadas por los más jóvenes, aunque los predecesores intentaron aceptar y acomodarse a las nuevas identidades en los discursos se observó que estos mandatos están presentes y fuertes en los entrevistados.

Referencias

- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós
- Costales Núñez, M. A., & Jaramillo Benítez, M. B. (2013). *El sentimiento de discriminación percibido por hombres que se definen a sí mismos como transexuales: estudio realizado en la ciudad de Quito en el período marzo-mayo del 2013* (Bachelor's thesis, PUCE).
- Freud, Sigmund, "El Malestar en la Cultura", *Obras completas: volumen 22.-2ª ed.(especial)-Buenos Aires: Biblioteca Nueva, 2017*. Traducido por: Luis López-Ballesteros y de Torres
- Freud, S. (1908). *La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna*. In *El delirio y los sueños en la Gradiva de W. Jensen y otras obras: 1906-1908* (pp. p-161).
- Freud, S. (1981a). *La interpretación de los sueños* (L. López-Ballesteros, Trad.). En *Obras Completas (Tomo I, pp. 343-731)*. Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1900).
- Freud, S. (1981b). *Tres Ensayos para una Teoría sexual* (L. López -Ballesteros, Trad.). En *Obras Completas (Tomo II, pp. 1169-1237)*. Biblioteca Nueva (obra original publicada en 1905).
- Freud, S. (1981c). *Teorías sexuales infantiles* (L. López -Ballesteros, Trad.). En *Obras Completas (Tomo II, pp. 1262-1271)*. Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1908).
- Freud, S. (1981d). *Los instintos y sus destinos* (L. López -Ballesteros, Trad.). En *Obras Completas (Tomo II, pp. 2039-2052)*. Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1915).
- Freud, S. (1981e). *La organización genital infantil (Adición a la teoría sexual)* (L. López - Ballesteros, Trad.). En *Obras Completas (Tomo III, pp. 2698-2700)*. Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1923).
- García Soto, F. O. (2012). *Discriminación en las interacciones dentro del colectivo lésbico, gay, bisexual, travesti, transexual y transgénero, debido a la creación de estereotipos: testimonios de la comunidad gay* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de la Ciudad de México: Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales: Licenciatura en Comunicación y Cultura).
- Misse, M. (2014). "Transexualidades: otras miradas posibles". Barcelona: Egales
- Rodríguez Zepeda, J. (2004). *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?*
- Sirvent, T. (2006). "El proceso de investigación". -Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Stryker, S. (2020). "Historia de lo trans": las raíces de la revolución de hoy. Editorial Contintame tienes, colección la pasión de Mary Read, n° 10, Madrid.
- Tajer, D. "Psicoanálisis para todxs": Por una clínica pospatriarcal, posheteronormativa y poscolonial/Débora Tajer. -1ª ed.-Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Topía Editorial, 2020

El quehacer del psicólogo ante la problemática de violencia: Abordaje desde un Psicoanálisis con perspectiva de Género

Celeste Stefanía López, Ana Carolina Méndez

Resumen

El presente trabajo desarrollará la importancia de la labor del profesional psicólogo desde el marco referencial Psicoanalítico con perspectiva de género, siendo esta una de las respuestas posibles ante la problemática de la violencia contra la mujer. Desde el Servicio de Violencia familiar, Centro Universitario de Atención Psicológica, se brinda atención psicológica a mujeres que sufren este tipo de violencia desde la perspectiva psicoanalítica. El objetivo es evidenciar como un aspecto primordial el posicionamiento del profesional desde la perspectiva de género sin dejar de lado su formación psicoanalítica, ante pacientes que sufren violencia de género. Se utilizará una metodología cualitativa mediante el análisis de casos a partir de breves recortes de pacientes que asisten al servicio. Para concluir, se destaca la importancia de la inclusión de la perspectiva género ante la problemática de violencia, para develar las lógicas de poder instauradas socialmente que naturalizan a la mujer en lugares de subordinación, relaciones de poder ante las cuales el profesional debe estar advertido al llevar a cabo su práctica ante esta problemática.

Palabras clave: Violencia – Perspectiva de género – Psicoanálisis – relaciones de poder

El presente trabajo se desarrolla a partir de las prácticas realizadas dentro del Servicio de Violencia Familiar inserto en El Centro Universitario de Atención Psicológica (CUAP) que depende de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNT. Este dispositivo atiende a mujeres, derivadas de diversas instituciones, que sufrieron violencia doméstica y se encuentran en proceso judicial. La observación y escucha del tratamiento terapéutico que estas reciben permitió reflexionar sobre la importancia de un posicionamiento profesional con perspectiva de género donde se las aloje centrándose en sus historias singulares para que en ese espacio puedan trabajar su responsabilidad subjetiva promoviendo una resignificación, mientras que el analista atravesado por su deseo de analizar se ubique en un lugar respetuoso ante la paciente que fue arrasada en su subjetividad, en los actos violentos.

El marco referencial que se toma desde el Servicio es el Psicoanálisis elegido como línea teórica para guiar la cura. Este posicionamiento nos permite reflexionar sobre la asignación de roles, las posiciones y lugares que se adjudican en función del género. Estos aspectos naturalizados socialmente se presentan en las sesiones cuando las mujeres relatan el motivo de consulta, estas diferencias conllevan problemáticas mayores como ser la violencia de género por lo que como profesionales de la salud mental debemos estar advertidos para identificarlos.

Actualmente en el servicio atiende alrededor de 15 mujeres que tras atravesar situaciones terribles de violencia manifiestan malestar y sentimiento de culpa por considerar que su actuar "provocó" el rechazo de su pareja e incitó el golpe. Un claro ejemplo es Claudia a quien se la escucha decir a lo largo de las sesiones frases como: *"La verdad me da pena, él ahora está muy mal, mi hijo lo vio y me dijo que parece un pordiosero, yo no quería esto, tampoco quería que se quede sin donde vivir"*.

Los relatos de las pacientes que llegan al servicio evidencian cómo la cultura atravesada por un sistema patriarcal determina posiciones esperadas para cada género moldeando sus roles. Escuchamos a Antonella (30

años) decir: *"Es muy difícil porque uno viene con valores inculcados, yo pensaba que al embarazarme mi único papel era casarme, ser ama de casa y dedicarme a mis hijos... (ámbito privado)".*

Estas cuestiones naturalizadas, fueron abordadas por los diferentes cuerpos teóricos feministas y develaron los costos que han tenido para las mujeres la asunción de la posición sexuada femenina dentro de la cultura y el modo en que la construcción de esta posición obedece a entramados de poder. (Fridman, I, pag. 13, 2019)

Así, la violencia doméstica que sufren estas mujeres debe ser entendidas como una manifestación más de las relaciones de poder existentes en una sociedad sexista en la cual el hombre ejerce el rol de dominador y la mujer es discriminada y subordinada (Cohen Mach, S, 2013). Simone de Beauvoir en su libro "El segundo sexo" (1949) delinea los costos psíquicos y sociales que derivan de ocupar la posición de feminidad dentro del orden simbólico. Estela (52 años) manifiesta en sus sesiones: *"Mi familia y él siempre medijeron que como ya me había casado tenía que aguantarlo, porque el matrimonio es para siempre. Aunque él me hacía saber que no me quería, decía que se quedaba porque el matrimonio es hasta la muerte".*

Antonella comenta: *"...Sé que he pasado por una vida difícil, me doy cuenta de que no es normal no tener amigos, no salir, yo solamente me relacionaba con las mamás de mis hijos. Él me hizo acoso, me rompió tres celulares, me golpeó, me insultó incluso hasta delante de mis hijos, (violencia física, psicológica y patrimonial) estaba naturalizando algo que no tengo que naturalizar, pienso que ejemplo les daba a mis hijos, que ellos cumplan ese patrón y luego hagan lo mismo, le digan a su mujer que tienen que aguantar como yo aguanté."*

Así en estos casos se evidencia cómo estas mujeres sienten esa presión y obligación de cumplir las expectativas sociales que hay respecto de su rol como ama de casa o madre, presentándose estos significantes a modo de sinónimo del ser mujer, aunque esto conlleve altísimos costos como limitar sus relaciones interpersonales, proyectos personales, tolerar golpes, insultos y menoscabo a su persona y dignidad.

En el último caso, la profesional interviene interrogando y señalando: *¿Qué es una familia, que es una familia unida?* Reflexiona sobre la necesidad de tomar una decisión para separarse de esas situaciones, que las mujeres comprendan que sus hijos pueden continuar teniendo una relación sana con sus padres, es decir realizar un trabajo de toma de conciencia de la situación, de poner un corte, un límite.

De esta manera, la labor terapéutica remite a que las mujeres pongan en palabras su propia experiencia respecto de lo vivido, desnaturalizando las situaciones de maltrato que vivieron, produciendo un corte en el círculo de la violencia. Esto es permitir la entrada de una ley, que establezca una interdicción a la manera de una instancia que ponga freno a la repetición y a la violencia.

Por ejemplo, Brenda (28 años) comenta: *"Estuve tres años en pareja con Gastón aunque no funcionó, dos años convivimos pero este empezó con situaciones de violencia de género el año pasado, en pandemia... yo no salgo para no traer ningún virus y como no quise ir a una fiesta, Gastón se enojó y me golpeó (violencia física). Esa misma noche se retiró de la casa, al otro día apareció pidiendo perdón, diciendo que fue un malentendido. Decidí perdonarlo, duró bien un tiempo hasta que luego me volvió a pegar y mi hijo mayor vio esta situación. La madre de él me dijo que no puedo vivir así, que mis hijos no pueden ver eso y ella me acompañó a hacer la denuncia, ella me habló desde el lugar de mujer".*

La profesional interviene señalando, estas decisiones que remiten al perdonar-denunciar y los costos de esto, luego de unas sesiones la paciente plantea: *"Quiero cerrar el ciclo, no opta por ser blandita y creer en el perdón, justificar la situación y mentirme que es solo un momento".*

Otro caso, es el de Carmela, (35 años) relata: *"El señor, sigue merodeando por la casa...pienso que hace esto para minimizar los cargos, otras veces lo perdoné, pero ahora ya no, encima él está violando la perimetral, realmente si me quiere no haría lo que hace"*.

En la siguiente sesión la misma paciente manifiesta: *"Sufrió una situación de acoso por mi ex pareja, se me acercó y me dijo que hablemos al negarme se enloqueció, me rompió el tapizado del auto con un elemento punzante y me empezó a insultar (violencia psicológica) (...) hablé con su hijo le dije que voy a hacer la denuncia, él después me mandó un mensaje del teléfono de su hijo y me decía que me iba a dar mercadería, yo bloqueé"*.

La profesional interviene reafirmando sobre la necesidad de realizar las denuncias, de no minimizar las situaciones ya que en estos hombres la palabra no funciona como límite "no es no" por lo que necesitan un límite externo. Además, remarca que el miedo paraliza por lo que el acto, la denuncia permite una acción, un movimiento para poner un límite al sufrimiento subjetivo.

Así, aunque esta intervención en principio pueda parecer de carácter directivo, intenta habilitar un espacio de reflexión a esa mujer para a partir de eso guiar la cura. Se podría preguntar ¿por qué ese punto de partida? La respuesta implica un "para qué" ya que tiene una finalidad; para que la mujer comprenda que ella tiene un espacio para poner en juego la palabra y elaborar lo acontecido, pero que, sin embargo, ante el avasallamiento del otro sujeto desprovisto de recursos simbólicos para elaborar sus conflictos y quien no se sienta ante el diálogo, es importante hacer un pasaje a la acción y apelar a esa ley que defina un límite concreto donde muchas veces a lo simbólico no le cabe un lugar.

Se entiende al acto violento como un hecho traumático, un proceso de fuerte conmoción psíquica. En la obra de Lacan, la noción adquiere mayor relevancia a través de uno de los registros de la constitución subjetiva: lo "real", es decir aquello que queda por fuera de la representación psíquica, lo imposible de ser dicho, de ser nombrado. Lo que permite reflexionar que aquello que no es mediatizado por la palabra termina siendo actuado.

Ante tantas escenas penosas de las pacientes como víctimas de los distintos tipos de violencia para que sea posible el juicio crítico, con sus momentos de atribución y desatribución, es necesaria la presencia del otro, del analista que puede escuchar más allá del impacto de la violencia y generar espacios de organización de nuevos sentidos donde resignificar la violencia sufrida (Burin, M, 2009, Giberti, E, 1989, Maldavsky, D, 1980).

Por esto, se evidencia en la diada paciente-psicoanalista la importancia por un lado de que la mujer desee abordar la problemática y por otro lado que el psicoanalista ofrezca un lugar cuidado y seguro para ella, quien ya fue perseguida y acosada por un otro. Esto es imprescindible sin un estudio de la perspectiva de género ya que tanto hombres como mujeres están atravesados por una cultura que domina y se impone a lo largo y a lo ancho de la sociedad: el patriarcado, donde solo le cabe un lugar a la mujer: el de objeto y subordinación. Aquí reside el trabajo personal, profesional y ético del psicoanalista, en poder cuestionarse sobre aquellos principios y mecanismos que lo habitan y cuanto se acercan o no a esta idea, para que esa mujer que se encuentra enfrente pueda trabajar, abordar la problemática, repensar su lugar y responsabilidad subjetiva sin ser revictimizada y nuevamente devorada por el otro.

Por ejemplo, Mariana comenta: *"Varios años después de separarme de mi ex marido, conocí a un señor donde al principio estaba todo bien, la relación iba muy bien hasta que me engañó, vulneró mi intimidad, me obligó a tener relaciones sexuales con su amigo, él sacó fotos y luego les mostró a mis hijos, diciendo yo era una mala mujer, realmente me hizo mucho daño, nunca pensé que me hiciera eso (violencia sexual y psicológica), por eso es mejor estar sola que mal acompañada"*.

La profesional interviene, hay que sanar las heridas para tener una relación sana, todo implica un recorrido que debe hacer cada persona. Es importante marcar los límites para que el otro no avasalle, no acorte la libertad y no vulnere los derechos.

Ante lo cual la paciente responde: "Nadie me va a pisotear, nadie me va a llevar por delante, hay que valorarse como mujer para que ningún hombre nos haga daño".

Aquí, se destaca la importancia de abrir sentidos en lugar de cerrarlos, no intentar dar respuestas o soluciones satisfactorias, sin perder de vista la perspectiva de género y la problemática central por la que la mujer fue derivada al servicio.

Estela (52 años) en diferentes oportunidades incluye en su discurso el significante "límites": "*Él no tiene límites*", "*mis hijos a veces parece que no entienden sobre límites*", "*Me entraron a robar, los ladrones no conocen los límites*".

Hasta que en una sesión la profesional interviene ¿Estela y qué son los límites para vos?

¿cuáles son los tuyos? Preguntas que resuenan en la cabeza de Estela, la hacen replantearse su propio discurso y su lugar en esta historia.

Desde la ética del psicoanálisis, que guía la dirección de la cura, se intentará que el sujeto pueda resignificar el hecho de una manera distinta, es decir, desprenderse del recuerdo penoso e intolerable para ser transformado en un recuerdo posible de ser pensado y puesto en palabras. Es vital que la mujer maltratada logre poner un límite al sufrimiento. Esto implica un pasaje desde un sujeto pasivizado por la violencia y pegoteado al otro hacia un sujeto con una actitud crítica frente a ese sufrimiento, es decir, asumir una posición crítica frente a los acontecimientos, lo que le permitirá elaborar lo vivido como traumático, en tanto excesivo, expulsar y tramitar lo desagradable. En otras palabras, se realiza un trabajo de elaboraciones sobre esas representaciones dolorosas resignificándolas a partir del análisis de la posición subjetiva.

El trabajo de elaboración consiste en la labor subjetiva a través de la cual se transforman y reducen la tensión, el malestar, la angustia y los síntomas concomitantes. Esta elaboración remite a nuevas ligazones (Freud, S, 1982) ligar, hacer ligazón, es propio de la pulsión de vida.

Se entiende por esto, que el sujeto deberá trabajar la manera en que se ha dado aquel encuentro con lo real. Así, se irá reconstruyendo su propio relato acerca de lo vivido significándolo desde sus representaciones previas, intentando engarzarlo con su historia.

No reduciendo su vida a ese hecho simplemente, abordarlo para así, en el espacio, ir en pos de sus propios proyectos vitales. Por ejemplo, la paciente Carmela enuncia: "*Es muy valioso este espacio, me siento acompañada, puedo hablar y decir lo que me molesta, lo que me hace mal, también sobre mi deseo de seguir estudiando, de pensar que hay un futuro, hay esperanzas*".

Ante ello, la profesional destaca la necesidad de resolver las situaciones complejas para construir un futuro a partir de revalorizarse, para que esa mujer que fue puesta en lugar de objeto se posicione de otra manera.

Por lo que la paciente responde: "*Si, es importante tener metas para proyectarme y seguir en este trabajo constante para cuidarme, para no bajar los brazos y confiar en mí*".

Finalmente, comprender que la perspectiva de género es una condición insoslayable para trabajar en el presente contexto, atravesado por las marcas de la época, donde la labilidad de los lazos y la fragilidad de vínculos. De esta manera, se apuesta a intervenciones y tratamientos que acompañen a las víctimas en el camino de la cura donde se reencuentren consigo mismas, encuentren ese lugar que fue abandonado cuando las

tomaron como objeto y les permita proyectar nuevos destinos. En simultáneo, no queremos dejar de mencionar la importancia de trabajar sobre la rehabilitación de estos hombres violentos, para poder tener un trabajo integral de la problemática.

Bibliografía

Beauvoir, S. (1987). *"El Segundo sexo"* – 1° ed. Buenos Aires: Siglo XX.

Burin, M. (1991): "El malestar de las mujeres" Buenos Aires, Paidós. -(2009): "Género y psicoanálisis: identidades femeninas vulnerables", 2 de agosto, disponible en <www.psicomundo.com>

Cohen Imach, S. (2013): "Mujeres maltratadas en la actualidad: apuntes desde la clínica y diagnóstico" - 1º ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2013.

Freud, S. (1982 {1920}): "Más allá del principio del placer", Obras Completas, tomo XXIII, Buenos Aires, Amorrortu.

Fridman, I. (2019) "Violencia de género y psicoanálisis". Buenos Aires, Argentina. Lugar Editorial.

Giberti, E.(1989): "¿Y por qué?, se preguntan las mujeres", Buenos Aires, Edición Fundación Alicia Moreau de Justo.

Maldavsky, D. (1980): "El complejo de Edipo positivo", Buenos Aires, Amorrortu.

La iniciación sexual en varones cisgénero: efectos o estragos en la subjetividad

Ana Encarnación Rojas

Resumen

El psicoanálisis freudiano y lacaniano, que se ocupan del sujeto del inconsciente y de la producción del cuerpo humano, cuerpo erógeno atravesado y producido por las leyes del lenguaje, nos va servir de marco teórico para nuestro tema. A partir del concepto de trauma que propone esta teoría, este trabajo va a estar dirigido a analizar el discurso de aquellos sujetos, varones cisgénero, que hayan debutado sexualmente con trabajadoras sexuales, siendo éstos adolescentes o púberes; centrándonos en esta primera experiencia sexual cargada de expectativas sociales, característica de nuestra cultura latinoamericana. Analizaremos qué discursos, leyes, lenguajes, se inscriben en la subjetividad de aquellos varones que se inician sexualmente a una edad temprana, con el fin de identificar si hay algo de esta práctica social que reproduce el patriarcado que genere estragos en la subjetividad. El desarrollo de la identidad masculina que lleva al desempeño de papeles masculinos adultoses un proceso largo. Para ser varón hay que ser masculino en el sentido del discurso social, puesto que la construcción del género siempre va en referencia a lo socialmente esperable. La masculinidad es un objetivo, un deber ser, y en este caso, la iniciación sexual no escapa a eso.

Desarrollo

El psicoanálisis freudiano y lacaniano, que se ocupan del sujeto del inconsciente y de la producción del cuerpo humano, cuerpo erógeno atravesado y producido por las leyes del lenguaje, nos va servir de marco teórico para nuestro tema. A partir del concepto de trauma que propone esta teoría, este trabajo va a estar dirigido a analizar el discurso de aquellos sujetos, varones cisgénero, que hayan debutado sexualmente con trabajadoras sexuales, siendo éstos adolescentes o púberes; centrándonos en esta primera experiencia sexual cargada de expectativas sociales, característica de nuestra cultura latinoamericana.

Citando a la Dra. María Elena Elmiger (2019): *"Cuerpo y sexualidad están estructurados como un lenguaje porque están producidos, formateados, cincelados, colonizados por el lenguaje. No hay cuerpo ni sexualidad fuera del lenguaje."* Analizaremos qué discursos y leyes se inscriben en la subjetividad de aquellos varones que se inician sexualmente a una edad temprana, con el fin de identificar si hay algo de esta práctica social que reproduce el patriarcado, que genere estragos en la subjetividad.

"Las leyes del lenguaje demarcan el cuerpo, dibujan las "zonas erógenas" que son cicatrices que las palabras y el deseo del Otro dejaron en el cuerpo del niño que cada uno fue. Marcas que las palabras produjeron tanto al investir libidinalmente (es decir, interpretar el llanto del niño desde el lenguaje y el deseo de los padres, hacerlo entrar en el discurso y de este modo, envolver el organismo para convertirlo en cuerpo) como al ordenar el cuerpo vía la prohibición, haciéndolo ingresar en el sistema de intercambios". (Elmiger; 2019)

"Todo esto permite que cada quien herede un texto y sobre él escriba su libreto al que apelarán cada encuentro sexual. Así, la sexualidad estructurada como un lenguaje sostiene: a) Por un lado: el lazo social, que siempre es exogámico. b) Por otro, las fantasías –libreto- con que se vela lo real del cuerpo. Con ellas se "disfraza", se atavía el cuerpo para los convites del amor"(Elmiger; 2019). Nuestra pregunta, que abre este debate es entonces: qué libreto se escribe cuando la iniciación sexual de varones se da en púberes, muchas veces arengados por pares, otras por familiares directos; siendo éste, un encuentro sexual pago.

Al mismo tiempo, nos parece necesario plantear las diferencias entre las fantasías de seducción enlazadas a una escena traumática, del trauma. Para esto tomaremos los textos de la Dra. Abad, que sigue a Freud en su concepto de escena traumática y plantea que ésta ya es el producto del trabajo del inconsciente. *"Las fantasías dan cuenta de la irrupción violenta de la lengua en la biología en momentos de indefensión del cachorro humano. Son el efecto metabolizado de la cicatriz que dejó el ingreso traumático del viviente en el mundo del lenguaje. Una fantasía es una representación. Entra en la lógica del "No- todo". Estas, las fantasías, son la levadura que leuda el pan del erotismo. El libreto posible de la puesta en escena de la sexualidad humana. El motor de los sueños. La causa –desconocida- de algunos encuentros. Cuerpo y sexualidad sostienen la condición simbólica y hablante del sujeto. Su condición humana."* Las leyes del lenguaje van marcando de manera violenta a aquel cachorro humano. Una de estas marcas, es la construcción del "ser hombre"; y por eso abordaremos nuestro tema pensando qué textos se proponen al "varón cisgénero", aquel que mandata las leyes que han sido dictadas por el patriarcado.

El desarrollo de la identidad masculina que lleva al desempeño de papeles masculinos adultos es un proceso largo. Para ser varón hay que ser masculino en el sentido del discurso social, puesto que la construcción del género siempre va en referencia a lo socialmente esperable. La masculinidad es un objetivo, un deber ser, y en este caso, la iniciación sexual no escapa a eso. *Tener y mostrar una heterosexualidad activa es, sobre todo a partir de la adolescencia, una de las formas centrales en las que las masculinidades pueden conseguir estatus entre el grupo de pares* (Kimmel, 1997; Flood, 2007). La gesta de "hacerse hombre" a través de la iniciación heterosexual no sólo tiene que ver con el deseo sexual. Como dijimos, los sujetos están producidos y atravesados por el lenguaje, éste marca los modos de relacionarse y hacer lazo social; hacerse "hombre" es responder adecuadamente a la arenga de los pares.

Debemos citar en este punto a Pierre Bourdieu, para también explicar por qué el análisis de este tema. Él nos dice: *"revelar los efectos de la dominación masculina sobre los hábitos masculinos no es, como algunos podrían creer, intentar disculpar a los hombres. Es explicar que el esfuerzo para liberar a las mujeres de la dominación, o sea, de las estructuras objetivas y asimiladas que se les imponen, no puede avanzar sin un esfuerzo por liberar a los hombres de esas mismas estructuras que hacen que ellos contribuyan a imponerlas"* (Bourdieu, 2000:138-139). Este, es un intento de poner foco en las marcas que forjan las masculinidades actuales, para empezar a cuestionar las leyes patriarcales como éstas.

Volviendo al tema central, y para contextualizar la iniciación sexual, proponemos la lectura de Michel Bozon (2003) donde describe tres modelos tradicionales de entrada en la vida sexual. En el primer modelo, las mujeres son presionadas para formar una unión lo antes posible con hombres de edad bastante mayor; por ello, los hombres tienen una vida sexual premarital relativamente larga pero una iniciación más tardía que las mujeres. En un segundo modelo, se trata de retardar la entrada de las mujeres en la vida sexual mientras que los varones son presionados para que prueben su masculinidad iniciándose sexualmente lo antes posible. Finalmente, en el tercer modelo existe una cierta igualdad en cuanto a la edad de entrada en la vida sexual de hombres y mujeres. Es en el segundo modelo en el cual se ubicarían los países de América Latina y el Caribe, que son objeto de nuestro análisis.

Estas diferencias, que propone Bozon como modelo en Latinoamérica, no son desconocidas; sin embargo, el planteo es si entre los varones, a la edad a la que sucede el debut sexual, se puede repensar como una situación que lo deja vulnerable. Analizar las condiciones de vulnerabilidad de los hombres permite ver los costos individuales de mantener una estructura de dominación masculina sobre las mujeres y disidencias. La construcción de una cultura que presiona a los varones a iniciarse en edades tempranas y que los lleva a consumir de esta manera el sexo pago, deja marcas en la subjetividad que podrán afectar al lazo social, y por lo tanto, el encuentro con un otro (partenaire) en un futuro.

De las investigaciones hechas en la ciudad de Buenos Aires (Necchi, Schufer; 2001); la mediana edad de iniciación es de 14,9 años y en otros estudios arrojan una media de 13 años. De estos varones que se inician sexualmente a esta edad, en gran medida lo hacen en relaciones ocasionales; casi la mitad con trabajadoras sexuales; y de éstos últimos, una quinta parte desconocía la edad de ella.

En estos estudios, también se consultó sobre la iniciativa o la decisión de comenzar la relación sexual en ese momento, de lo que contestaron una cuarta parte de los varones consultados que "no lo decidió" o que "sucedió", y una quinta parte mencionó haberlo decidido junto a su grupo de pares, donde en estos casos, la mayoría de los adolescentes recurrieron a una trabajadora sexual.

También se ha concluido que cuanto más joven es el adolescente, mayor es la diferencia de edad entre éste y su compañera sexual. La edad media de la pareja de los varones de Buenos Aires que se iniciaron antes de los 14 años, refiere a mujeres mayores de 20 años en un gran porcentaje y en mayores de 30 años en otro menor, pero aún así mayor a las otras ciudades latinoamericanas consultadas. La pauta de iniciación temprana con personas de edades muy superiores parece ser exclusiva de Buenos Aires en comparación con las otras ciudades de la región.

Utilizamos estos datos obtenidos de las investigaciones de Capital Federal, dado la falta de investigaciones realizadas en otras provincias del país o en la misma ciudad de San Miguel de Tucumán.

Una de las formas de poder analizar estos efectos en la subjetividad de los varones, es escuchar qué significaciones han dejado este tipo de experiencia. En relación a esto, Muehlenhard y Kimes (1999:240) señalan que a pesar de que en general porcentajes más altos de mujeres declaran haber experimentado sexo coercitivo, estos porcentajes varían de acuerdo con las palabras utilizadas en la medición que se trate. Si se utilizan las palabras "sexo no querido" (unwanted sex), son más los varones que declaran estos tipos de eventos. Sin embargo, las autoras señalan que en estos casos parece no querido en un sentido, pero querido en otros sentidos (por ejemplo, para ser más popular, para evitar aparecer como tímido, con miedo, con poca experiencia, etc.).

Los efectos de significar este debut sexual pueden llegar a afectar la significación de los casos de abuso cuando el perpetrador es una mujer. Es así que, cuando esto sucede, el incidente es tomado más como una presión a tener sexo no querido que una violación, y algunos hombres reconstruyen estas experiencias como placenteras (Struckman-Johnson y Struckman-Johnson, 1994; Cáceres, 2000; Population Council, 2004).

El abuso sexual entre jóvenes varones está asociado con una cultura del silencio y que la inacción es una respuesta común. Los jóvenes varones rara vez buscan atención médica o judicial a causa del estigma y vergüenza, o miedos sobre su masculinidad. Consecuentemente, las víctimas sufren en silencio mientras que los perpetradores rara vez son castigados. *"Si algo queda justamente fuera de lo discursivo es el abuso sexual. Siempre es silenciado tanto por la víctima como por los próximos, que, aún bajo sospecha, encubren al abusador y culpabilizan a la víctima. Y si el Otro de la ley no interviene reconstituyendo lo simbólico, dándole credibilidad, esto quedará como lo inenarrable, lo intraducible del texto de su vida. El trauma será siempre actual. Su vida será sacrificada."*

Tomando las respuestas que existen en los foros en internet, que se han conformado en torno a esta temática, se lee que, en la gran mayoría de los varones, los nervios y los miedos, sumado a la presión de los pares, ha generado situaciones de falta de erección y orgasmo. Estas experiencias se han reconstruido como una experiencia placentera, tal vez como herramienta para bordear las marcas o agujeros que pudieron causar-se, tras la prueba de masculinidad que esto supone, naturalizando el encuentro sexual entre un adolescente

de 13 años y trabajadoras sexuales de 40 años; mientras afuera lo esperan su grupo de amigos o hasta padres, tíos, hermanos mayores, etc.

Recopilando comentarios en foros de Argentina, creados por "clientes habituales" y escort's (manera de referirse a las trabajadoras sexuales dentro de este ámbito), pudimos encontrar las siguientes experiencias:

"Tenía 18 años, fuimos con un grupo. Es una experiencia rara, porque vas a un lugar pago, pero a la vez estás nervioso, hay mucha tensión. Es una cosa que es como demostrar una hombría. (...) Viéndolo desde una edad más adulta, ves que sí, te juntásen manada, salís, son todos hombres, sale uno, lo propone y es como que hay que marcar la masculinidad: '¡Vamos todos, vamos todos!' Y por ahí alguno no tenía ganas en su momento, no lo digo por mí, pero alguno no tenía ganas y por ahí iba igual, porque es como que el hombre en sí mismo se pone, ¿viste?: 'Bueno, ¡vamos a pasar, pasá!' Es una boludez de machos, de pelotudos, de hombres. (...) Es más, creo que la primera vez, digamos, de ir con muchos hombres, que la pasamos más mal que bien, por los nervios, porque estás muy nervioso" (Lucio)

"Mis amigos habían ido y le pedí la plata a mi mamá. Tenía que pagar porque era el mandato. Fueron mis amigos y ¿cómo que no fuiste? La experiencia fue pésima, muy asustado, porque aparte estaba prohibido". (Gastón)

Por otro lado, estos comentarios fueron la respuesta al tema del foro: "*Edad de tu debut sexual*".

"13 años en un sauna (así se le llamaban a los prostíbulos) (...) uno entraba y estaban todas (las trabajadoras sexuales) envueltas en unas toallas y te llevaban a unas piezas que estaban separadas por unos biombos. ¡¡Qué lugar tétrico!!" (Invitado MM)

"Siendo de la colectividad, fue regalo de mi padre a los 13 años, cuando hice mi Bar-mitzva, aun la recuerdo, fue en la calle Corrientes casi llegando al Obelisco..." (Jaial)

"A los 14 en el "cabarulo" de la calle Fraga, me acuerdo que el día anterior fuimos con 6 compañeros del secundario a la tardecita y cuando entramos las "minas" dijeron: "llegó el jardín de infantes". (Phaq)

"Yo debuté a los 13 en un sauna en Montevideo al 200 arriba de unos fichines (centro de videojuegos). El día de la primavera de 1992. Llovía. Me había pasado la data un compañero del secundario (...) Éramos 4. Estábamos re cagados. El día anterior mi hermano mayor nos dio una charla sobre cómo ponernos un forro y como sacarlo sin tener contacto con los flujos." (El Padrino 2)

Entonces, nos preguntamos, qué lugar ocupa el Otro, en estas primeras experiencias sexuales, o cómo se cincela el cuerpo y la sexualidad de estos varones, a partir de estos discursos, en el encuentro sexual con un parteneire, que permite de alguna forma que "*un jardín de infantes*" llegue a un prostíbulo o sauna, siendo presionados, estando "*re cagados*" o como *regalo de Bar-mitzva*.

Creemos que es momento de instalar esta pregunta, para develar qué tipo de "varones cisgéneros" son contruidos a partir de este tipo de prácticas culturales, y qué tipo de efectos genera, a futuro, el encuentro sexual con otros.

Sin embargo, nos parece apresurado designar como traumática esta experiencia, dado que también, está la posibilidad de armar un libreto, a través de este primer encuentro sexual, y que aparezcan fantasías de seducción a partir de esta escena. Los datos son escasos para poder llegar a delimitar algo en este punto, pero jus-

tamente es lo que lo hace un tema rico de debates. Será cuestión de dejar abierta la puerta para seguir escuchando lo que emerge de los sujetos que son efecto de esta época.

Bibliografía

- Abad Gabriela: El incesto: entre trauma y fantasía. En Culpa, Responsabilidad y Castigo. Vol IV. 2012. Bs. As. Letra Viva
- Abad Gabriela: Escena y escenarios de la transferencia. 2015. Los Ángeles. Argus-a.
- Bourdieu, P., 2000. La dominación masculina. Barcelona, Anagrama.
- Bozon, M., 2003. À quel âge les femmes et les hommes commencent-ils leur vie sexuelle? Comparisons mondiales et évolutions récentes. En: Population et Sociétés, 391
- Elmiger, María Elena: Abuso y desobjetivación. Un corto camino al crimen. En Culpa, Responsabilidad y Castigo. Vol IV. 2012. Bs. As. Letra Viva
- Elmiger, M. E. (2019). Ley, Incesto Y Trauma. Libro de Actas: VI Congreso Internacional de Psicología del Tucumán "Las psicologías; sus prácticas: ideas, conclusiones y problemas", 205-210.
- Flood, M. (2007). "Men, Sex, and Homosexuality: How Bonds between Men Shape Their Sexual Relations with Women". Men and Masculinities, 10(3), pp. 339-359.
- Freud, Sigmund: (1898) La sexualidad en la etiología de neurosis. 1986. Bs. As. Amorrortu
- Freud, Sigmund: (1912) Sobre la degradación de la vida erótica. (Contribuciones a la psicología del amor II) Tomo XI. 1979. Bs. As. Amorrortu
- Freud, Sigmund: (1913) El tabú de la virginidad. (Contribuciones a la psicología del amor III) Tomo XI. 1979. Bs. As. Amorrortu
- Gerez Ambertín, Marta: Crimen del abuso. Crimen del incesto. En Culpa, Responsabilidad y Castigo. Vol III. 2009. Bs. As. Letra Viva
- Gerez Ambertín, Marta: Semiosis Social Fundamentos. Ficha de Cátedra
- Kimmel, M. (1997). "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina". En Valdés, T., Olavarría, J. (eds.). Masculinidad/es. Poder y crisis. Santiago de Chile: ISIS, 49-62.
- Manzelli y Edith A. Pantelides, H. (2005). La edad a la iniciación sexual y sus correlatos en varones de cuatro ciudades de América Latina. APORTES A LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA.
- Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/825_rol_psicologo/material/descargas/unidad_5/obligatoria/aportes_investigacion.pdf#page=131
- Morcillo, S., Martynowskyj, E., & de Stéfano Barbero, M. (2020). Aprendiendo a "gatear": masculinidades y carreras morales en varones que pagan por sexo en Argentina. Aposta: Revista de Ciencias Sociales ISSN 1696-7348, 86, 67-85.
- Necchi, S., & Schufer, M. (2001). Adolescente varón: iniciación sexual y anticoncepción (Argentina). Revista Chilena de Pediatría, 72(2), 159-168.
- Sarrulle, Oscar Emilio: Delitos contra la Integridad Sexual. Un cambio de paradigmas. En Culpa, Responsabilidad y Castigo. Vol IV. 2012. Bs. As. Letra Viva
- Volnovich, J. C. (2013). PSICOLOGÍA DEL CLIENTE EN LA PROSTITUCIÓN. Alternativas cubanas en Psicología, 1(3), 91-94.

El impacto subjetivo de la pandemia

Jalil Raiden

Resumen

Fundamentación y Objetivos: El presente trabajo está enmarcado en las investigaciones correspondientes al Trabajo Integrador Final de la carrera de Psicología, realizado a partir de una serie de entrevistas a integrantes del personal de la salud durante el año 2020, con el objetivo de dilucidar los efectos e impacto de la pandemia de COVID-19 en este grupo y, por extensión, en la sociedad toda. Se buscará, de esta manera, dar cuenta de la relación entre el sujeto contemporáneo y la pandemia. **Metodología:** Metodología cualitativa. **Resultados/Conclusión:** Se pudo apreciar, a partir de la investigación, el gran impacto que tuvo la pandemia de coronavirus iniciada a fines de 2019 en el sujeto. Dicho impacto no debe ser contemplado como una angustia "pasajera" por la situación adversa actual, sino como un fenómeno delo más complejo que va a producir un atravesamiento del sujeto con la particularidad del malestar de la época.

Palabras clave: Coronavirus – Malestar – Sociedad – Sujeto

Introducción

El escrito que se va a presentar a continuación es un extracto del Trabajo Integrador Final, instancia obligatoria del presente plan de estudio de la carrera de Psicología en la UNT. Éste surge a partir de las investigaciones llevadas a cabo en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas del año pasado.

Las mismas, por cuestiones de público conocimiento, consistieron de manera extraordinaria en una serie de entrevistas a profesionales de la salud (mayormente psicólogos), con el propósito de abordar los efectos de la pandemia en sus respectivos equipos de trabajo.

Los entrevistados formaban parte de diversos dispositivos de la salud, como CAPS, hospitales, etc., y cumplían diferentes roles en los mismos; lo que se presentó casi sin variaciones en las entrevistas, fue el malestar generado en los actores a partir de la pandemia.

Es por esto que se intentará investigar el modo en que la pandemia de coronavirus iniciada a fines de 2019 atravesó al sujeto. Para poder realizarlo será necesario llevar a cabo una descripción del sujeto actual y del malestar de la época, abordándolo específicamente a partir de dicho contexto socio-cultural, la posmodernidad, para poder así comprender sus particularidades y fundamentalmente las del sujeto de la época, lo que permitirá hacer una aproximación sobre cómo va a vivenciar el impacto de la situación actual.

Desarrollo

El sujeto contemporáneo, entendido como un sujeto construido socialmente desde la posmodernidad, va a tener una manera propia de vivenciar acontecimientos como este. Por lo tanto, será de sumo interés poder pensar cómo este proceso repercute en el sujeto.

Podría pensarse esto desde lo planteado por Michel Foucault en su estudio genealógico del poder. "El sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder- saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reactivo al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento." (Foucault, 1975)

Siguiendo a este autor, habrá diferentes etapas o epistemes de la historia en las cuales estos juegos de poder-saber van a producir sujetos propios y su propia posibilidad de visibilidad y enunciabilidad. La relación que tendrá el sujeto renacentista, por ejemplo, con su entorno, la forma de concebirlo y su accionar, no va a ser la misma que la del sujeto actual, y esto, en lo que concierne a este escrito, va a ser fundamental en cuanto a la relación que tendrá con el contexto de la pandemia.

Pandemia y Modernidad Líquida

Para poder comenzar a definir al sujeto contemporáneo, sería interesante pensar en lo planteado por el pensador Zygmunt Bauman (2003) al referirse a la "modernidad líquida", término que acuña para caracterizar la fase tardía de la modernidad. En este sentido, va a dar cuenta del pasaje de una modernidad "sólida", en la cual habrá una mayor estabilidad y orden, a una más "líquida", que va a denotar un estado mayormente flexible y voluble. Con las diferencias físicas entre estos dos momentos va a explicar el modo en el que las estructuras sociales se desvanecen y comienzan a fluir, sin una forma o molde que las sostenga, esto es, la caída de los grandes discursos clásicos.

Adolfo Vásquez Rocca dirá al respecto: *"Vivimos bajo el imperio de la caducidad y la seducción; de la acumulación no funcional y del individualismo exacerbado – fenómenos que han determinado una nueva configuración de las relaciones "humanas", tornándolas precarias, transitorias y volátiles."* (Vásquez Rocca, 2008)

Junto a este individualismo exacerbado va a aparecer el miedo a establecer relaciones duraderas y la fragilidad de los lazos. Estos lazos van a depender, al parecer, más que nada de los beneficios que le generen al propio individuo.

Se podría pensar, entonces, cómo estas características que enuncia Bauman sobre la época, y por lo tanto, sobre el sujeto actual, se van a relacionar con los efectos de la pandemia de coronavirus.

Además de los conocidos síntomas y peligros físicos que conlleva la enfermedad, hay una serie de cuidados a modo de prevención que debe seguir la población. Estas premisas son las que enfrenta el sujeto en estos tiempos, sin importar si se ha contagiado o no.

Estos cuidados son, por un lado, de prevención de la salud personal, individual del sujeto, hecho que, teniendo en cuenta el aislamiento social, podría pensarse como afín a la exaltación del individualismo planteado por el autor. Sin embargo, estos cuidados son, principalmente, de carácter social, ya que tienen como fin la disminución de posibles casos en la población para evitar la saturación del sector sanitario y la mayor probabilidad de contagio.

En este sentido, por lo tanto, las características de la modernidad líquida, constitutivas del sujeto, pueden verse impactadas por la pandemia, al precisar cuidados que van en desmedro de lo individual, al reducir sus libertades para circular, relacionarse, etc., y en pos de un bien colectivo, lo que, sin dudas, irá en contra de lo descrito por el filósofo.

Esto se puede apreciar en el fragmento de una de las entrevistas, en el que se hace foco en este contraste: *"Hay gente que se tiene que ir a vivir sola o que duerme separada del marido porque lo puede enfermar y después ves fiestas clandestinas donde hay jóvenes y eso te enoja (...). A la gente le falta más responsabilidad social, un compromiso social. Hay gente que hace las cosas bien y gente que no le importa el otro, y así llegamos al momento en que no hay camas."* En lo relatado por la entrevistada puede verse, en su percepción, una predominancia del individualismo, dejando de lado los cuidados con fines colectivos y perjudicando así al resto de la sociedad.

Pandemia y Cultura de la Imagen

Por otro lado, Claudio Di Pinto plantea que, en el contexto cultural actual, *"la degradación del deseo con la consiguiente disminución en la tensión deseante, el que se juegue la relación al ideal en términos de todo o nada, la pérdida de valor del lugar de la palabra, la aparición de una queja repetitiva y monótona y la pérdida de sentido de la dimensión histórica, generan un fenómeno de destitución subjetiva. Y entiendo por destitución subjetiva: la cosificación del sujeto, la pérdida de su singularidad, y la vivencia de estar sometido a un goce ante el que todo hacer resulta vano."* (Di Pinto, 1999)

Esta destitución subjetiva a la que hace referencia el autor, va a estar relacionada con un acáida del sujeto en pos de la imagen, la cual funcionaría sin agujeros, completa, y si es completa, sin falta, no va a dejar lugar para el lazo social.

Pensando en nuestra época, se puede ver una exaltación del individuo, en una posición justamente individualista que va en contra de la anterior subordinación a lo colectivo por sobre los intereses del sujeto, propia del clasicismo. Ahora podría verse una sociedad hedonista en la que el cuerpo marca una imagen completa, sin agujeros, una primacía del imaginario, de lo yoico desde el psicoanálisis, que resultaría en una ilusión de perfección que satura la subjetividad. Podría pensarse, además, que una exacerbación de lo imaginario implicaría un deterioro de lo simbólico, campo de la palabra, lo que dejaría a este sujeto saturado de imaginario a la deriva.

Esta destitución va a entrar en conflicto con los efectos de la actual pandemia. La imagen de perfección, de un cuerpo sin fisuras va a ser contradictoria (más que nunca) con la realidad, una realidad que evidencia el lugar de fragilidad del cuerpo y de exposición al contagio y posterior deterioro del mismo. Si el cuerpo debe ser cuidado con tapabocas, distanciamiento social, permanente higienización, va a conllevar la demostración de sus agujeros, de sus faltas.

Además, Di Pinto señala que lo que prolifera en la actualidad son los traumas no reprimidos, esto es, traumas que no han podido ser tramitados psíquicamente. Esta exaltación de lo yoico deja al sujeto excluido del campo del Otro, dificultando la elaboración simbólica.

Si se toma a la pandemia como un duelo, un duelo por la "vieja normalidad", sumada a los innumerables duelos por pérdidas de familiares y conocidos que provocó, va a significar un proceso que conlleve su tramitación, su puesta en palabras que permita tapar el agujero que produce y aproxima al sujeto a lo real.

En relación a esto, María Elena Elmiger, en su libro "Duelo. Íntimo. Privado. Público" dirá que el duelo subjetivado va a implicar *"pasar lo real, la catástrofe (y aún el horror) por los sistemas de la lengua (...) para que sea traducido, anudado en prácticas privadas y en las intimidades del inconsciente."* (Elmiger, 2016). Será entonces esta subjetivación un proceso en el cual se podrá pasar de la angustia al dolor, poniendo en palabras lo sucedido. Además, dirá, tomando a Lacan, que ante el agujero creado en la existencia por la pérdida de un ser querido (lo traumático), el trabajo de duelo se presenta primero como satisfacción de los elementos significantes.

El sujeto actual, desprotegido y destituido, con el valor puesto en la imagen y con la depreciación de la palabra, va a ver el camino a la subjetivación del duelo obstruido, en un momento en el que, además, recursos simbólicos como los rituales religiosos, por ejemplo, se vieron afectados por momentos.

Esta situación puede verse reflejada en una de las entrevistas, en la que se comenta lo siguiente: *"Es como que no está permitido el duelo. Esto es día a día, tenés que seguir. Si haces una pausa, puede ser que no visitas a una persona y por no visitarla termina internada sin que la puedas ayudar. No podés parar, decir falleció mi amiga"*. Como bien dice la entrevistada, hay duelos que están pausados por la situación actual: el

de su compañera fallecida, el de los pacientes, el de la "normalidad" del ayer, el de algún familiar... Y no sólo en el equipo de la salud, éste es un fenómeno que trasciende a la población toda.

Pandemia y Sociedad de Consumo

En otro plano de la situación, podemos pensar en el malestar de la época. El sufrimiento que produce la cultura que Freud detalló en 1930, pero que ya no juega con las mismas cartas. Al momento de escribirlo, Sigmund Freud (1930) pensaba en los ideales sociales que sofocaban al sujeto y en un sentimiento de culpabilidad como efecto de los mismos. En la actualidad, estos ideales han sufrido un corrimiento hacia la lógica de mercados, y el discurso del consumismo nos demanda gozar lo más posible, y el deber ser feliz en demasía. Estamos sometidos al Otro del mercado.

Para esto es importante tener en cuenta la diferencia entre el superyó freudiano y el superyó lacaniano. El freudiano va a ser el heredero del Complejo de Edipo, y por lo tanto va a ocupar un lugar rector de las mociones pulsionales, tendrá, por lo tanto, un carácter más restrictivo. En cuanto al lacaniano, Néstor Braunstein dirá que *"Su imperativo no es el de obedecer sino el de gozar y el goce es precisamente lo que el superyó freudiano prohíbe"* (Braunstein, 2006) El mismo no va a estar regulado por la castración, sino que justamente la va a atravesar, en su demanda de goce.

El mandato de la época, entonces, será el de gozar lo más posible y el deber ser feliz. Y cuando esto es logrado (de manera efímera, claro está), se debe ser aún más feliz. Paradójicamente, esta búsqueda de la felicidad y la satisfacción absoluta, al ser impuesta al sujeto, va a producir sufrimiento al no poder cumplir con ella.

La lógica capitalista va a presentarle al sujeto los artículos de consumo que van a paliar este sufrimiento, siendo ellos portadores de la felicidad que se debe alcanzar, pero que nunca será suficiente, por lo que será este imperativo potenciado por la misma.

Sofía Depretis dirá que este mandato taponar la felicidad posible, ya que contradice el estado de felicidad plena y perdurable que *"el mercado arroja al sujeto a conseguir, lo cual es un imposible y subsume a un malestar particular, en tanto es una demanda a la que no se puede responder"* (Depretis, 2020).

La pandemia también repercutirá directamente en estos mandatos. La plena satisfacción del sujeto se verá dificultada, con un virus que recae en el habitual accionar del mismo, imposibilitando o distorsionando su vida social, sus recreaciones, sus actividades económicas, yendo en contra de esta búsqueda de la felicidad, que, si bien nunca es conseguida en su plenitud, actualmente se ve obstaculizada desde su base.

En cuanto a esto, en una de las entrevistas realizadas se puede apreciar diferentes problemáticas que surgen a partir de esta obstaculización. El entrevistado cuenta que, desde el inicio de la pandemia, y de las restricciones derivadas de ella, *"hay mucha consulta por violencia y alcohol. En el albergue hay varios casos de gente que "quería matar por irse" sin importarles el hecho de ser positivos de covid-19."* Matar por irse, pero con el peligro de morir por irse, se podría pensar, por irse a cumplir con el mandato de la época.

En concordancia con esto, Nora Merlin dirá que quizás el coronavirus sea una pesadilla que nos lleve a despertar del consumismo, un punto y aparte en nuestra sociedad, y planteará que *"el virus maldito destruyó certezas ideológicas, como la fortaleza del sistema neoliberal, la supuesta omnipotencia del saber científico, que "todo lo sabe" y "todo lo puede" (Merlin, 2020).*

En este sentido, si bien se planteó anteriormente el contraste con algunos preceptos del neoliberalismo, a un año de que la autora haya planeado esto puede verse no solo como las diferencias económicas globales

persistieron, sino que además se acentuaron, algo que puede verse en la distribución de vacunas en los diferentes países, por ejemplo.

Conclusión

A modo de cierre, se puede pensar, a partir de lo expuesto en este trabajo, el modo en el que la pandemia de coronavirus iniciada a fines de 2019 ha impactado en el sujeto. Este impacto no fue una cuestión puramente epidemiológica y directa, sino que todo lo que el virus conlleva (la prevención del mismo, las premisas sanitarias, los modos de relación durante la pandemia) repercutieron de igual manera en la sociedad.

Todo este contexto atravesó al sujeto, entonces, por los más variados frentes, impactando en el mismo por diferentes aristas, contraponiéndose a la constitución misma del sujeto contemporáneo, sus modos de vivir y relacionarse con el medio, y los mandatos de la época que lo construyen.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México DF.
- Braunstein, N. A. (2006). *El goce: Un concepto Lacaniano*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Depetris, S (2020). *Demandas de la cultura actual: el goce como imperativo y la felicidad como un deber*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Di Pinto, C. (1999) *Tiempos de penuria*. En *La Clínica al borde del siglo* de Gabriel Espino Comp. Ed. Letra Viva. Bs. As.
- Elmiger, M. (2016) *Duelo. Íntimo. Privado. Público*. Buenos Aires – Los Ángeles, Argus – a.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI, México DF.
- Freud, S. (1930): *El Malestar en la Cultura*. Madrid, Amorrortu Editores, Tomo XXI
- Merlin, N. (2020) *Coronavirus y fin del neoliberalismo*. International Journal of Žižek Studies, Volume Fourteen, Number Three. (1-7)
- Vásquez Rocca, A. (2008) *Individualismo, modernidad líquida y terrorismo hipermoderno; de Bauman a Sloterdijk*. *Konvergencias, Filosofía y Cultura en Diálogo* Año V - Número 17 (122-130)

Prácticas de consumo en jóvenes de cinco municipios de la provincia de Tucumán, año 2020

Carolina Caillou, Ana Rocío Manzanaras

Resumen

Fundamentación: Según el Informe Mundial sobre las Drogas 2021, alrededor de 275 millones de personas consumieron sustancias psicoactivas en todo el mundo en el 2020. Diversos estudios describen que la problemática del consumo de sustancias impacta con mayor fuerza a los jóvenes. En Argentina, los jóvenes comprendidos entre 18 y 24 años presentan las mayores tasas de consumo. En Tucumán, la edad promedio del primer consumo se sitúa entre los 13 y 15 años. **Objetivos:** Estimar prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes del interior de la provincia de Tucumán, durante la pandemia del año 2020. Describir sus prácticas y modalidades de consumo. **Metodología:** Estudio descriptivo de corte transversal. Cuestionario semiestructurado. **Resultados/Conclusión:** El alcohol es la sustancia que presentó mayor prevalencia de consumo, seguido por el tabaco y marihuana. Los mayores porcentajes de consumo se dieron en jóvenes que alcanzaron niveles superiores de escolaridad, con situación laboral favorable. El lugar elegido por los jóvenes para el consumo durante la pandemia fue el hogar, observándose como principal motivo manifestado el sentirse parte y pertenecer a un grupo. La mediana de edad del primer consumo fue de 15 años.

Palabras clave: jóvenes – sustancias psicoactivas – prevalencia y prácticas de consumo

Fundamentación

Según el Informe Mundial sobre las Drogas 2021, alrededor de 275 millones de personas consumieron drogas en todo el mundo en el 2020 y más de 36 millones de personas sufrieron trastornos por su consumo (UNODC, 2021). Según el último Informe sobre el consumo de drogas en las Américas del 2019, realizado por la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD), el consumo de cocaína en la región es del 2%; el del cannabis es del 16% y el consumo de éxtasis llega al 0.9% (CICAD, 2019).

En Argentina, según el Estudio Nacional en población de 12 a 65 años sobre Consumo de Sustancias Psicoactivas realizado por la Sedronar, el consumo reciente de alguna droga ilegal pasó del 3.6% en el año 2010 a 8.3 % en el 2017. Los varones presentan tasas de consumo superiores a las de las mujeres. Entre 2010 y 2017, el consumo creció en todos los grupos de edad, tanto en varones como en mujeres. Sin embargo, son los varones y los jóvenes comprendidos entre los 18 y 24 años los que presentan las mayores tasas de consumo. En comparación con el año 2010 se triplicó el consumo alguna vez en la vida entre adolescentes (Sedronar, 2017). El Sexto Estudio Nacional sobre Consumo de Sustancias Psicoactivas en Estudiantes de Enseñanza Media realizado en el 2014 para la Región del Noroeste Argentino, analiza los patrones y magnitud de consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes escolarizados de la provincia de Tucumán. Ubicándose en primer lugar el alcohol, seguido por las bebidas energizantes, el tabaco y por debajo la marihuana. El promedio de edad a la que los estudiantes consumieron por primera vez una sustancia determinada se sitúa entre los 13 y los 15 años (Sedronar – OAD, 2014). Diversos estudios nacionales e internacionales describen que la problemática del consumo de drogas impacta con mayor fuerza a jóvenes, observándose que cada día, más adolescentes inician el consumo de drogas y muchos de ellos continúan el consumo en forma recurrente, llevando a un aumento progresivo de las tasas de drogadicción (Rodríguez et al., 2009).

Este estudio abre la posibilidad de efectuar un diagnóstico a nivel local. Contar con información que puede aportar a la toma de decisiones y comprensión de un fenómeno tan complejo como es el consumo de sus-

tancias. Permitiendo elevar recomendaciones tendientes a reforzar las políticas públicas en materia de lucha contra las adicciones en todo el territorio provincial.

Objetivo General

Analizar y caracterizar las prácticas de consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales en jóvenes de 15 a 30 años, que participan en el marco del Consejo Provincial de Juventudes, de cinco municipios del interior de la provincia de Tucumán, entre agosto y diciembre del 2020.

Objetivos Específicos

- Caracterizar socio-demográficamente a la población relevada.
- Estimar la prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales.
- Determinar la edad del primer consumo.
- Describir las prácticas, modalidades y frecuencias de consumo de sustancias psicoactivas

Metodología

Población e Instrumento

Se trata de un estudio descriptivo de corte transversal que se llevó a cabo en cinco municipios de la provincia de Tucumán, con la población de jóvenes de 15 a 30 años, que participan en actividades dentro del marco del Consejo Provincial de Juventudes. Los jóvenes fueron convocados a participar por intermedio de los referentes del área de juventud de cada municipio seleccionado. La muestra quedó representada por un total de 750 personas. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario administrado mediante la herramienta Google Forms. La encuesta fue anónima, confidencial y voluntaria.

Análisis Estadístico

El procesamiento y análisis de los datos estuvo a cargo del Observatorio Provincial de Drogas (OPD). En el análisis descriptivo de las variables el nivel de significación utilizado fue de $p < 0.05$. El software utilizado para el análisis fue Stata 11.2.

Resultados

Características socio-demográficas de la población encuestada

Se encuestó a un total de 750 personas pertenecientes a cinco municipios del interior de la provincia de Tucumán. Los municipios que participaron fueron: Monteros (179), Lules (170), Bella Vista (150), Tafí Viejo (140) y Banda del Río Salí (111).

De los jóvenes consultados, el 59.9% fueron mujeres y 38.8% varones y el 1.3% señaló pertenecer al género no binarios. En cuanto a los rangos de edades, los mismos fueron agrupados en tres cortes etarios. El 19.7% de las personas que participaron del estudio tienen entre 15 y 19 años, el 31.5% tienen entre 20 y 24 años y el 33.5% entre 25 y 30 años; mientras que un 15.3% de los encuestados no indicaron la edad. El 76% de la población es soltera, el 21.3% de los encuestados son casados o están unidos en pareja, mientras un 2.6% se encuentran divorciados o separados y un 0.1% son viudos. Con respecto a la zona de residencia (urbana o rural), el 85.3% viven en zonas urbanas. El 90.8% declaró que el tipo de vivienda en la cual reside es una casa, 7.7% reside en departamento y un 1.5% en una habitación. En cuanto a las personas con las que

conviven los jóvenes, la mayoría mencionó vivir dentro un grupo familiar (95.7%), el 4.2% vivir solo y en tercer lugar, afirmaron vivir con amigos el 0.1%. Se indagó, si actualmente se encuentran cursando estudios y el 55.5% de los encuestados contestó de forma afirmativa. Cuando se consultó sobre el nivel de instrucción más alto alcanzado al momento de la encuesta el 58% de las personas completó el secundario, el 25.9% alcanzó un nivel superior completo (universitario y/o terciario completo), el 9.3% completó el primario, un 1.3% sin estudios o primario incompleto y un 5.5% respondió la opción otros (capacitaciones, posgrados, cursos). Asimismo, se consultó sobre la situación laboral que atraviesan actualmente: el 30.9% posee un trabajo informal y un 27.1% trabajo formal. El 20% de los encuestados nunca trabajaron y el 12.7% actualmente están desempleados. El 4.9% se dedica principalmente a labores del hogar y un 4.4% respondió la categoría otros que incluía recibir ayuda económica pública o privada, vivir de la renta.

Consumo de Alcohol

El alcohol es la sustancia que presentó las mayores prevalencias de consumo entre las personas encuestadas. El **89.1%** (668/750) consumió alcohol al menos alguna vez en su vida. La variable edad del primer consumo de alcohol, toma valores desde 9 a 28 años, con una mediana de edad de 15 años. El 50% de las personas inicio el consumo entre los 14 y 17 años. Al analizar por género*, el consumo alguna vez en la vida no muestra diferencia significativa entre ambos géneros analizados ($p>0.05$), varones 91.8% (267/291) y mujeres 87.5% (393/449). *A lo largo del informe solo se analizan los resultados según varones y mujeres, no se analizará la categoría no binaries, dado que el porcentaje de respuesta fue muy bajo, no permitiendo que dicho análisis sea posible.

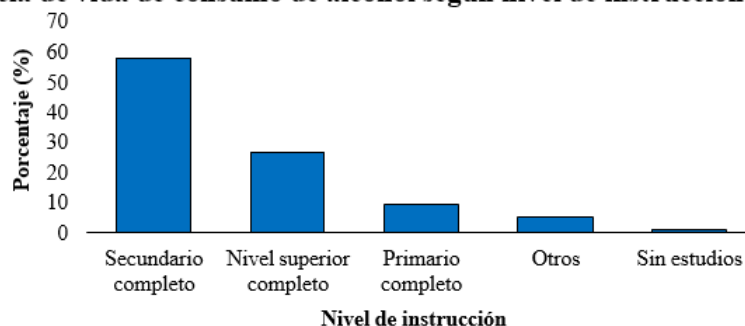
Al analizar el consumo por municipios, se observó que las prevalencias de consumo de alcohol más altas se dieron en los municipios de Tafí Viejo (94.3%) y Monteros (93.9%); seguido de Lules (87.1%), Banda del Río Salí (84.7%) y Bella Vista (84%).

Al evaluar el nivel de instrucción de los jóvenes que indicaron consumir alcohol, el porcentaje más elevado de consumo se encuentra en aquellos que tienen secundario completo (58.1%) y otro nivel superior completo (26.7%) (Gráfico 1).

Con respecto a la situación laboral, la condición de ocupación presenta mayores porcentajes en relación al consumo: trabajo informal 31.9%, trabajo formal 28.6% (Gráfico 2).

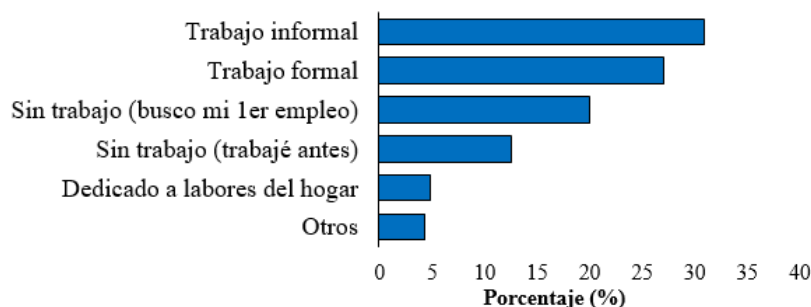
En el análisis del uso actual de alcohol, los datos muestran que un 84.3% (563/668) de los encuestados que declararon consumir alcohol alguna vez en la vida, actualmente continúan con dicha práctica.

Gráfico 1. Prevalencia de vida de consumo de alcohol según nivel de instrucción. Tucumán. Año 2020.



Fuente: OPD Tucumán.

Gráfico 2. Prevalencia de vida de consumo de alcohol según situación laboral. Tucumán. Año 2020.



Fuente: OPD Tucumán.

Más de la mitad de los jóvenes que declararon un consumo actual de alcohol, respondieron que la casa (61.8%) es el principal lugar de consumo, seguido en menor medida por los bares (14%) (Tabla 2).

Tabla 2. Lugar de consumo. Tucumán. Año 2020.

LUGAR DE CONSUMO	%
Casa	61.8
Bares	14.0
No tengo un lugar específico	11.4
Casa de amigos	10.1
Boliches	2.1
Vía pública	0.6

Fuente: OPD Tucumán. Se consultó a los jóvenes, los motivos por los cuales cree que las personas consumen alcohol; en tal sentido, un poco más de la mitad de los encuestados consideran que lo hacen para sentirse parte y/o pertenecer a un grupo (53.5%). En menor medida, el 8.7% también considera que uno de los motivos del consumo de alcohol se debe a la necesidad de desinhibirse para mejorar las relaciones, el 9.3% lo hace para probar cosas nuevas y por moda un 7.7%. Mientras que los demás motivos no superan el 7% de las menciones (Tabla 3).

Tabla 3. Motivo de consumo. Tucumán. Año 2020.

MOTIVO DE CONSUMO	%
Para sentirse parte, pertenecer a un grupo	53.5
Porque la juventud es el momento de probar cosas nuevas	9.3

Porque les permite desinhibirse y mejorar sus relaciones sociales	8.7
Por moda	7.7
Otros	7.2
Porque viven una situación personal de la que se quieren evadir	7.1
Por falta de información	6.5

Fuente: OPD Tucumán.

Consumo de otras sustancias psicoactivas:

Tabaco, Marihuana, Cocaína, Psicofármacos y Pasta base

Se observan valores elevados en relación al consumo de otras sustancias psicoactivas (tabaco, marihuana, cocaína, psicofármacos y pasta base) en la población que participó del estudio. Los datos muestran que el **57.6%** (432/750) de los jóvenes consumieron alguna sustancia psicoactiva alguna vez en la vida. A continuación se analizó la prevalencia de consumo para cada sustancia:

El **tabaco** es la segunda sustancia más consumida entre los jóvenes encuestados, luego del alcohol. La prevalencia de vida fue de **73.1%**, la prevalencia de año de 53.5% y la prevalencia actual de 39.6%. Mujeres (74.7%) y varones (70.9%) declararon fumar tabaco en proporciones iguales al considerar el consumo de alguna vez en la vida ($p > 0.05$). La **marihuana**, debajo del consumo de alcohol y de tabaco, se ubicó como la tercera sustancia más consumida entre los encuestados. Así, el **48.8%** de los encuestados la consumió alguna vez en la vida, el 29.6% lo hizo al menos una vez durante el último año y el 16.4% consume marihuana actualmente. Al analizar la prevalencia de vida según género, se observa que el consumo de marihuana es superior en varones (61.9%) que en mujeres (38%), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Respecto al consumo de **cocaína**, el **13.9%** de los encuestados consumió alguna vez en la vida, el 3.2% consumió al menos una vez durante el último año y el 2.1% declaró que consumió cocaína en el último mes. Al analizar por género, la prevalencia de vida reportada en varones (21.2%) fue significativamente superior a la de mujeres (7.6%) ($p < 0.05$). La mediana de edad del primer consumo tanto para tabaco, marihuana y cocaína se ubicó a los 16 años. El consumo de **psicofármacos** presentó una prevalencia de vida de **12.7%**, prevalencia de año de 6.0% y una prevalencia actual de 3.7% entre los encuestados. En relación al género, se puede observar que los varones (16.4%) presentan mayor prevalencia de consumo de psicofármacos en la vida, con respecto a las mujeres (8.9%) ($p < 0.05$). La mediana de edad del primer consumo se ubicó a los 15 años. El consumo de **pasta base** registró una prevalencia de vida de **2.8%**, una prevalencia anual de 0.9% y una prevalencia de consumo actual de 0.5%. Según género, el análisis mostró una prevalencia de vida significativamente mayor en varones 4.8% que en mujeres 1.3% ($p < 0.05$). La edad promedio del primer consumo fue a los 13.2 años, siendo la sustancia que los encuestados refirieron probar a más temprana edad. **Prácticas de consumo de otras sustancias psicoactivas.**

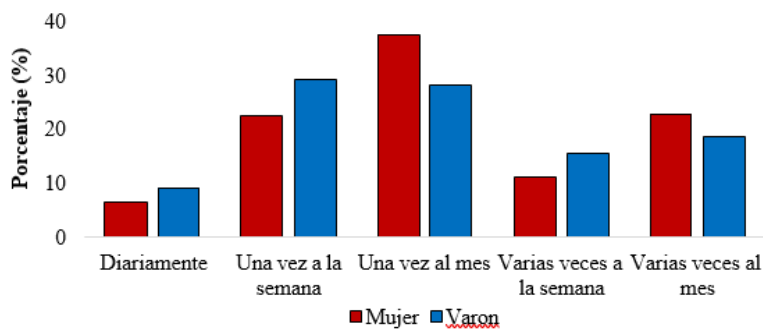
De los 432 jóvenes que indicaron haber consumido alguna sustancia psicoactiva, el 63.4% manifestó que suelen llevar a cabo dicha práctica con grupos de amigos. Sin embargo, un 32.2% de los encuestados refirió que el consumo de sustancias lo realizan de manera solitaria (Tabla 4). A los jóvenes que declararon consumir otras sustancias psicoactivas, se les preguntó por la frecuencia de consumo, siendo las mayores frecuencias: una vez al mes (33.6%), una vez a la semana (25%) y varias veces al mes (21.3%). Al analizar por género, un mayor porcentaje de mujeres declararon consumir una vez al mes (37.6%), siendo significativa la diferencia con respecto al consumo mensual en los varones (28%) ($p < 0.05$) (Gráfico 3).

Tabla 4. Entorno de consumo. Tucumán. Año 2020.

ENTORNO DE CONSUMO	%
Grupo de amigos	63.4
Solo	32.2
Pareja, novio/a	3.8
Hermanos	0.5
Padres	0.2

Fuente: OPD Tucumán.

Gráfico 3. Frecuencia de consumo de sustancias psicoactivas según género. Tucumán. Año 2020.



Fuente: OPD Tucumán.

Discusión

Tanto para las sustancias legales como ilegales, los consumos actual, anual y alguna vez en la vida del presente estudio mostraron valores más altos que los reportados a nivel nacional (Sedronar, 2017). En concordancia con el estudio nacional, en nuestra provincia, el consumo de alcohol y tabaco presentaron las prevalencias más altas, seguida por el consumo de marihuana. En base a los resultados obtenidos en el presente trabajo, se observa que el mayor consumo registrado entre los jóvenes fue el de alcohol. Según la Organización Mundial de la Salud, el alcohol es la sustancia psicoactiva más consumida y lidera las estadísticas a nivel nacional, regional y mundial de morbilidad y mortalidad asociadas a su consumo. Otro hallazgo del estudio, es la similitud en los niveles de consumo de alcohol entre varones y mujeres. El cierre de la brecha de género en el consumo de alcohol, una tendencia observada durante muchos años, apunta a modificaciones en las normas sociales que ya están comenzando a reflejarse en cambios similares en el uso de otras sustancias psicoactivas en los países de América (CICAD, 2019). Cuando el consumo de una sustancia, como el alcohol, es habitual y ampliamente aceptado socialmente, existe una gran posibilidad de que esta normatividad social favorezca un cambio en la percepción de la sustancia y el riesgo e incida en la motivación del consumo (Slapaky Grigoravicius, 2016).

La contingencia mundial generada por la enfermedad COVID-19 ha causado cambios sustanciales en los estilos de vida de la población, modificando hábitos de consumo, y percepción de los individuos. En el caso de los jóvenes, la pandemia ha evidenciado diversas problemáticas, necesidades y retos relacionados a salud, violencia, educación y empleo (Valenzo Jimenez, et al., 2021). Las modificaciones en la vida cotidiana a partir de la implementación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por COVID-19, transformaron de diversas formas las prácticas, sentidos y situaciones de los consumos de sustancias. Las restriccio-

nes para realizar encuentros sociales modificaron los consumos usualmente asociados a espacios y momentos de socialización (Sedronar - OAD, 2020). Teniendo en cuenta el contexto de pandemia durante el cual se llevó a cabo el estudio, se pueden remarcar ciertas características que se observaron, quizás vinculadas a la implementación del aislamiento, como fue el alto porcentaje de jóvenes que indicaron llevar a cabo las prácticas de consumo en el hogar, como así también, el incremento del consumo en soledad. Estos resultados se asemejan a los del estudio nacional sobre consumo de sustancias durante el ASPO. Según el mismo, para los jóvenes adultos el consumo de alcohol se incorporó a momentos del día en los que antes no se consumía, aumentando así la cantidad ingerida y la frecuencia. El consumo estuvo vinculado a los cambios en la organización de la vida cotidiana doméstica, como poder tomar alguna bebida alcohólica por no tener que salir a trabajar, sumado a un momento para relajarse, para sobrellevar mejor el ASPO (Sedronar - OAD, 2020).

Asimismo, el estudio puso de relieve que los consumos fueron mayores en jóvenes con situación laboral favorable y alto nivel de instrucción. Existen numerosos estudios que han relacionado el consumo de alcohol con los ingresos laborales obtenidos (Keng y Huffman, 2007) y la participación laboral de los jóvenes (Mullahy y Sindelar, 1993; Selvanathan y Selvanathan, 2004; Selvanathan, 1991). El consumo de alcohol está asociado a una mayor probabilidad de trabajar a una edad temprana, y la situación laboral fomenta un mayor consumo de éste según Suárez Martínez y Caamal Olvera (2021). Mullahy y Sindelar (1993), al analizar la relación entre el consumo de alcohol y el mercado laboral, encuentran que en los jóvenes el consumo tiende a aumentar la participación en el mercado de trabajo y así generar los ingresos monetarios para poder sostener dicha práctica. Con respecto a la relación entre consumo y nivel de instrucción, los grupos de jóvenes con secundario y nivel superior completo mostraron mayor prevalencia de consumo de sustancias, con porcentajes más elevados en comparación a los jóvenes con menor escolaridad. La prevalencia del consumo de alcohol está muy presente en la vida de los jóvenes, futuros profesionales, esta es una realidad presentada en diversos estudios internacionales y también en diferentes países de América Latina (Puig Nolasco, et al., 2011).

Según el estudio de Sedronar - OAD (2014) el promedio de edad a la que los jóvenes consumieron por primera vez una sustancia, en la provincia de Tucumán, se sitúa entre los 13 y 15 años, valores similares a los observados a nivel nacional (Sedronar, 2017). En el presente estudio, se vio que la edad del primer consumo se centró principalmente durante la adolescencia, dado que un elevado porcentaje de jóvenes indicaron que las edades de inicio al consumo de sustancias fueron entre los 13 a 18 años. Sin embargo, a diferencia de los datos nacionales, que muestran que las sustancias legales son las que se consumen a edades más tempranas (alcohol y tabaco) y a mayor edad se inicia el consumo de las ilegales (marihuana, cocaína, entre otras); en nuestro estudio se vio que la pasta base fue la sustancia cuyo consumo se realizó a más temprana edad. Como lo demuestra la evidencia, cuando las personas más jóvenes comienzan a consumir drogas, mayores son los riesgos para la salud y otras consecuencias. Los programas de prevención y otras intervenciones que pueden retrasar la edad en que una persona usa drogas por primera vez, deben recibir alta prioridad (CICAD, 2019).

Por lo tanto, este estudio pone en evidencia la necesidad de desarrollar estrategias para prevenir el inicio precoz al consumo de sustancias, dirigidas a ciertos grupos poblacionales.

Finalmente, el presente trabajo brinda información científica, válida y oportuna sobre distintos aspectos del consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes del interior de la provincia de Tucumán. Representa evidencia local que da cuenta de cuáles son las variables implicadas en esta problemática.

Con respecto a las limitaciones, esta es la primera vez que se evalúa un grupo de jóvenes del interior de la provincia. Son necesarios otros estudios de seguimiento para conocer más a este sector de la población y que permitan realizar un diagnóstico más exhaustivo del problema.

Colaboradores y agradecimientos

Psic. Social Castro Cecilia y Lic. Griet Milagros, miembros del Observatorio Provincial de Drogas de Tucumán, colaboraron en la realización del estudio. Agradecemos a la Secretaría de Estado de Prevención y Asistencia de las Adicciones del Ministerio de Desarrollo Social, a la Dirección de Juventudes de la provincia y sus referentes territoriales.

Referencias Bibliográficas

- Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD). (2019). *Informe sobre el consumo de drogas en las Américas*.
- Keng, S., y Huffman, W. (2007). Binge drinking and labor market success: A longitudinal study on young people. *Journal of Population Economics*, vol(20), 35-54.
- Mullahy, J., y Sindelar, J. (1993). Alcoholism, work and income. *Journal of Labor Economics*, vol(11), 494-520.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2021). *Informe Mundial sobre las Drogas*.
- Puig Nolasco, A., Cortaza Ramirez, L., y Pillon, S. C. (2011). Consumo de alcohol entre estudiantes mexicanos de medicina. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 714-721.
- Rodríguez, J., Fernández, A. M., Hernández, E., Valdés, M., Villalón, M., Ramírez, S., Ramírez, R., Valenzuela, C. y Cardemil, S. (2009). Estudio de prevalencia del consumo de drogas en escolares de enseñanza básica, a través de la metodología de pares. *Revista Médica de Chile*, 774-784.
- Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina (Sedronar) - Observatorio Argentino de Drogas (OAD). (2020). *Estudio nacional sobre las modificaciones en los consumos de sustancias y las respuestas asistenciales implementadas a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por Covid-19*.
- Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina (Sedronar) - Observatorio Argentino de Drogas (OAD). (2014). *Sexto estudio nacional sobre consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de enseñanza media: Boletín N°2 Patrones y magnitud del consumo: diagnóstico región noroeste*.
- Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina (Sedronar). (2017). *Estudio nacional en población de 12 a 65 años sobre consumo de sustancias psicoactivas*.
- Selvanathan, E. (1991). Cross-country alcohol consumption comparison: An application of the Rotterdam demand system. *Journal Applied Economics*, vol(23), 1613-1622.
- Slapak, S., y Grigoravicius, M. (2016). Consumo de drogas: la construcción de un problema social. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, 239-249.
- Suárez Martínez, J. F., y Caamal Olvera, C. G. (2021). El efecto del consumo de alcohol sobre el trabajo adolescente en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol(36), 225-253.
- Valenzo Jimenez, M. A., Lazaro Lopez, D. A., y Martinez Arroyo, J. A. (2021). Percepciones de las Juventudes durante la Contingencia de la COVID-19 en Morelia, Michoacán, México. *Nova scientia*, vol(13).

Enseñanza de la historia de la psicología en pandemia: ¿es posible el abordaje de un enfoque crítico-reflexivo en el contexto actual de virtualidad?

Mariana Alejandra Sánchez

Resumen

Este trabajo fue elaborado considerando la vinculación existente entre la enseñanza de la Historia de la Psicología UNT y el contexto de pandemia emergente durante el periodo 2020- 2021, cuyo objetivo principal radicó en la elaboración de un análisis exhaustivo respecto al binomio enseñanza-aprendizaje. A partir de esto surgió la necesidad de investigar los problemas presentados a nivel estudiantil dentro de la asignatura con el fin de postular posibles estrategias didácticas y herramientas en pos de la construcción y asimilación de conocimientos históricos desde un enfoque historiográfico crítico-reflexivo. Dicha investigación postula primeras aproximaciones para pensar el proceso enseñanza aprendizaje en virtualidad a través del abordaje de textos pedagógicos e históricos y experiencias de estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la UNT que cursaron la asignatura objeto de estudio durante los periodos nombrados anteriormente, las mismas se obtuvieron mediante el empleo de entrevistas semiestructuradas de carácter cualitativo. Como conclusión sobre la enseñanza y el aprendizaje en clave histórica se observaron dificultades durante el periodo 2020 en contraposición al actual; donde se efectivizó un aprendizaje orientado al debate y un estudio procesual atendiendo a los cambios y continuidades en la Historia concretado a través herramientas didácticas propuestas por la cátedra.

Palabras clave: Historia de la Psicología – enseñanza-aprendizaje – enfoque crítico-reflexivo – virtualidad

Introducción

El análisis del siguiente trabajo convocó a un desafío en el estudio del proceso del binomio enseñanza-aprendizaje de la asignatura convocante: Historia de la Psicología, el cual no puede pensarse ajeno al contexto actual de virtualidad.

El 12 de marzo del 2020, el gobierno nacional expresaba mediante boletín oficial el Decreto N° 260, el cual postulaba una potencial crisis sanitaria y social sin precedentes en la cual nos hallábamos inmersos, debido al virus COVID - 19. Ello demandó la toma urgente de medidas con el fin de mitigar la propagación de dicha crisis y su impacto en el sistema sanitario, por lo que se procedió a la instauración y extensión de un aislamiento y distanciamiento social – obligatorio entre la población. La situación epidemiológica impactó en la vida cotidiana de los sujetos, generando disrupciones en todas las instituciones sociales.

La investigación convocante sitúa su objeto de investigación en dicho contexto con énfasis en el impacto generado en la Universidad Nacional de Tucumán, casa de altos estudios a la que pertenece la Facultad de Psicología, donde se dicta la materia Historia de la Psicología, ubicada en primer año según la currícula del plan de estudios. La misma readaptó el dictado de clases presenciales a modalidad exclusivamente virtual.

La formulación del problema radicó en las diversas demandas, dificultades y representaciones surgidas por parte de los estudiantes de primer año, quienes cursaron de manera virtual la asignatura durante el periodo 2020 – 2021, en el primer cuatrimestre de cada año respectivo. Este trabajo expone primeras aproximaciones sobre las condiciones de posibilidad de la enseñanza de la Historia de la Psicología desde un enfoque crítico atendiendo a los horizontes de la época y los modos en que atravesó el dictado virtual a

una disciplina histórica como tal. El estado de la cuestión de la investigación postula a autores como Joan Pagés y Lorena Hernández Cervantes, quienes trabajan con las representaciones de estudiantes sobre la Historia y concepciones formuladas entre ellos sobre la meta categoría del tiempo. Pagés, Joan (1989), afirma que la vinculación entre el pasado, presente y futuro otorgará un sentido a la temporalidad, la cual debe reflejar su presencia en todos los temas y problemas históricos enseñados y aprendidos. Ivo Mattozzi, se cuestionó a cerca de los modos posibles para arribar a la enseñanza de la Historia en todo su potencial, concibiendo a la misma como interpretación, representación, texto y enseñanza. Kurt Danziger postuló el carácter ambiguo de la noción de historiografía crítica sin restarle importancia al compromiso que representa la posición del historiador crítico. Para ello trabajará con dos amplios sentidos; débil y fuerte. Profundizó en la divergencia entre la historia crítica y el naturalismo ingenuo hasta arribar a las categorías: problema – problemática.

Se consideraron las siguientes variables al momento de la observación del proceso de enseñanza y la construcción de conocimientos entre educador-educandos, el cursado de Historia de la Psicología en gran parte estuvo conformado por sujetos recientemente egresados del nivel secundario y el pasaje a la universidad devino complejo de transitar tras el conjunto de expectativas y temores que presentaron los mismos en relación a su proyecto de vida; la imposibilidad de integración con sus pares de forma presencial lo que imposibilitó interactuar con otros. Quiroga, Ana (2004) categorizó a la situación epidemiológica como "emergencia social", la cual solicitó de manera inaplazable de la comprensión y acción frente al padecimiento y riesgo que ella conlleva. Frente a ello, la cátedra en cuestión asistió durante el periodo 2020 a un proceso de aprendizaje y asimilación de nuevos conocimientos en lo tecnológico y manejo de diversos recursos didácticos; el mismo estuvo acompañado de dificultades y debilidades, las cuales se intentaron subsanar en el transcurso y recepción de las novedades propiciadas por la entidad universitaria y el gobierno de turno. En contraste con el periodo descrito, el primer cuatrimestre correspondiente al año 2021 se caracterizó por ser una etapa basada en el qué hacer docente desde la experiencia ya acontecida y atravesada durante el 2020. Los docentes contaron con mayores recursos, herramientas y conocimientos para el desarrollo de las clases virtuales reflejando óptimos resultados en la práctica docente y construcción con el alumnado.

La enseñanza de la disciplina histórica demandó ciertas premisas; una enseñanza global, articulación entre la historia res gestae y la historia rerum gestarum, la promoción de una ciudadanía participativa y la promulgación de una conciencia histórica entre sus alumnos. Disciplina la cual no puede transmitirse de manera fragmentada. La enunciación de la misma como tal le corresponde cierto estatuto con el fin de hallar soluciones didácticas eficaces que alcancen a responder los interrogantes de los alumnos.

Mattozzi, 2015:

Si queremos conseguir que el estudio de la historia sea significativo, debemos modificar la historia enseñada que se propone a los estudiantes. Este requisito obliga también a los profesores a hacer frente a los derechos y deberes de programar las unidades de aprendizaje resolviendo cuestiones preliminares relativas a la elección del tema, la escala espacial, la escala temporal y el punto de vista y a la multiplicidad de versiones. (p. 70)

Método

El análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas de carácter cualitativo fue llevado a cabo desde un enfoque crítico para la historización en Psicología propuesto por el historiador Kurt Danziger. Él señalará un sentido débil enmarcado en la adopción de una postura del historiador frente a tres coordenadas; la primera referente al cuestionamiento de las autoridades y las fuentes históricas tradi-

cionales, la segunda remite a una actitud crítica y autorreflexiva de sus propios esfuerzos y por último destaca la imposibilidad del abordaje de una historia crítica sin que tal actitud sólo se reduzca al trabajo con fuentes y autoridades tradicionales, es decir, la misma debe proyectarse a la disciplina histórica en sí. En otras palabras; " El objetivo de una historia crítica entraña un intento consciente de evitar dar por sentados los prejuicios actuales y usarlos como parámetro ahistórico según el cual se debe juzgar el pasado " (Harris, 1980). Por sentido fuerte, Danziger hizo énfasis en la divergencia entre historia crítica y naturalismo ingenuo, siendo este último quien afirmaba que la Psicología posee como origen de sus objetos de estudio una raíz natural, es decir, que ellos ya existen en la naturaleza. El autor se contrapone a esta idea sosteniendo que los objetos refieren a construcciones humanas generadas por agentes sociales en determinadas condiciones históricas específicas. Por último, introdujo dos categorías esenciales; problema y problemática, aludiendo al surgimiento de la primera dentro de un marco amplio el cual delimita las condiciones del surgimiento de problemas. "La problemática remite a la definición de esquemas, imágenes, metáforas, en términos de las que se formulan los problemas específicos y por lo tanto limita la gama de preguntas posibles dentro de su ámbito" (Danziger, 1984, p. 12)

Joán Pages, tomó la definición de Moscovi sobre las representaciones sociales, usada en 1961, dentro del campo de la Psicología Social, el cual las define como el conjunto de imágenes, estereotipos, creencias, actitudes y acciones que nos permiten integrar lo que sucede y dar un sentido a lo inesperado. "Las mismas nos permiten posicionarnos de determinada forma ante ciertas situaciones y acontecimientos, así como ante las comunicaciones que se establecen entre las personas y los contextos donde éstas se sitúan" (Jodelet, 1985)

Peter Burke, planteó una definición desde la vía negativa para Nueva Historia, comparando el objeto de estudio entre la Historia Rankeana (o Vieja Historia) y la Nueva Historia, formas de pensar las mismas, posiciones adoptadas por historiadores de ambas generaciones ante el qué hacer intelectual, trabajo con fuentes, objetividad/subjetividad posible, problemas de definición, explicación y síntesis para su enseñanza.

Ivo Mattozzi, postuló una crítica en lo referente a las categorías de historia res gestae, es decir los hechos y la historia rerum gestarum, interpretación y representación de los mismos, haciendo énfasis en que ambas no se reducen a caminos divergentes, al contrario, sostuvo que no debe limitarse la enseñanza de la Historia a la distinción en una pura y simple reconstrucción de los hechos y la Historiografía como interpretación de los mismos lo cual decante en una reconstrucción objetiva, necesaria y aceptable para todos, sino poder destacar la presencia de un sujeto quien se sitúa frente al trabajo con fuentes y mediante operaciones cognitivas organiza y elabora interpretaciones de las mismas. Es importante destacar que se asistió a la elaboración de las preguntas para las entrevistas y análisis de los resultados desde dos perspectivas; durante el cursado 2020 siendo alumna de la materia en cuestión y durante el periodo 2021 formando parte de la cátedra como RRHH (Recursos Humanos).

Resultados

De cara a la situación epidemiológica se llevó a cabo un aislamiento social y obligatorio, el cual generó impactos en los diferentes ámbitos, modificando así y adentrando a los sujetos en una re-adaptación de la vida cotidiana, suspendiéndose las clases, accediendo a la creación de plataformas digitales y a la creación de los pertinentes protocolos de evaluación virtual y la puntualización de criterios para alcanzar la regularidad - promoción de las diferentes asignaturas para la carrera de Psicología de la UNT. La materia Historia de la Psicología elaboró los programas 2020 y 2021 los cuales simbolizan el eje orientador para el estudio de la misma. Durante el primer cuatrimestre del año 2020 se desarrollaron clases teóricas en formato PowerPoint con sus respectivas diapositivas, guías de lectura en pos de que los alumnos destaquen los puntos principales de los textos a evaluar, autoevaluaciones para ser desarrolladas de forma escrita las cuales se constituye-

ron en instancias previas de evaluación en vista de un próximo examen parcial. Tales herramientas fueron complementadas con espacios de consultas llevados a cabo durante 2 semanas consecutivas previas al examen parcial, el cual se tomó de forma escrita brindando a lxs alumnxs un plazo razonable y comprensible ya que las condiciones de cursado resultaban nuevas tanto para lxs educadores y educandxs. Se observó que durante el periodo trabajado no tuvieron lugar las clases prácticas, lo cual imposibilitó el intercambio de ideas en pos de la construcción de conocimientos históricos desde una perspectiva crítica y problematizadora, ello en línea de lo que postula la cátedra para una enseñanza de la Historia de la Psicología, sin embargo, tras el cursado del primer cuatrimestre del año 2021, y en comparación con el periodo anterior citado, la cátedra postuló nuevos recursos didácticos los cuales permitieron la concreción de la enseñanza de la asignatura en clave histórica y procesual, con un rol activo del estudiantado y un intercambio caracterizado por una multiplicidad de voces. Existen conclusiones donde se afirma que nos hemos desplazado del ideal de la Voz de la Historia a la heteroglosia, definida como un conjunto de voces diversas y opuestas. (Burke, 1996, p. 18). Durante el primer cuatrimestre del año lectivo, la cátedra brindó clases prácticas semanales para el abordaje de los textos, las cuales fueron llevadas a cabo días posteriores a las clases teóricas, las cuales en ésta oportunidad fueron emitidas por lxs diferentes docentes a cargo de la materia y también grabadas en formato video para ser subidas a las diferentes plataformas: Facebook, Google Drive, y PsicoVirtual, considerando a aquellas alumnxs que no podían acceder a los teóricos en el horario propuesto. Las clases prácticas de carácter optativo propiciaron espacios para la construcción de conocimientos donde lxs alumnxs se interesaron por los diferentes temas trabajados en la materia y pudieron exponer sus dudas y puntos de vista. Considerando la experiencia del año anterior y los inicios de la adaptación a la modalidad virtual, al año siguiente se pudo observar un manejo óptimo de los recursos didácticos por parte lxs docentes lo cual motivó nuevos recursos para la enseñanza de la Historia de la Psicología; tal es el caso del trabajo con fuentes, videos de YouTube, los cuales propiciaron interesantes debates entre lxs educandxs, uso de plataforma Padlet la cual estaba orientada a indagar las representaciones y expectativas de lxs alumnxs ingresantes sobre la materia Historia de la Psicología al inicio del primer cuatrimestre. También, se difundió e incentivó a participar de un proyecto haciendo uso de la Aplicación digital "App 4Planning" para la organización del tiempo en pos de arribar al examen parcial de una forma óptima; la recepción y respuesta de lxs estudiantes frente a ello fue positiva. En lo que respectó a las debilidades y fortalezas de las propuestas impulsadas desde la cátedra para la enseñanza, lo referido al debate fue sumamente provechoso, pero no ajeno a dificultades operativas en su realización debido a fallas en el internet y sonidos que interferían en los aportes de lxs alumnxs.

Los resultados obtenidos, tras realizar entrevistas semiestructuradas de carácter cualitativo a una muestra de estudiantes que cursaron la materia objeto reflejaron para el año 2020, un cursado relativamente tranquilo por parte de lxs alumnxs debido a la flexibilización otorgada por la cátedra en las instancias evaluativas, destacando que en la presencialidad se asiste a una mayor exigencia. En lo referente a cuestiones bibliográficas ello les resultó complejo debido a la gran cantidad de textos presentados y la ausencia de comisiones prácticas como espacio para propiciar en conjunto el análisis de dicho material, sin embargo, en la medida de las posibilidades de lxs alumnxs lxs mismxs intentaron aprovechar los espacios de consultas online, resaltando que tales no sustituyen a las clases prácticas. En relación a la asimilación conceptual no se pudo arribar en su totalidad a un aprendizaje crítico de la Historia de la Psicología ya que lxs estudiantes destacaron un estudio repetitivo, fragmentado entre las unidades del programa y memorístico. A pesar de las debilidades observadas en el periodo citado, lxs entrevistadxs destacaron como fortaleza la predisposición docente para resolver sus dudas e inquietudes, contemplando los costos que implicó para todxs el pasaje de la modalidad de una enseñanza presencial a la virtual. Respecto al periodo 2021, se observaron grandes diferencias en contraste con el año anterior. Lxs alumnxs mostraron gran interés por la asignatura,

interés que atribuyeron a los modos en que fue dictada, destacando principalmente la existencia de clases prácticas semanales y el dictado de clases teóricas mediante la plataforma ZOOM. La existencia de las clases prácticas incidió en gran medida en la motivación del alumnado para su cursado, lo cual se reflejó positivamente en el n° de participantes en las instancias de evaluación de la asignatura y con ello óptimas calificaciones percibidas. En lo referente a la construcción de conocimientos históricos a partir de una enseñanza crítica de la Historia, la misma se pudo concretar debido a los diversos recursos didácticos propuestos por la cátedra, dejando de lado la incorporación mecánica-memorística de contenido. Dos actividades fueron las más destacadas; el trabajo con fuentes históricas llevado a cabo en las comisiones prácticas y los debates generados en las mismas.

Discusión

Tras haber expuesto los antecedentes, variables operativas y los resultados obtenidos para la investigación, arribamos a la relación imprescindible e inseparable entre la investigación sobre la enseñanza de la Historia de la Psicología y su práctica docente, es decir, no se puede concebir una bifurcación entre ambas. Serán las instancias de investigación sobre las prácticas de la enseñanza las cuales demuestren fortalezas y aspectos a mejorar en pos de una enseñanza crítica y promotora de conciencia histórica en el alumnado. Cabe resaltar continuidades entre las representaciones de los estudiantes en lo que implicó la enseñanza de la Historia durante el primer cuatrimestre del año 2020 y los errores para el abordaje de la misma, expuestos por Ivo Mattozzi, sin embargo, ello asistió a cambios en el periodo lectivo actual tras la problematización de los contenidos en clases prácticas, el trabajo con fuentes que permitió vinculaciones posibles entre lo teórico y la praxis. Las clases teóricas dictadas en sus diferentes formatos, de ambos periodos tratados, denotaron un fino análisis historiográfico que dio cuenta de un futuro proceso comprensivo para los estudiantes por medio de ejercicios en la práctica, lo cual generó el establecimiento de comparaciones entre diferentes posturas teóricas determinando las implicancias académicas, sociales, políticas, económicas y culturales para la construcción de conocimientos históricos, donde el contexto no es ajeno a la interpretación de los hechos y representaciones de los sujetos implicados en ello. En la misma línea, resultaron interesantes los aportes de los entrevistados en lo que respecta al rol del contexto para el estudio de una disciplina histórica, y la importancia de una asignatura como Historia de la Psicología para su tránsito por la carrera, ya que manifestaron vinculaciones entre la misma y materias de años posteriores. No revisten de menor importancia las recomendaciones emitidas por los alumnos en pos de mejorar las condiciones de posibilidad de una enseñanza de la Historia desde una perspectiva crítica; las cuales demandan una mayor cantidad de actividades grupales propiciadoras de una heteroglosia de opiniones, a ello se adjunta una solicitud por parte de los entrevistados de una reducción en el contenido bibliográfico considerando que es una materia situada en primer año y llevada a cabo en un curso de tiempo relativamente acotado. Lo cual conlleva a interrogarnos de qué manera responder a las inquietudes de los alumnos, sin que ello implique la pérdida de una promoción de la enseñanza crítica, útil, procesual, global, problematizadora y significativa de la Historia de la Psicología. "Reducir la operación explicativa a la individualización de causas indiscutibles implica deseducar la mente de los estudiantes respecto a la comprensión de la problemática de las elaboraciones historiográficas" (Mattozzi, 2015, p.63)

Bibliografía

- Barbieri M (2014) Historiografía y Educación histórica ¿senderos que se bifurcan? En RESEÑAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (Ed). Córdoba: APEHUN Burke P.
- (1996). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En Peter Burke (Ed) "Formas de hacer Historia". Madrid: Alianza Editorial

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

- Danziger K (1984). Hacia un marco conceptual para una historia crítica de la Psicología . Fichade Estudio. Cátedra I de Historia de la Psicología. Fac de Psic. UBA. Disponible en: www.elseminario.com.ar
- Mattozzi I (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. En Dialogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pos Graduacao en HistoriaOnline(Ed) v.19, n°1. Brasil
- Pagés J. y Hernandez Cervantes L (2014). ¿Qué es el tiempo? ¿Para qué y cómo se enseña? Las representaciones sociales de 6 estudiantes del profesorado de educación infantil sobre el tiempo histórico y su enseñanza. En RESEÑAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (Ed). Córdoba: APEHUN
- Quiroga N. E (2020). Incidencia en la Subjetividad de la Restricción Social Obligatoria. Reflexiones desde la Psicología Social. En Fac de Psic. UNT. Cátedra de Psicología Social.Tucumán

Adolescentes tempranos, redes sociales y comportamiento agresivo

Florencia Canevaro

Resumen

La adolescencia se encuentra particularmente influida por las nuevas tecnologías, que impactan en los modos de interactuar, aprender, expresarse, ocupar el tiempo libre. El objetivo de este trabajo es poder dar cuenta de la modalidad de uso que de las redes sociales realizan adolescentes tempranos escolarizados, de Nivel socioeconómico alto de Tucumán. Para esto se realizó un estudio cualitativo teórico que se propone comprender rasgos de la vida social de la población seleccionada, a partir de la interpretación del discurso de una informante clave. Se definieron categorías inductivas de análisis respecto a: uso de Internet, uso de redes sociales y comportamientos agresivos en redes sociales. Los resultados demuestran que los adolescentes tempranos establecen dos modalidades de utilización de las redes sociales: saludable y disfuncional. La primera consiste en el uso de estos sitios para poder comunicarse con amigos, entretenerse y cumplir con actividades escolares. La segunda, serían comportamientos vinculados a conductas agresivas. Debido a la posibilidad de utilizar teléfonos móviles (por su tamaño y conectividad constante) pueden accionar desde casi cualquier lugar. Los límites entre la vida *online* y *offline*, se encuentran difusos, de modo que una agresión en el ciberespacio puede extenderse a la interacción real y viceversa. Se analiza el impacto de la virtualidad en la organización subjetiva del adolescente desde la perspectiva de la salud integral.

Palabras clave: Comportamiento agresivo – Redes sociales – Adolescencia

Introducción

Unicef (2011) considera como adolescencia temprana, el período que se extiende entre los 10 y los 14 años de edad. En esta etapa comienzan a manifestarse los cambios físicos, que usualmente se inician con una repentina aceleración del crecimiento, seguido por el desarrollo de los órganos sexuales y de las características sexuales secundarias. Los cambios internos que tienen lugar en el individuo, aunque menos evidentes, son igualmente profundos. Es durante la adolescencia temprana, que tanto en las mujeres como en los varones, cobra mayor conciencia el género que cuando eran niños y pueden ajustar su comportamiento a las normas propias de su grupo de referencia. Es una etapa que se encuentra marcada por grandes cambios tanto físicos como cognitivo-emocionales, por lo que pueden llegar a sentirse confundidos respecto de su identidad (Unicef, 2011). También, es el período en el cual el adolescente debe hacer un pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria (Contini, 2009). Esta etapa también conlleva riesgos ya que algunos jóvenes tienen problemas para manejar todos estos cambios a la vez; y pueden participar de actos de intimidación o acoso o ser víctimas de ellos (Papalia, 2016).

En la actualidad el contexto sociocultural se encuentra atravesado por los distintos avances tecnológicos: Internet, telefonía celular, computadoras, tablets, Smart-TVs, entre otros. Tales desarrollos han generado transformaciones en la vida cotidiana y tienen impacto en la subjetividad. La tecnología, Internet y en gran parte las redes sociales permiten que la comunicación con distintas personas se pueda dar en cualquier momento y sin límites espaciales (Castells, 2013). Es por esto que se denomina a la sociedad actual, "sociedad red", en donde todo se encuentra entrelazado y la realidad *online* y *offline* se fusionan hasta convertirse en un todo (Urresti, Linne y Basile, 2015). La interacción de los adolescentes tempranos a través de estas redes sociales, se centra en atributos de popularidad, en donde importa más la cantidad de seguidores que se tiene, por ejemplo, que la persona en sí (Urresti, et al., 2015). Debido a que las nuevas tecnologías constituyen uno de los instrumentos estructurantes de la cultura de pares (Lima de Paulo y Olivera S. dos Santos (2018)

"es determinante tener acceso a ellas en la construcción del sentimiento de pertenencia e identidad" (párr.36). Los adolescentes construyen su identidad interactuando tanto en la vida real como en la virtual. Actividades como chatear, jugar en línea, buscar y compartir información y contenidos, son acciones cotidianas en sus vidas y, en definitiva, del ejercicio de su ciudadanía digital (Urresti, et al., 2015).

El inusitado desarrollo tecnológico ha promovido la emergencia de mundos artificiales y, en esos modos virtuales de conexión, se observa la presencia de nuevos comportamientos agresivos, que es necesario conocer con precisión (Feixa, 2006). El estudio realizado desde Unicef por Paolini y Ravalli (2016), señala que el 78% de los adolescentes tuvo experiencias negativas al usar Internet.

Internet y las redes sociales generaron una expansión del comportamiento agresivo, que ahora ya no tiene fronteras; se puede atacar a alguien en casi cualquier lugar, y en cualquier momento. Las prácticas de intimidación, entonces ya no se limitan a las rutinas diarias típicas de la interacción humana ni al entorno escolar, sino que se extienden al uso de las herramientas que proporciona la Web. De esta forma, el *bullying* tradicional se traslada al *cyberbullying* (Corcoran, Mc Guckin y Prentice, 2015). Los agresores incluso pueden servirse del anonimato de las redes y eludir cualquier responsabilidad sobre el acto agresivo. A su vez, (a diferencia del *bullying* tradicional) el contenido abusivo o que humilla en este caso, debido a Internet, logra difundirse a una audiencia de tamaño y ubicación desconocidos. Por lo que, el comportamiento abusivo no necesita repetirse por parte del agresor para que el sujeto agredido experimente una victimización repetida. Es así como los espectadores desempeñan un papel central en el abuso cibernético a través de su visualización, difusión a otros, y comentarios de contenido humillante (Corcoran, et al., 2015). En consecuencia, un sólo incidente de agresión cibernética podría tener un efecto perjudicial grave y duradero en la víctima, por la gran difusión que alcanza y por la imposibilidad del sujeto de evadirla.

Por otro lado, es necesario tener en consideración que el contexto socioeconómico puede impactar en la subjetividad de los adolescentes esencialmente de dos formas: ofreciendo en ocasiones oportunidades (actuando como un factor protector) para un crecimiento saludable, o limitaciones para el mismo (operando como un factor de riesgo). Estos intervendrán en la adquisición de habilidades prosociales, fortaleza yoica y en el control que pueda ejercer en situaciones sociales (Lacunza y Contini, 2011).

Por lo previamente mencionado, se sostiene que el estudio de los estilos de interacción en redes sociales y, en particular una disfunción, el comportamiento agresivo, es relevante por las consecuencias que tienen en múltiples áreas de la vida como la relacional, familiar y escolar. Además, es necesario considerar que la agresividad y el uso que se le dé a las redes sociales, no son conductas innatas sino aprendidas; por lo que también son susceptibles de ser modificadas. El sujeto cuenta con una plasticidad suficiente para aprender y desaprender determinados comportamientos sociales (Lacunza, 2012).

Método

Se realizó una investigación cualitativa de interés hermenéutico interpretativo. Consistió en un estudio cualitativo teórico que se propone comprender rasgos de la vida social de los adolescentes tempranos de nivel socioeconómico (NSE) alto, a partir de la interpretación del discurso de una informante clave (Taylor y Bogdan, 1987).

Para este estudio se contó con la participación de una adolescente de 11 años, perteneciente al NSE alto, estudiante de sexto grado de un colegio privado de San Miguel de Tucumán. Fue seleccionada por conveniencia y considerada una informante clave; al hacer un uso constante de Internet y redes sociales, se estimó que podría brindar información relevante para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación. Asimismo, se consideró que la adolescente era capaz no sólo de revelar sus propios modos de ver el fenó-

meno estudiado, sino también de poder describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben (Taylor y Bogdan, 1987).

Para recabar información se empleó la técnica de entrevista en profundidad; la cual permite comprender las perspectivas que poseen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987). Se buscó alcanzar un conocimiento del modo en que ve, clasifica y experimenta los temas vinculados a la vida online y el uso de las redes sociales. Se empleó para la misma un protocolo guía de entrevista, que contenía una serie de preguntas por cada uno de los objetivos del estudio. Las áreas de exploración tratadas en la entrevista se relacionaron al uso que hace de Internet y la tecnología digital, las propiedades de los sitios de redes sociales, el uso que se le otorga y las distintas modalidades de comportamientos agresivos que se dan en ella. Las preguntas se formularon de forma flexible, para evitar que la entrevista se torne estructurada y se pueda dar lugar así a una mayor extensión del discurso de la entrevistada.

Una vez obtenido el consentimiento de los padres y de la adolescente, se procedió a realizar las entrevistas en profundidad que, debido al ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y la situación sanitaria local por la pandemia de Covid-19, se realizaron en forma virtual por medio de la plataforma Zoom. Cabe destacar que la participación de la persona entrevistada fue voluntaria y se le expresó la total libertad de no contestar, interrumpir los encuentros o no participar del proceso de recolección de información cuando lo decidiera. Se tomaron las medidas de resguardo tal como lo establece la ley 25326 de protección de datos personales.

Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas de modo textual a fin de realizar el Análisis de Contenido, es decir, para generar archivos de texto que conformarán la fuente de información a analizarse. Se establecieron categorías inductivas de análisis respecto a: el uso de Internet, el uso de redes sociales y los comportamientos agresivos en redes sociales. Se realizó una codificación abierta, para identificar las conceptualizaciones que la adolescente posee respecto a las categorías mencionadas.

Análisis de los resultados y discusión

El objetivo de este trabajo fue dar cuenta de la modalidad de uso que de las redes sociales realizan los adolescentes tempranos de NSE alto de San Miguel de Tucumán pertenecientes a 6º grado de escuela de nivel primario. Otro objetivo fue identificar si el uso era saludable o se vinculaba a comportamientos agresivos. Se escogió esta franja etaria por tratarse del fin del ciclo de educación primaria, estando centrado el interés en conocer la modalidad de uso de las redes virtuales estando próximos a ingresar a la escuela secundaria. Analizando el uso que la alumna entrevistada (S) hacía de las plataformas se generaron cuatro categorías inductivas:

1. Uso de Internet.
2. Uso de las redes sociales.
3. Valoración de las redes sociales.
4. Comportamientos agresivos en las redes sociales.

Los resultados de este estudio permiten afirmar que las redes sociales constituyen la base de la socialización de S y, de su narrativa se puede inferir que lo es también para sus pares de NSE alto - adolescentes tempranos - de San Miguel de Tucumán. Las redes sociales constituyen dispositivos imprescindibles, ya que son el canal de comunicación por excelencia entre los adolescentes. Ningún adolescente temprano, entre los amigos y

compañeros de la entrevistada, se encuentra desvinculado de la utilización de las redes sociales (si no poseen algún usuario en estos sitios, utilizan los de sus padres). Por lo tanto, es condición de pertenencia entre el grupo de pares poder interactuar por estos medios. Esta es la razón que los conduce a estar conectados constantemente a las mismas.

Se destaca la presión social a la hora de utilizar los sitios de redes sociales: S debe actuar en estas plataformas conforme a las normas del grupo. Consecuentemente, configura su perfil en los sitios de redes sociales acorde a sus gustos y necesidades, pero también teniendo en cuenta la opinión de los demás. Los pares pasan a ser modelos de identificación.

La adolescente define a las redes sociales como: "una red para que vos puedas hablar con tus amigos o subir publicaciones y ver que están haciendo tus amigos". De la narrativa de S se distinguieron dos modalidades de utilización de las redes sociales: saludable y disfuncional. La primera se vincula con el uso de estos sitios para poder comunicarse con amigos, entretenerse (por medio, por ejemplo, de la grabación y edición de videos con sentido del humor) y cumplir con las actividades escolares en las aulas virtuales. El aspecto más valorizado de las redes sociales, acorde a la adolescente temprana, es que garantiza la socialización con los demás, permite estar en permanente contacto con los amigos, y aunque no se esté interactuando directamente con ellos, es posible ver que están haciendo constantemente por medio de sus publicaciones. La adolescente temprana enfatiza en que es el mejor medio para comunicarse con los demás; por la rapidez para enviar y recibir mensajes, publicar contenidos y visualizar las publicaciones de los demás. Es este estilo de interacción el que prevalece en el uso que hacen las redes sociales. La entrevistada no participa de comportamientos que lastimen o agredan a los demás, sino que utiliza las redes sociales en base a "las 3C" conceptualizadas por Blanco Ruiz (2014): comunicación (con el grupo de pares principalmente), comunidad (integración en el grupo de pares) y cooperación (hacer "cosas" juntos). A su vez, la adolescente considera que las redes sociales permiten la desinhibición; ya que al no tratarse de un encuentro "cara cara" en donde la otra persona puede ver los gestos utilizados al hablar, o incluso el tono de voz, resulta más sencillo, por ejemplo, hablarle al "chico que le gusta". De esta forma, se da lugar a un nuevo entorno de comunicación en donde los sujetos se encuentran entre sí, interactúan, se informan e intercambian información, se entretienen y reciben contenidos en diversos formatos según sus gustos e intereses (Urresti, et al., 2015).

Por otro lado, se encuentran aquellos comportamientos disfuncionales en las redes sociales, vinculados a conductas agresivas. Los agresores en estos medios cuentan con más herramientas para infringir daño al otro, ya que por ejemplo, los mensajes pueden ser enviados de forma instantánea. Debido a la posibilidad de llevar el celular consigo (por su tamaño y conectividad constante) se puede accionar contra alguien desde casi cualquier lugar. Se envían estos mensajes de contenido humillante, sin tener cuidado por el otro, lo cual lleva a una multiplicación del daño (Blanco Ruiz, 2014). A partir del discurso de la adolescente temprana, se pudo observar que los límites entre la vida *online* y *offline* en las interacciones por redes sociales, efectivamente se encuentran difusos, provocando que ambos ámbitos se entremezclen hasta concebirse como un todo (Urresti, et al., 2015; Blanco Ruiz, 2014). De este modo, el comportamiento agresivo no tiene fronteras y la víctima nunca escapa de él; así, un acto realizado en un espacio físico y local puede persistir en la interacción virtual; o a la inversa, una agresión en el ciberespacio puede extenderse a la interacción real (Castells, 2013). Es un estilo de interacción que no tiene en cuenta los derechos de los demás; de lo que se infiere la existencia de una fragmentación de los lazos sociales, que conduce a los adolescentes tempranos a no respetar a sus pares. Los comportamientos agresivos con mayor presencia en redes sociales se relacionan con: denigración, exclusión, violación de la intimidad, identidad falsa y calificación del desempeño del sujeto en redes sociales. La participante percibe que estas conductas disfuncionales suelen reiterarse en sucesivas ocasiones a lo largo de un año.

A su vez, es posible diferenciar el uso de redes sociales de acuerdo al género, a partir de la información brindada por S. Las mujeres serían generalmente el "punto de ataque", aquellas que se ven mayormente afectadas por estas prácticas. A su vez, las mismas suelen expresar manifiestamente sus sentimientos (de tristeza, enojo, etc.) cuando algún comportamiento desagradable se produce hacia ellas. En cambio, no es posible determinar las consecuencias que los comportamientos agresivos tienen en las víctimas de género masculino, debido a que no se poseen datos al respecto. Según la narrativa de S los varones no se enfadan cuando alguien se burla de ellos. Se infiere que los hombres no manifiestan su disconformidad con el grupo de pares una vez que estas conductas se presentan. Queda por determinar si esto se debe a factores de personalidad o a la incorporación de estereotipos culturales, que señalan que los hombres no pueden expresar sus emociones.

El hecho de que los adolescentes logren hacer una utilización saludable o disfuncional de las redes sociales puede encontrarse determinado por factores de personalidad, ambientales y culturales (como la crianza de los padres y los valores inculcados). Los padres pueden actuar como un factor protector en el uso de las redes sociales en los adolescentes, cuando logran controlar la utilización que el mismo hace de Internet, de las redes sociales y de los artefactos electrónicos, evitando que se dé lugar a un uso compulsivo y abusivo de los mismos.

Por último, debido a las condiciones de pandemia por Covid-19, que imposibilitaron realizar entrevistas en forma presencial con adolescentes pertenecientes a NSE bajo, y debido al hecho de no estar asegurado el acceso a Internet ni el uso de plataformas meet o zoom por parte de estos adolescentes; no fue posible obtener información sobre la modalidad de uso de redes sociales y las características del comportamiento agresivo en ellas, de adolescentes pertenecientes a ese grupo socioeconómico. Por lo tanto, los resultados de este estudio se limitan a describir las formas de comportamiento en sitios de redes sociales por adolescentes de NSE alto, quedando por determinar en otras investigaciones qué modalidades de interacción *online* prevalecen en los adolescentes de NSE bajo, si tales modalidades de uso son universales, o presentan particularidades según el contexto ecológico y cultural.

Referencias bibliográficas

- Blanco Ruiz, M. (2014). Implicaciones del uso de las Redes Sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y Medios*, (30), 124-141.
- Castells, M. (2013). "El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global", en C@mbio: 19 ensayos clave sobre cómo internet está cambiando nuestras vidas. OpenMind, BBVA.
- Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate*, 9, 45-64. doi:10.18682/pd.v9i0.407
- Corcoran L., Mc Guckin C., y Prentice G. (2015). Cyberbullying or Cyber Aggression? A Review of Existing Definitions of Cyber-Based Peer-to-Peer Aggression. *Revista Societies*, 5, 245–255. doi:10.3390/soc5020245.
- Feixa, C (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), 21-45.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. (2011). *Estado mundial de la infancia. La adolescencia una época de oportunidades*. Recuperado de https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF_Estado_Mundial_de_la_Infancia_2011_-_La_adolescencia_una_epoca_de_oportunidades.pdf
- Lacunza, A. B., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (23), 159-182.

- Lacunza, A. B. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psico-debate*, 12, 63-84. doi:10.18682/pd.v12i0.367
- Lima de Paulo, P., y Oliveira S. Dos Santos, M. A. (2018) Invertiendo el orden generacional: la relación de los niños de la zona rural de Orobó (PE) con las nuevas TIC. *Desidades*, 6(21), 70-82. Recuperado de http://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/invertiendo-el-orden-geracional-la-relacionde-los-ninos-de-la-zona-rural-de-orobo-pe-con-las-nuevas-tic/
- Paolini, P., y Ravalli, M. J. (2016). *Kids Online chic@s conectados. Investigación sobre percepciones y hábitos de niños, niñas y adolescentes en internet y redes sociales*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- Papalia, D. E., y otros (2016). *Desarrollo Humano*. México D. F., México, McGraw- Hill Companies, Inc
- Taylor, S. J., y Bogdan, H. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Urresti, M., Linne, J., y Basile, D. (2015). *Conexión total*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Estrategias de afrontamiento de estudiantes universitarios en contexto de ASPO por COVID-19

Ana Laura Palacios Rufino, María Fernanda Fortini, Carina Beatriz Garcia Sir, Griselda Huanco

Resumen

En el marco del Proyecto de Investigación "Aspectos intra, inter y transubjetivos del pasaje de la adolescencia a la juventud", realizamos una investigación que tiene como Objetivo "conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento de universitarios en contexto de ASPO, durante el año 2020". En referencia a la metodología, se trata de un estudio exploratorio-descriptivo de tipo transversal, donde participaron 604 sujetos universitarios cursantes de carreras de grado, mayores de 18 años. Los Instrumentos utilizados: Cuestionario sociodemográfico e Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal, 1989. Adaptación por Cano, Rodríguez y García, 2006). Los resultados obtenidos indican que los universitarios muestran mayores estrategias cognitivas para modificar los significados de la situación estresante. y no para modificar la situación que lo produce. Indican nivel elevado de manejo inadecuado centrado en la emoción, mostrando un afrontamiento desadaptativo donde prevalece el aislamiento, la autocrítica y la autoinculpación. A modo de conclusión, como docentes e investigadores nuestra responsabilidad, no solo es indagar con qué recursos cuentan los estudiantes para hacer frente a esta situación; sino además planificar acciones para el beneficio de su salud mental durante la pandemia y pos-pandemia.

Palabras clave: Estrategias – Afrontamiento – Universitarios – Pandemia

Fundamentación

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el día 11 de marzo de 2020 una nueva pandemia por el surgimiento del COVID-19. En nuestro país el gobierno nacional decretó desde el 19 de marzo del mismo año, la emergencia sanitaria por la propagación del virus en la región, siendo el primer caso confirmado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (DNU 297/2020).

Dentro de las medidas tomadas para hacer frente a tal crisis sanitaria de modo de reducir la propagación del COVID-19 y minimizar el impacto en el sistema de salud, se implementó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), lo cual implicó que toda la población tuviera que quedarse en sus hogares y sólo el personal exceptuado podía continuar realizando sus labores en los lugares de trabajo; dicha medida se fue considerando de acuerdo con el avance de la situación epidemiológica nacional (DNU 297/2020). Frente a este escenario, fue necesario el cese de las actividades presenciales como ser la interrupción de las clases escolares y universitarias, recurriendo al dictado de clases virtuales. En este sentido, según el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020), estos acontecimientos impactaron en los estudiantes al considerarse una situación sumamente novedosa ante la cual no se tiene precedente alguno, dado el desconocimiento sobre el virus, y la incertidumbre respecto del tiempo de duración de la misma y de cómo podrá resolverse. A su vez, también las consecuencias del aislamiento en sus vidas cotidianas, con las preocupaciones económicas y la continuidad de sus estudios, en esta última, tuvieron que hacer esfuerzos al implementarse nuevas formas de enseñanza y aprendizaje para dar continuidad a los mismos. (Contreras, García Sir, Iturriaga Goroso, Jiménez Millán, Moisés y Palacios Rufino, 2021).

Frente a este panorama, como docentes investigadores nos propusimos llevar a cabo este proyecto de investigación para conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento que utilizan nuestros estudian-

tes universitarios para atravesar la situación de ASPO por covid 19. El afrontamiento se define como "aque- llos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (Lazarus y Folkman, 1991, p.164).

El término "manejar" hace referencia a los esfuerzos que realiza la persona sin que ello implique ne- cesariamente una solución del problema.

Las estrategias propuestas por Lazarus y Folkman (1991) son el afrontamiento dirigido a la acción, que son todas aquellas actividades o manipulaciones orientadas a modificar o alterar el problema, y el afronta- miento dirigido a la emoción, que implica las acciones que ayudan a regular las respuestas emocionales a las que el problema da lugar.

En general las formas de afrontamiento dirigidas a la emoción tienen más probabilidad de aparecer cuando ha habido una evaluación de que no se puede hacer nada para modificar las condiciones amenazantes o desafiantes del entorno. Por otro lado, las formas de afrontamiento dirigidas al problema son más suscepti- bles de aparecer cuando tales condiciones resultan evaluadas como susceptibles de cambio" (p. 172).

Son escasos los instrumentos elaborados o adaptados al español para evaluar estrategias de afrontamiento. Algunos de los más conocidos son los siguientes: la Escala de Modos de Afrontamiento (Ibáñez y Olmedo, 2003; Sotelo y Maupome, 1999), el Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Actuales (Pelechano, 1992), el Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes (Rodríguez, Terol, López y Pastor, 1992), el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Cano, Rodríguez y García, 2007) y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Canesa, 2002); entre otros.

Según nuestro objetivo propuesto, nos pareció adecuado seleccionar la versión adaptada al español del Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Cano y cols. (2007), cuya versión inglesa es de Tobin, Holroyd, Reynolds y Wigal (1989).

Objetivo

"Conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento de universitarios en contexto de ASPO, durante el año 2020".

Metodología

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo de tipo transversal, utilizando como técnica para la recolec- ción de datos un cuestionario de Google Forms (formulario online) de participación voluntaria y anónima. Para definir los instrumentos a utilizar se realizó una prueba piloto. Fecha de administración: Elaboración del instrumento: Abril 2020 - Prueba piloto: 27 a 02 de Mayo - Difusión y recolección de datos: 05 al 10 de Mayo de 2020. . La difusión del mismo se realizó a través de las redes sociales, momento en el que se en- contraban en contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO).

El estudio se abocó a estudiantes universitarios que cursan carreras de grado presenciales que, sin embar- go realizaban las actividades académicas mediante plataformas virtuales debido al contexto, alcanzando una muestra total de 604 participantes. Como criterio de inclusión se consideró que los participantes sean personas mayores de 18 años que se encuentren cursando alguna carrera de grado en instituciones universita- rias, públicas o privadas, excluyendo a personas menores a 18 años, o mayores a 18 años no universitarias.

VARIABLES E INSTRUMENTOS UTILIZADOS:

-Cuestionario sociodemográfico: *Edad; Sexo* (se dividió en masculino o femenino), *Universidad pública/privada, Provincia, Carrera, Año de cursado, Procedencia, Con quien vive.*

-Inventario de Estrategias de Afrontamiento: (Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal, 1989. Adaptación por Cano, Rodríguez y García, 2006)

El propósito de este cuestionario es encontrar el tipo de situaciones que causa problemas a las personas en su vida cotidiana y cómo éstas se enfrentan a estos problemas. Consta de 40 ítems, y uno adicional acerca de la autoeficacia percibida del afrontamiento. Tiene una estructura jerárquica compuesta por ocho estrategias. La persona debe contestar cada ítem según una escala tipo Lickert.

Se le presenta a los participantes la siguiente consigna: *"Piense en una situación o hecho que le genere preocupación o nerviosismo en el contexto actual. Responda a la siguiente lista de afirmaciones basándose en cómo manejó usted esta situación. Lea cada frase y determine el grado en que usted hizo lo que cada frase indica en la situación que antes eligió marcando el número que corresponda: 0: en absoluto; 1: un poco; 2: bastante; 3: mucho; 4: totalmente. Esté seguro de que responde a todas las frases y de que marque sólo un número en cada una de ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas; sólo se evalúa lo que usted hizo, pensó o sintió en ese momento".*

Las ocho *escalas primarias* son las siguientes: 1) Resolución de problemas (estrategias cognitivas y conductuales encaminadas a eliminar el estrés modificando la situación que lo produce), 2) Reestructuración cognitiva (estrategias cognitivas que modifican el significado de la situación estresante), 3) Apoyo social (estrategias referidas a la búsqueda de apoyo emocional), 4) Expresión emocional (estrategias encaminadas a liberar las emociones que acontecen en el proceso de estrés), 5) Evitación de problemas (estrategias que incluyen la negación y evitación de pensamientos o actos relacionados con el acontecimiento estresante), 6) Pensamiento desiderativo (estrategias cognitivas que reflejan el deseo de que la realidad no fuera estresante), 7) Retirada social (estrategias de retirada de amigos, familiares, compañeros y personas significativas asociadas con la reacción emocional en el proceso estresante) y 8) Autocrítica (estrategias basadas en la autoinculpación y la autocrítica por la ocurrencia de la situación estresante o su inadecuado manejo).

En la escala original (Tobin y cols., 1989) se incluyen las *escalas secundarias* que surgen de la agrupación empírica de las primarias: *Manejo adecuado centrado en el problema*, que incluye las subescalas Resolución de problemas y Reestructuración cognitiva, indicando un afrontamiento adaptativo centrado en el problema, ya modificando la situación o su significado; *Manejo adecuado centrado en la emoción*, que incluye las subescalas Apoyo social y Expresión emocional, lo que refleja un afrontamiento adaptativo centrado en el manejo de las emociones que afloran en el proceso estresante; *Manejo inadecuado centrado en el problema*, la que consta de las subescalas Evitación de problemas y Pensamiento desiderativo, que indican un afrontamiento desadaptativo centrado en el problema, bien evitando las situaciones estresantes o fantaseando sobre realidades alternativas pasadas, presentes o futuras; *Manejo inadecuado centrado en la emoción*, compuesta por las subescalas Retirada social y Autocrítica, que reflejan un afrontamiento desadaptativo centrado en las emociones, pero basado en el aislamiento, la autocrítica y la autoinculpación. Las *escalas terciarias* surgen de la agrupación empírica de las secundarias: *Manejo adecuado*, con las subescalas Resolución de problemas, Reestructuración cognitiva, Apoyo social y Expresión emocional, indicando así los esfuerzos activos y adaptativos por compensar la situación estresante; *Manejo inadecuado*, que incluye las subescalas Evitación de problemas, Pensamiento desiderativo, Retirada social y Autocrítica, las que sugieren un afrontamiento pasivo y desadaptativo.

Resultados

La muestra estudiada estuvo compuesta por un total de 604 participantes, con una media de edad de 24 años (+/- 6); de los cuales el 68% corresponde al sexo femenino y el 18% al sexo masculino. Asimismo, en cuanto al lugar de procedencia de los estudiantes, el 76,8% es de Tucumán, Salta con el 6,5%, Jujuy con el 4,6%, Santiago del Estero un 3,6% y Catamarca un 3,1%.

El 66,6% de los estudiantes encuestados viven con sus familias, seguidamente el 9,4% viven solos y el 7,5% con sus parejas, siendo el menor porcentaje el 2,3% que vive con amigos.

A su vez, el mayor porcentaje del lugar donde estudian corresponde a la provincia de Tucumán con el 91,1%, seguido por Santiago del Estero y Córdoba con el 1,5% y por último, Buenos Aires con el 1,3%. De acuerdo con el tipo de universidad en la que estudian, el 83,1% es pública y el 16,9% es privada.

El 19,1% se encuentra cursando el segundo año de sus respectivas carreras y el 18% el primer año como datos más destacados.

En relación al Inventario de Estrategias de Afrontamiento, los resultados se encuentran reflejados en la siguiente tabla.

Estadísticos descriptivos

N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
REP	0	20	9,86	4,495
AUC	0	20	8,85	5,639
EEM	0	20	8,31	4,680
PSD	0	20	11,91	5,320
APS	0	20	8,07	5,045
REC	0	20	9,16	4,627
EVP	0	20	6,73	4,152
RES	0	20	8,14	5,045
N válido (por lista)				

Tabla: Medias y Desviación según codificación. Resultados globales del Inventario de Estrategias de Afrontamiento administrado a 604 estudiantes universitarios durante el mes de mayo de 2020.

Los resultados se exponen de acuerdo a los ocho factores de afrontamiento que recoge primariamente la prueba. Se agruparon los puntajes brutos siguiendo una distribución percentilar: *Bajo* - hasta percentil 25, *Medio* - entre 25 y 75, *Alto* - mayor al percentil 75.

En referencia al *Manejo adecuado centrado en el problema*: la Resolución de problemas (REP) presenta una media de 9,86 que corresponde a percentil 20 (media 14,25 - desviación 5,01), indicando una baja resolución de conflictos; y la Reestructuración cognitiva (REC) presenta una media de 9,16 correspondiente a percentil 40 (media 10,17 - desviación 4,94), indicando que se encuentra dentro de lo esperable.

A partir de estos resultados se infiere que los estudiantes universitarios muestran mayores estrategias cognitivas para modificar los significados de la situación estresante y no así para llevar a cabo conductas encaminadas a modificar la situación que lo produce. Indicando esfuerzos activos y adaptativos por compensar la situación estresante.

De acuerdo al *Manejo adecuado centrado en la emoción: el Apoyo social (APS)* presenta una media de 8,07 correspondiente al percentil 30 (media 10,93 - desviación 5,12), dentro de lo esperable; y la Expresión emocional (EEM) una media de 8,31 correspondiente a percentil 45 (media 8,98 - desviación 5,05), también dentro de lo esperable.

Estos resultados indican que los participantes presentan estrategias orientadas a la búsqueda de apoyo emocional o encaminadas a liberar emociones durante el proceso de estrés. Reflejan un afrontamiento adaptativo centrado en el manejo de las emociones.

En relación al *Manejo inadecuado centrado en el problema*: la Evitación de problemas (EVP) con una media de 6,73 correspondiente a percentil 55 (media 5,81 - desviación 3,89) dentro de lo esperable; y el Pensamiento desiderativo (PSD) presenta una media de 11,91 que corresponde al percentil 45 (media 11,66 - desviación 5,05), también dentro de lo esperable. Dentro de esta subescala que incluye la evitación y negación de la situación estresante o bien reflejan el deseo de que la realidad fuese diferente a través de estrategias cognitivas, los resultados indican que estos recursos se presentan dentro de lo esperable en los estudiantes universitarios que componen la muestra.

Por último, de acuerdo al *Manejo inadecuado centrado en la emoción*: la Autocrítica (AUC) con una media de 8,85 correspondiente a percentil 75 (media 5,11 de referencia - desviación 5,05), indica altos valores de autocrítica; y la Retirada social (RES) con media de 8,14 que corresponde a percentil 85 (media 3,93 - desviación 3,53) también altos valores de retirada social.

Los resultados indican un nivel elevado de manejo inadecuado centrado en la emoción, autocrítica y retirada social o aislamiento; mostrando la presencia de afrontamiento desadaptativo centrado en las emociones donde prevalece el aislamiento, la autocrítica y la autoinculpación.

Conclusiones

El contexto de pandemia por COVID-19, representa un escenario de gran incertidumbre, que de manera repentina irrumpió en nuestras vidas y en nuestra cotidianeidad. Esta situación es vivida como amenaza y en términos de salud mental, requiere de estrategias de afrontamiento adecuadas para hacerle frente.

En este sentido, los estudiantes que forman parte de la muestra de este estudio, evidenciaron esfuerzos activos y adaptativos por compensar la situación estresante, reflejado en sus intentos por modificar los significados de la situación estresante, la búsqueda de apoyo emocional o conductas encaminadas a liberar emociones. Pero también evidenciaron estrategias de afrontamiento desadaptativo, reflejado en la prevalencia de conductas de aislamiento, autocrítica y autoinculpación.

A partir de esta breve lectura y análisis de los resultados, surge nuestra responsabilidad como docentes investigadores y profesionales de la salud mental, de realizar futuras investigaciones en la temática, a fin de contribuir al diseño de dispositivos de intervención que apunten a fortalecer y ampliar las estrategias de afrontamiento de nuestras y nuestros estudiantes, en beneficio de su Salud Mental.

Referencias bibliográficas

- Cano, G.F., Rodríguez, F.L. & García, M.J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39.
- Contreras, M. V.; García Sir, C. B.; Iturriaga Goroso, M. E.; Jiménez Millán, M. J.; Moisés, F. M. & Palacios Rufino, A. L. (2021). Vulnerabilidad psicosocial en estudiantes universitarios: antes, durante y después de la cuarentena por Covid-19. *Revista Psico-logos* N° 31, (En Prensa).

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

DNU 297/2020. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 20 de marzo de 2020. Publicado en Boletín Nacional.
Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Recuperado de:
<http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> Lazarus, R.S. & Folkman, S.
(1991). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.

Tobin, Holroyd, Reynolds & Kigal, (1989). Adaptación por Cano, Rodríguez y García, (2006) Inventario de Estrategias de Afrontamiento.

Representaciones de los ayudantes estudiantiles de la carrera de ciencias de la educación acerca de su rol como tutor par. Acompañamiento en el contexto de educación virtual

Micaela Agustina Dominguez

Resumen

Diferentes autores plantean como una alternativa superadora a las problemáticas de la Educación Superior (desgranamiento, bajo rendimiento académico, etc.) los sistemas de Tutorías y de acompañamiento a las Trayectorias como nuevas funciones de la Universidad. Lo que conduce al planteo del rol del Tutor, y en esta oportunidad, el rol del Tutor par. En este trabajo me propongo realizar un aporte al Proyecto de Investigación PIUNT 20 "Función del Docente Tutor en la Universidad y su impacto en las Trayectorias Académicas discontinuas, interrumpidas o extendidas", que tiene entre sus objetivos "Contribuir a la formación de estudiantes del ciclo superior como tutores pares". Por consiguiente, indagaré sobre las representaciones que tienen los Ayudantes Estudiantiles de la carrera Ciencias de la Educación acerca de su rol. A fin de poder evidenciar si cumplen funciones tutoriales, considerando además el contexto de educación virtual. A través de entrevistas de grupo a los Ayudantes Estudiantiles, cuyo guion es una adaptación del construido por Sánchez-Gómez, San Martín, Mardones y Fauré (2017). Se buscarán categorías de análisis que nos permitan relacionar con los supuestos teóricos planteados. Se encuentran similitudes entre las representaciones de los entrevistados sobre su rol como Ayudante Estudiantil con funciones que cumpliría el Tutor par.

Palabras claves: Tutorías – Educación Universitaria – Trayectorias Académicas – Educación Virtual

Introducción

En el siguiente trabajo me propongo a realizar un aporte al Proyecto de Investigación PIUNT 20 "Función del Docente Tutor en la Universidad y su impacto en las Trayectorias Académicas discontinuas, interrumpidas o extendidas" para la toma de decisiones futuras respecto al objetivo específico "Contribuir a la formación de estudiantes del ciclo superior como tutores pares". Por ello, tengo como propósito conocer e indagar las representaciones de los Ayudantes estudiantiles de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT, acerca de su rol como tutores pares. En especial, indagar las funciones tutoriales y de acompañamiento que realizan en contexto de virtualidad y de pandemia (Covid-19).

En este contexto actual de educación virtual, y de una Educación Universitaria atravesada por problemáticas complejas como el abandono, desgranamiento y la extensión de los estudios universitarios (García de Faneli, 2004) se vuelve fundamental resignificar la importancia de la Tutoría, y en especial, resignificar los sistemas de tutorías entre pares. Pues, distintos autores consideran que es una estrategia beneficiosa no sólo para los alumnos tutorados y sus trayectorias académicas, sino para los propios tutores pares. Es por ello, que considero importante conocer cuáles son las acciones tutoriales y de acompañamiento que se llevan adelante para contener y orientar al estudiante, especialmente en el complejo contexto de educación virtual en la Facultad de Filosofía y Letras, y en particular en la carrera de Ciencias de la Educación desde el rol del Ayudante Estudiantil. Comprendiendo a la Tutoría y el acompañamiento a las trayectorias académicas con la finalidad concreta, de facilitar al alumnado todas las herramientas y ayudas necesarias para que puedan cubrir con éxito sus metas personales, académicas y profesionales.

Marco Teórico

Según García de Fanelli (2004) Argentina presenta una alta tasa de matriculación en el nivel superior, similar a la de varios países europeos. Sin embargo, a pesar de que hay un alto nivel de acceso, la proporción de graduados es equivalente a la mitad que en estos países europeos. El nivel de finalización de los estudios, nos conduce a los importantes niveles de deserción y a los cursados de larga duración respecto a lo esperado en los planes de estudio.

Estas problemáticas propias del nivel, se entran con los debates que ponen en tensión las misiones tradicionales de la Educación Superior y que procuran ir más allá de las clásicas funciones de creación y transmisión de cultura y capacitación de profesionales, para reflexionar y dar respuesta a lo que debería ser un principal objetivo de la Universidad: la formación integral de los estudiantes (Álvarez, 2012).

Otro aspecto que entra en juego, es el contexto de virtualidad y pandemia que atravesamos. Este contexto complejo, nos exige repensar nuevas estrategias e intervenciones para generar en los alumnos aprendizajes significativos de los contenidos disciplinares, como de estrategias cognitivas para el abordaje de los mismos. Ya que, consideramos que se modificaron las trayectorias académicas de los estudiantes a partir de que no todos acceden de manera efectiva a estas nuevas formas de aprendizaje en la virtualidad debido a diferentes dificultades (Caram, Naigeborem, Gil De Asar & Bordier, 2020)

Ante ello, es menester revisar las funciones asignadas a la universidad, como revisar y redefinir los roles que en ella se desempeñan con el fin de que todos los estudiantes tengan garantías de éxito en **sus trayectorias académicas** y no sea una cuestión de suerte. Sabemos a partir de Terigi F. (2010) que los estudiantes tienen trayectorias académicas "reales" que distan de las teóricas, pues presentan discontinuidades y rupturas. Sin embargo, aquello no implica entenderlas como "fallidas", más bien como el camino y la historia del estudiante atravesado por un conjunto de condiciones socioeducativas diversas, que debemos contemplar para pensar en **acompañamientos a las trayectorias** que faciliten al alumnado herramientas y ayudas necesarias para que puedan cubrir con éxito sus metas personales, académicas y profesionales.

Es por ello, que desde hace algunos años se puso el énfasis en el valor de las funciones docentes de tutoría y acompañamiento pedagógico en la Universidad que emergen como alternativas superadoras ante las problemáticas de retención, promoción y egreso de los estudiantes que podrían resolverse a partir de acciones tutoriales que acompañen el que los sujetos "aprendan a ser estudiantes" y a "estar en la Universidad" (Larramendy y Pereyra, 2012)

Las múltiples trayectorias que coexisten en las aulas universitarias conducen a pensar en la necesidad de una enseñanza donde el estudiante tenga un mayor protagonismo en su formación, y se priorice un modelo centrado en sus aprendizajes. Lo que implica ineludiblemente el seguimiento y asesoramiento más individualizado al estudiante, lo que, posiciona a la tutoría como un eje de la enseñanza universitaria (Amor Almedina, 2012). Lo Tutoría y el acompañamiento a las trayectorias académicas entendidas como funciones inherentes al rol del docente, y, por ende, funciones de la educación superior que exigen un docente universitario no solo domine una determinada área de conocimiento sino, también lo haga en aspectos relacionados con la formación integral de su alumnado.

La tutoría entre Pares

Según Lázaro en Amor Almedina (2012) la figura del tutor fue adquiriendo distintos matices a lo largo de la historia, en la actualidad entre los modelos que pueden ser identificados, está la tutoría de pares. En la que acción tutorial cómo acompañamiento individualizado en el aprendizaje es realizado por un compañero más

avanzado en la carrera, por ello se habla de pares. Esta modalidad de tutoría tiene su origen en los trabajos de Lancaster (1806) y tenía como objetivos, prevenir fracasos y acompañar a los estudiantes con mayores dificultades en el aprendizaje. De modo que, la tutoría entre pares no es una estrategia novedosa, pero, en el contexto actual de la educación universitaria argentina, y específicamente en la Facultad de Filosofía y Letras, se vuelve fundamental problematizar y revalorizar el rol del tutor-par.

La tutoría entre pares implica aprovechar la experiencia y los conocimientos de estudiantes avanzados que han demostrado, por un lado, nivel óptimo de manejo conceptual teórico, y, por otro lado, un interés para ejercer este rol de ayuda para con sus pares y de colaboración con los docentes en el proceso formativo del estudiantado (Álvarez, 2012)

Es importante revitalizar este rol, porque presenta múltiples ventajas no solo para el tutorado, sino para el propio Tutor. Para Arbizu, Lobato y Del Castillo (2005) no es solo un complemento de su currículum académico, también le posibilita adquirir y desarrollar competencias cognitivas y sociales de un cierto nivel profesional. Otra de sus ventajas más significativas es la simetría que hay entre el tutor par y tutorado, pues ambos son alumnos (aunque de diferentes ciclos). Lo que posibilita un contexto favorable para el aprendizaje.

Podemos pensar a el Tutor Par como un colaborador estratégico en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad, pues cumple funciones y tareas fundamentales para acompañar las trayectorias académicas. Para Llorente (2006) las principales funciones que lleva adelante un Tutor par son: la función académica, función técnica, función orientadora y social.

La primera función refiere a tareas como brindar información, clarificar y explicar contenidos, responder a los trabajos de los estudiantes y diseñar actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo a un diagnóstico continuo del estudiante. La función técnica tiene que ver con atender el proceso de comprensión de los estudiantes sobre el funcionamiento de los entornos educativos presenciales o virtuales. Por otro lado, la función orientadora implica ofrecer asesoramiento de acuerdo a las demandas de cada estudiante, que no solo pueden ser académicas, sino que pueden ser de índole vocacional o consejería socio afectiva. La función social según Llorente implica formar un vínculo con los estudiantes, mostrarse accesible y disponible, preocuparse por su aprendizaje y por su desarrollo profesional y personal.

Sánchez-Gómez, SanMartín, Mardones & Fauré (2017) hallaron otra función del rol tutor en la literatura, la función mediadora, que compromete al tutor a ser puente entre el docente y los alumnos, así como entre estos y los conocimientos.

Las funciones del tutor par podemos pensarlas desde la perspectiva Vygotskyana, particularmente, desde el concepto de andamiaje desarrollado por los seguidores de Vygotsky. Según Capelari (2016) el andamiaje comprende la resolución colaborativa de la actividad, que implica un tipo de ayuda que se va retirando progresivamente, a medida que el novato logra crecientes niveles de control sobre la tarea que debe aprender. De modo que, las funciones tutoriales que realiza un tutor par, no tienen que ver con hacerles la tarea a sus tutorados, sino con ofrecerles pautas y sugerencias para que su adaptación y desenvolvimiento en la universidad sea satisfactoria. El tutor a partir de su experiencia, es un facilitador y guía en el proceso de "aprender a ser estudiante" y "aprender a estar en la Universidad" de sus pares.

Representaciones de los Ayudantes Estudiantiles sobre el Tutor Par

La producción de datos sobre las representaciones de los Ayudantes Estudiantiles de la carrera de Ciencias de la Educación se realizó mediante entrevistas grupal focal, cuyo guion fue construido a partir del realizado por Sánchez-Gómez, SanMartín, Mardones, Segovia, & Fauré (2017). El guion está organizado en un eje de

análisis "Las concepciones acerca del tutor par" y del cual, se desprenden tres sub ejes de análisis: *concepción de Tutoría y Acompañamiento, funciones de Tutor Par que realizan y cualidades compartidas con el rol del Tutor Par.*

Con respecto al primer sub eje, "*Concepción de Tutoría y Acompañamiento*", los entrevistados reconocen a la Tutoría y al Acompañamiento a las trayectorias como funciones inherentes de la "buena docencia" e implica realizar intervenciones de andamiaje mediado por el vínculo pedagógico con el objetivo de favorecer los procesos de aprendizaje del alumno.

Además, se observa que no las piensan como espacios para hacer consultas teóricas en relación al contenido únicamente, sino también para acompañar al estudiante en lo emocional y vocacional. A modo de ejemplo, un ayudante estudiantil plantea:

"El acompañamiento a las trayectorias implica la escucha y esa disposición, (...) es ese dispositivo de escucha frente al otro. Esa cosa de armar la escena y de permitirle al otro, el poder expresarse no tan solo desde lo académico"

A su vez, se observó, que consideran una tarea de acompañamiento lo que realizan cuando llevan registros en "planillas" de los logros, avances, dificultades y necesidades en el recorrido y los procesos del grupo clase en general y de algunos estudiantes en particular durante el cursado de la asignatura. El objetivo de este seguimiento es que a partir de esos datos se tomen decisiones pedagógicas para el acompañamiento a las trayectorias.

Con respecto al segundo sub eje "*las funciones de tutor par que realizan*", se evidencia que los ayudantes estudiantiles llevan adelante, diversas funciones de tutoría inherentes a su rol, como, por ejemplo, orientación en el abordaje bibliográfico, devoluciones minuciosas y

detalladas de trabajos prácticos con el fin de "pulir" y contribuir en el proceso de aprendizaje de los contenidos disciplinares y de la escritura académica. Como así también, se observa que se cumple esta función en los espacios de "talleres de integración" o en las asesorías a los alumnos previo al examen final de la materia. En este espacio se les ayuda a preparar estratégicamente el examen final a través de la enseñanza de técnicas de estudio. En el contexto de virtualidad se realizaron las nombradas tareas tutoriales de modo asincrónico, principalmente a través de WhatsApp y correo electrónico y en menor medida de forma sincrónica por Google Meet.

En cuanto a la función orientadora, los entrevistados reconocen que estudiantes acuden a ellos para trabajar un interés académico personal, que puede o no estar en el programa de la materia. Por otro lado, por el contexto de virtualidad los Ayudantes Estudiantiles resuelven dudas y orientan sobre trámites administrativos en la facultad y sobre el Sistema de Gestión

Académica "Siu Guaraní". Además, realizan apoyo técnico, los Ayudantes estudiantiles fueron guías y facilitadores en el proceso de habilitación de cuentas en las plataformas educativas y en el cargado de trabajos, entre otros.

Se observa que la función social y orientadora también se hacen presentes en las tareas que llevan adelante los Ayudantes Estudiantiles, pues se evidencia que son contenedores o apoyos socio afectivos de los estudiantes, a partir del vínculo que construyen con los mismos desde su rol. Una frase de uno de los entrevistados, ilustrativa de ello:

"Muchas veces que se dan en los espacios de consulta, en la oficina o por teléfono en virtualidad, que se vierte lo afectivo y emocional. Que uno tiene que ayudar a transitar un estado emocional

quizás de ansiedad, frustración, felicidad o de mucha expectativa y hacerlo en referencia con los objetivos de la materia y con lo que se propone la cátedra con cada uno de sus alumnos"

Por último, la función mediadora se evidencia en el nexo que son los Ayudantes Estudiantiles entre los docentes de la cátedra y los estudiantes, como también con el contenido y los estudiantes. Los ayudantes dijeron ser "mediadores" "traductores" que realizan segundas interpretaciones de lo que explican y desarrollan los docentes de la cátedra en relación a los contenidos de la materia.

En relación al tercer sub eje de análisis "*cualidades compartidas con el tutor par*", se encuentran cualidades en común entre ambos roles. Una cualidad, es la solidez teórica y experiencial, el Ayudante Estudiantil demuestra su manejo teórico a través de un concurso por antecedentes, atributo que también debe tener un Tutor par. A la vez, ambos al ser estudiantes del ciclo superior, cuentan con saberes y experiencias acerca de lo que es ser un estudiante universitario. Otra cualidad que comparten, es que tienen cierta motivación en relación a la tarea docente, a la enseñanza y al acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante la pregunta *¿Por qué decidieron concursar para ser Ayudantes Estudiantiles?* la mayoría reconoció que había una motivación personal en iniciarse en la docencia universitaria. Una tercera cualidad, es la simetría que hay en el vínculo pedagógico entre Ayudantes Estudiantiles y estudiantes, y entre Tutor par y tutorado, ambos son estudiantes y compañeros de carrera.

Conclusiones

Se encuentran similitudes en las diferentes funciones y tareas que realizan los Ayudantes Estudiantiles, aún en contexto de educación virtual, con las que realizan los Tutores pares. Sin embargo, hay diferencias, en cuanto realizan esta tarea de manera aislada, con algunos estudiantes y no es la función que más tiempo le dedican en su rol como Ayudantes. Si bien, entre las funciones del Ayudante Estudiantil prescritas en la Resolución N° 74.340-D-2007, no están explicitadas las funciones de acompañamiento a las trayectorias académicas. No obstante, consideran que las realizan por un imperativo ético-profesional.

Los ayudantes estudiantiles reconocen que las funciones de tutorías y acompañamiento a las trayectorias que llevan adelante contribuyen en sus procesos de formación profesional. Por lo que se confirma lo planteado por Álvarez y González (2005) sobre los beneficios de la tutoría entre pares, con respecto a la formación de competencias y habilidades de cierto nivel profesional en los Tutores Pares.

Referencias

- Álvarez, P. (2012). Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del espacio europeo de educación superior: un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Perfiles Educativos*. vol. XXXIV, núm. 137, 2012, pp. 28-45.
- Álvarez, P. y González Alfonso, M. (2005) La tutoría entre iguales y la orientación universitaria Una experiencia de formación académica y profesional. Universidad de La Laguna (Tenerife) *Revista Educar* 36.
- Larramendy, A. y Pereyra, M. (2012). La asesoría pedagógica universitaria y la orientación al estudiante. En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (coord.), *El asesor pedagógico en la Universidad: Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Amor Almedina M.I.(2012) "La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la localización y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial" [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]
- Capelari, M. (2016). *El rol del tutor en la Universidad*. Buenos Aires: Sb Editorial.
- Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XX1*, 19(1), 287-310, doi:10.5944/educXX1.13942 Terigi, F. (2010) Conferencia: "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", Cine Don Bosco –La Pampa. En:

http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf Arbizu, Lobato, C., Del Castillo, L. (2005) Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria Revista de Psicodidáctica, vol. 10. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteiz, España.

García de Fanelli, A. (2004). Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario. En Marquis, C. (comp), La Agenda Universitaria. Buenos Aires: UP.Llorente, M. (2006). El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta. Revista Edutec.

Sánchez-Gómez, V., SanMartín, A. N., Mardones Segovia, C., & Fauré, J. (2017). La figura del ayudante universitario: Concepto, rol y características. Revista de Sociología 32.

Caram, G., Naigeboren Guzmán, M., Gil De Asar, M. y Bordier, M. (2020) Enseñanza y tutoría en el contexto de la virtualidad. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI. Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Lancaster, J. (1806). Improvements in education. Londres: Darton and Harvey.

Redes sociales y subjetividad: la influencia de las redes sociales en la construcción de la opinión de jóvenes y adultos de San Miguel de Tucumán con relación al rol punitivo del estado

Ivana Florencia Norry

Resumen

Este trabajo partió de la **Hipótesis** que el consumo de información a través de Redes Sociales, en Adultos de San Miguel de Tucumán, influye sobre la construcción de opiniones de orden Punitivo en relación a problemáticas sociales actuales, y su opinión sobre del Rol Punitivo del Estado. **Metodología:** Se combinó un enfoque cuantitativo y cualitativo. **Población:** sujetos de entre 18 y 65 años que viven o trabajan en San Miguel de Tucumán. **Muestra:** muestra intencional de 336 sujetos, 60.7% femenino y 38.4% masculino, y el 95.5% alcanzo por lo menos estudios secundarios. **Técnica:** encuesta extensa en google forms y revisión de documentación. Noviembre 2019 a Octubre 2020. **Análisis de datos:** estadístico y Análisis del Discurso. **Resultados:** El 100% afirmaron utilizar Redes Sociales para la búsqueda de información. Aparecen 4 tipos de asociaciones al concepto de Inseguridad: Experiencia Subjetiva (65.77%), desde una Concepción Colectiva (18.92%), como hechos delictivos (10.81%), en relación al Poder Punitivo (4.5%). **Discusión:** *Prima facie* aparece la necesidad de un rol Punitivo por parte del Estado ante las problemáticas Sociales, pero al profundizar el analisis, esta premisa se contradice y diluye, lo lleva a pensaren porqué aparece entonces esta aparente certeza en primer lugar.

Palabras clave: Redes Sociales – Opinión Pública – Punitividad

Introducción

Vivimos una época de proliferación de Redes Sociales, lo que ha cambiado por completo nuestra forma de relacionarnos con la información. Ya no somos solo consumidores de lo que es producido por medios masivos de comunicación, cualquier personas que posea acceso a estas nuevas formas interactivas de divulgación, es a su vez multiplicador y productor de sentidos, en tanto posee al alcance de un click la capacidad ilimitada de transmitir cualquier información, sin ningún tipo de condición en relación a la correlación con datos comprobables, un análisis sobre su intencionalidad o el registro de su meta-discurso.

Gran parte de este contenido al que somos permanentemente expuestos se encuentra vinculado de forma directa o indirecta con conceptos que remiten a Problemáticas de incidencia social (Hechos de inseguridad Ciudadana, Violencia Doméstica, Niños en situación de calle, Incidentes en eventos deportivos, Consumos Problemáticos, etc.) y en la medida que se replican, se convierten en generadores de sentidos, que nos llevan a pesan el ejercicio de nuestra ciudadana desde un lugar pasivo, pocas veces crítico, remitiendo como única respuesta posible a ser pensada ante esto que se nos presenta, la apelación de una terceridad como el Estado, desde un lugar Punitivo, ya sea desde lo manifiesto (leyes penales) o lo latente, (servicio militar obligatorio, institucionalización de personas mayores, niños y adolescentes, manicomización, etc.) que no persigue ni la reparación del daño, ni la prevención del mismo. (Zaffaroni 2009)

Marco Teórico

La apelación al Rol Punitivo del Estado como respuesta a *Prima facie* a las problemática con implicancias sociales, no es una característica exclusiva de nuestros tiempos, ni de nuestra cultura, ha sido por tanto ampliamente abarcada ya la reflexión acerca de los modos en que el Ejercicio de la Punitividad como confi-

garante de la Subjetividad de las personas, siendo a su vez esta, nada más que una construcción Humana de la cual nos servimos, que se sustenta en la unidad artificial que surge como "Pueblo", que es reflejo del Estado y que coloca a la política como instancia ordenadora y reguladora de toda relación social (Marcos D. y Maidana S, 2017)

Pero es a la luz de las nociones del Derecho Penal Actual que se centrará este trabajo, el cual establece, que al contrario de lo planteado por Hobbes en su texto "Leviatán", la Función del Estado como "Garante" de la seguridad de quienes son gobernados por él, no está dado por la posesión de una soberanía absoluta con capacidad de Teorizar, Legislar y Ejecutar la Penalidad sobre los individuos, sino en la medida en que la ley Penal, con sus Agentes Ejecutores (Policía y Jueces) este contenida por la Teoría Penal, y la legislación de esa Pena (Zaffaroni, 2009). de evitar caer en la tentación de colocar al Poder Punitivo en el lugar de "Dios", ente omnipresente, que todo lo puede; lugar desde el que nacen la construcción de sentidos tales como "El poder punitivo acaba con la inseguridad" "termina con las Adicciones" y "salva a la Familia".

Es así que la mayoría de los trabajos que abordan la cuestión de la construcción de la Opinión de los Sujetos sobre la Punitividad, lo harán pensando que la legitimación de los métodos penitenciarios y los fines carcelario se debe relacionar con la estructura social y económica del Estado y no necesariamente con los fines jurídicos (Vacani, 2015)

Así mismo, las consideraciones acerca de los medios de Comunicación como parte de esos mecanismos que operan en la conformación de los sentidos, lo que Foucault establece como dispositivo de poder, que dan cuenta de las prácticas del poder que, entre otras cosas, determinarán qué se establece como "normal" o "a-normal", como factible de ser "Punibles" o "no Punible" suelen estar enfocados a pensar los Medios de Comunicación Masivos Tradicionales (Braun, M. y Straw, C., 2009,) ya que son en principio los que aparecen como los mayores formados de opinión., pero en la sociedad en la que vivimos permanentemente interconectados a través de las Redes Sociales, es imposible pensar que estas permanezcan sin interferir en los procesos de construcción de la opinión de los sujetos. (Alonso González, 2016)

En este sentido, en Tucumán no se encontraron producciones científicas vinculadas con la temática. Actualmente, solo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) se encuentra una oficina de "Observatorio Analítico" mencionada en Sitios Web de Información, pero inaccesibles al público, además del "Observatorio de Medios" Universidad Católica Argentina (UCA), ubicada en CABA, desde su página oficial.

Las Redes Sociales, instaladas en nuestra cotidianeidad, en un vínculo permanente e ilimitado con la información, transforman constantemente los procesos de construcción de la opinión de los sujetos sobre emergentes que se presentan como vacíos de análisis en tiempos de la "pos-verdad" (Alonso Gonzalez M., 2016), y que en la medida que se multiplican se consolidan en la subjetividad de quienes la consumen y reproducen.

Metodología

Este Trabajo tuvo como objetivo, indagar a cerca de la influencia del Consumo de información en relación el binomio "seguridad-inseguridad" en Redes Sociales por jóvenes y adultos de San Miguel de Tucumán y la construcción de su opinión acerca del rol Punitivo del Estado. La metodología que se utilizó fue de carácter Cuantitativo y Cualitativo del mes Noviembre del 2019 a Octubre del 2020. Se utilizó como técnica de recolección de datos una encuesta extensa por medio de la Plataforma Virtual de Google Forms, y se difundió a través de Redes como Facebook y WhatsApp, y que abordo 4 Áreas de Investigación: 1) Datos Socio-Demográficos, 2) Problemáticas Sociales y Seguridad Ciudadana, 3) Redes Sociales e Información y 4) Confianza en Poderes del Estado y Medios de Información. Se tomó una muestra intencional de 336 sujetos que

vivieran o trabajaran en San Miguel de Tucumán. El 60.7% fue femenino y 38.4% fue masculino, En cuanto a su distribución etaria, el 54.5% tenían entre 26 y 35 años, el 23.2% entre 18 y 25 años, el 8.9% entre 36 y 45 años, el 8% entre 46 y 55 años y solo el 5,4% entre 55 y 65 años; así mismo el 95.5% alcanzo por lo menos estudios secundarios, de los cuales el 76.8% dijo estar cursando o haber obtenido un Título de Grado.

Se realizó a demás una revisión documental y se utilizó el Análisis del Discurso, como método para el tratamiento de variables complejas.

Resultados

En un trabajo que antecede a este, en el proyecto de Investigación que lo enmarca (Rigazzio, 2019), bajo el objetivo de indagar sobre el conocimiento, la opinión e implicancia que los ciudadanos de Tucumán tendrían respecto a la seguridad ciudadana, se preguntó en una encuesta a 321 sujetos entre 18 y 65, qué entendían ellos por el concepto de "Seguridad", obteniendo en más del 50% de las respuestas el concepto de "Seguridad" como contrapuestas a "Inseguridad" y asociando este al "Delito". Se genera así una cadena de sentidos, en donde "Delito" es antagónica con un Bienestar Personal: la "Seguridad", entendida esta, como un Bien individual, y no como un Bien Colectivo.

El delito es entonces lo que más se adjudica como causante de "inseguridad", habiendo respondido el 58.4% de las personas encuestadas, estar a favor de la disminución de la edad de imputabilidad. El siguiente salto de sentidos en la cadena, es pensar a las penas como soluciones ante los delitos, aun a pesar de que muchas de esas mismas personas, afirmaban que bajar la edad de Imputabilidad no generaría un aumento en la prevención de los delitos, ni un cambio en las condiciones concretas de existencias de quienes los cometen.

Surge entonces la pregunta, Si aplicar dicha pena no previene el delito o transforma las circunstancias que generan las condiciones propicias para el mismo, ¿Por qué una gran parte de la Sociedad parece sostener esta conclusión en donde, "si el Delito es lo contrario a la Seguridad, y las penas son la solución al delito, entonces las penas hacen a la Seguridad, y por tanto a mayor fuerza en las penas (mayor poder punitivo), mayor Seguridad, y por tanto, mayor Bienestar"

Esta enunciación "A mayor poder punitivo, mayor Bienestar", resulta la Síntesis de un universo mucho más complejo y amplio de nociones que habitan en apariencia en un "sentido común" [tomare el concepto de Boudeaur que establece que el sentido común es el "conjunto de nociones reconstruidas que sostienen los discursos dominantes] (Bourdieu et al, 1995, 180) y que parecieran dictaminar lo que se da muchas veces a denominar como "La opinión pública".

Michael Foucault, sostiene que la pena ha sufrido mutaciones, no para mejor o peor, ni para hacerla más humanitaria o racional, sino para responder a las necesidades de los cambios políticos y económicos de las sociedades occidentales" (Foucault 1975, 35). Expresa así una posible respuesta a preguntas que se nos hacen obligatorias: ¿para qué son las penas?, ¿Para quiénes existen?, ¿para qué existe un sistema penal?, ¿Quiénes se benefician de la existencia de las penas? y ¿Por qué se sostienen en nuestras sociedades actuales?.

Las formas en que el ejercicio de este poder punitivo se piensa como mecanismo casi equivalente al derecho penal, se nombra como **Punitivismo**, y entiende el ejercicio del poder punitivo como un derecho valido del Estado incluso para acciones preventorias(basándose en los modelos de la peligrosidad), muchas veces incluso en contra de los principios fundamentales del Derecho Penal, como ser: la presunción de inocencia y la garantía de igualdad ante la ley.

Así mismo, el poder punitivo no está siempre amparado por leyes (lo manifiesto), sino que muchas de las nociones con las que se conforma la opinión de los ciudadanos sobre el ejercicio de este poder, están más

bien ligadas a lo latente de las formas jurídicas que son legitimadas por las sociedad como mecanismo válidos para la disciplina de los hombres: los geriátricos, los institutos de menores, el servicio militar obligatorio, el manicomio, las comunidades terapéuticas y los escraches públicos que se manifiestan en las redes sociales, donde la posibilidad de expresar una opinión de tipo Punitiva sin ningún tipo de carga probatoria o consecuencia para quien lo manifiesta, se ve multiplicado por la posibilidad del anonimato y la contención de la masividad de quienes "habitan" dichas redes.

La contracara de esta lógica está dado por la forma de concebir el Derecho penal que se denomina **Garantismo**, que sostiene que al momento de ejercer el poder punitivo el Estado tiene que observar todas las garantías sustanciales y procesales, y a su vez debe aplicarse como medida de *ultima ratio*, es decir que solo debe hacerse uso de este, cuando no haya otro medio menos violento para la resolución de un problema.

Ambas nociones las podemos apreciar en los datos obtenidos en esta investigación, sobre sus modos de conceptualizar la "seguridad ciudadana", pero este dato por sí solo no se comprende, sin analizarlo junto con las respuestas a la pregunta N° 17: "¿Qué considera que debería hacer el Estado frente a los Problemas de Inseguridad Ciudadana?" en las que se le dio 10 posibles propuestas, y debían optar solo por 3 de ellas, de la que se obtuvo los siguientes resultados:

Ambos conjuntos de datos, nos muestran una contradicción que coexiste dentro de la opinión de las personas encuestadas en relación a la inseguridad, Donde el 65.67% la asocia más a concepciones individuales, a experiencias personales y sensaciones negativas en relación al miedo por la integridad física y psíquica o la pérdida de bienes personales y económicos o el daño a seres queridos; pero de entre las propuestas sobre lo que debería hacer el Estado frente a los problemas de inseguridad ciudadana, el 74.11% de las personas tomo como una de sus opciones que "Debería invertir más recursos en educación para prevenir el delito", el 54.46% opto por "Debería reestructurar el poder Policial de la Provincia", el 35.71% considero como sus opciones que "Debería implementar nuevos planes productivos para la economía de las PyMES y el 34.82% de las personas escogió "Debería hacer cumplir las leyes que ya existen y que son acordes para garantizar el Bienestar Social".

Estas 4 opciones más escogidas entre las personas encuestadas, tienen una concepción colectiva de las Respuestas hacia lo que las personas consideran como Inseguridad Ciudadana. Son medidas que pueden catalogarse, como respuestas no del orden Punitivo (que solo el 4.5% de las personas tomaba como parte del Binomio Seguridad-Inseguridad), sino más bien desde un enfoque que conceptualizaremos como *Garantista*, es decir, que ante una problemática de índole social, el Estado se concibe como garante de derechos, más que como agente ejecutor de una pena. Algo que va en contramano de la cadena de sentidos que se nos aparecía en un primer instante en la que "A mayor poder punitivo del Estado, mayor Bienestar Social".

Conclusión

La hipótesis inicial de este trabajo era que dada la transformación de los modos de comunicación generada en la última década, el acceso al consumo de información a través de Redes Sociales influye sobre la construcción de opiniones de orden Punitivo en relación a problemáticas sociales actuales. Sin embargo se comprueba, que las cadenas discursivas que vinculan: bienestar a seguridad, seguridad como contraria al delito y el poder punitivo del Estado como respuesta a este, no es tal en la opinión mayoritaria de quienes participaron de esta investigación. A pesar de lo cual, es una construcción de sentidos, que no podemos negar como existente, y cuyas formas de establecerse como Sentidos Dominantes, están ligadas a maneras más sutiles de vox populi.

Es en nuestro mundo de redes sociales, con su lógica del flujo de información, que estas juegan un papel fundamental a la hora establecer como una aparente "mayoría" aquellas opiniones (muchas veces del Orden de Poder Punitivo) que no son tal, y que sin embargo, así se perciben.

Se impone entonces como necesario entender el funcionamiento de estas lógicas de influencias, su función en la conformación de la opinión pública y su imposición como una falsa mayoría, que en la praxis, se pone en juego como verdadera.

Bibliografía

- Alonso González M. (Julio-Diciembre, 2016) Opinión Pública y Web 2.0. Las redes digitalizan el barómetro político en España. *Revista Mexicana de Opinión Pública*. Vol 21.(Julio-Diciembre 2016)
- Braun, María y Straw, Cecilia (comp.) (2009) *Opinión Pública. Una mirada desde América Latina*. Buenos Aires: Emecé.
- Constitución de la Nación Argentina [CN]. Art 18 y 19. 3 de Enero de 1995 (Argentina).
- CPen. Ley 11.179 de 1984. 29 de octubre 1921 (Argentina)
- Foucault, M. y Deleuze, G., (1981) *Un diálogo sobre el poder*. Madrid. Ed. Alianza,
- Foucault, M., (1989) *Vigilar y Castigar*, Bs. As. Ed. Siglo XXI
- García Galindo J.A (2010) *La opinión pública en la sociedad de la información: un fenómeno social en permanente cambio*. Universidad de Málaga. BROCAR 34 (2010) 273-288
- Hobbes Thomas (1991) *Leviatán*. México D.F. Fondo cultural Económico
- Ley 24.660 de 1996, por la cual se regulan la ejecución de la pena privativa de la libertad. Julio 8 de 1996. B.O. 16 de Julio de 1996.
- Marcos D., Maidana S. (Comps.) (2017). *Sujeto, realidad y Política: mirada sobre la modernidad*. Tucumán, Argentina. Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.
- Organización de los Estados Americanos (OEA), Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica", 22 Noviembre 1969
- Rigazzo et. al. (2019) *¿Cómo ven los Tucumanos la Problemática de la Seguridad y la Baja de la Edad de Imputabilidad? Encuesta de opinión*. ISBN 978-987-754-208-0
- Riva B. C. (Enero-Junio 2017). Michael Foucault: La sociedad punitiva: curso en el Collège de France (1972-1973). *Revista de Historia de las Prisiones* nº4. BsAs. Pp 406. Revista recuperada de <http://www.revistadeprisiones.com/wp-content/uploads/2017/05/reseña4.pdf>
- Sain M. (2008) *El Leviatán azul; Política y Policía en la Argentina*. BsAs. Ed. Siglo XXI
- Vacani, A.P. (2015, Septiembre, 8) La configuración histórica en la legitimación de los métodos punitivos. *Revista de Historia de las Prisiones* nº 1 (Julio-Diciembre 2015), pp. 117-135. Recuperado de http://www.revistadeprisiones.com/wp-content/uploads/2018/01/6_Vacani.pdf
- Zaffaroni, E. R. (2009) *Estructura básica del derecho penal*. Buenos Aires. Argentina. Ediar.

¿Retraso mental? ¿O alguien que espere? Clínica de lo que se escucha

Gabriela Coronel y Rosario Iturria

Resumen

Fundamentación y Objetivos: ¿El diagnóstico de retraso mental podría derivar en numerosas internaciones psiquiátricas? ¿Qué demanda una familia cuando solicita que un paciente "dure un poco más" (sin internación, sin ser expulsado de algún sitio)? ¿Qué lugar tiene la medicación, ante estas demandas, si el plan farmacológico no logra estabilizar el cuadro? Son algunos interrogantes que nos interesa pensar en un breve recorrido con un paciente en proceso de externación atravesado por dicho diagnóstico en diferentes discursos. Intentando no quedar atrapadas en categorías nosológicas, nos propusimos interrogar este diagnóstico. **Metodología:** Relato de experiencia, caso clínico. **Conclusión:** El abordaje clínico pensado para acotar la violencia contra sí mismo y los efectos que derivaban de ello tuvieron como objetivo apostar a un cambio de lugar en su constelación familiar para desarmar discursos aplastantes y construir nuevos vínculos entre el paciente y la familia.

Palabras clave: Retraso mental – diagnóstico – desarmar discursos

Introducción

La experiencia que transmitiremos se trata de un recorrido trabajado con un paciente en proceso de externación. El motivo de consulta en principio deviene o adviene como un pedido de evitar la reinternación de Luis y en relación al diagnóstico en el cual se encuentra enmarcado hace un tiempo, al menos desde la emisión de su certificado de discapacidad en el año 2016, retraso mental moderado. Hacia la acompañante y hacia la psicóloga la demanda parecía centrarse en que Luis "durara un poco más" ya sea sin internación, sin lastimarse, sin que lo echaran de otras pensiones, una especie de aguante familiar.

A medida que los encuentros avanzaron, la pregunta por ese diagnóstico, las sucesivas internaciones e intentos de suicidio y cómo encontrar la dirección de la cura se hacían presente entre nosotras: ¿Dicho retraso mental podía derivar en numerosas internaciones? ¿Qué lugar había para Luis en este "que durara un poco más"? ¿Qué lugar para la medicación, porque no se lograba estabilizar el cuadro?

Cuando emprendíamos estos interrogantes nos sorprende la pandemia y con ello nuevamente una desestabilización, había que ocuparse de la urgencia trabajando fuerte para implicar a la familia y armar un equipo que reme en conjunto no solo lo que sucedía, sino también las preguntas que veníamos indagando.

En nuestro intento por ordenar nuestro trabajo para respondernos recorreremos algunas elaboraciones teóricas que hicimos.

Presentación

En enero de 2020 Ana se comunicó conmigo solicitando un acompañamiento terapéutico para su hermano: "Que dure un poco más" me pidió al tener el primer contacto telefónico. Luis era un joven de 27 años cuya historia había estado atravesada por actos delictivos, intentos de suicidio, violencia familiar y un largo recorrido institucional. El primer contacto con él fue junto a su hermana, quien previo a toda conversación desplegó sobre la mesa del café donde nos encontrábamos una serie de papeles de informes médicos, diagnósticos y planes farmacológicos. Al momento de iniciar el acompañamiento, Luis se encontraba en un proce-

so de externación, viviendo en una pensión y asistiendo a un grupo terapéutico. Los primeros encuentros tuvieron el objetivo de construir una alianza terapéutica y pensar conjuntamente que camino íbamos a seguir con nuestro trabajo. Rápidamente, aunque bajo algunas quejas provenientes de su hermana, pudimos comenzar con dos de los objetivos pensados por él: la inscripción en un centro de día y el contacto para iniciar un tratamiento psicológico.

¿Retraso Mental? ¿O alguien que espere?

Telefónicamente acordamos la primer entrevista con Luis, que había solicitado comenzar un espacio individual de tratamiento psicológico, ya que hasta ahí, asistía al grupo que se sugería saliendo de la internación. Su motivo de consulta: "Ana cree que es mi mamá, habla ella en todas las consultas"

Hay grandes lagunas en la historia de Luis, no solo en relación a lo que él no recuerda sino también de lo que sus hermanos pueden armar de su historia. La red familiar se compone de tres hermanos: una hermana por parte de ambos padres y dos hermanos (una mujer y un hombre) mayores por parte de su mamá. Ana es la hermana mayor, que se hizo cargo judicialmente de Luis y se ha ocupado de los tratamientos y demás tramites que ha requerido.

De los padres se escucha las siguientes referencias: una mamá con diagnóstico de bipolaridad, con desorganización a la hora de cubrir las necesidades básicas de sus hijos menores y que soportaba violencia por parte del padre de Luis. Un papá que maltrataba a los hijos, en especial a Luis, verbal y físicamente. La hermana de Luis refiere una casa desorganizada, desordenada y una mamá también con estas características, ante un papá violento. En este clima a los 11 años Luis es internado por primera vez a raíz de una ingesta de pastillas, él dice "era como estar diciendo eh aquí estoy" y a los 12 se vuelve a repetir esta situación con una nueva internación que va a iniciar una historia de expulsiones, internaciones y búsqueda de lugar.

Vuelvo a ese primer encuentro: Luis refería la queja inicial porque él no hablaba en las consultas y entonces le propongo me cuente que es lo que necesita hablar: un poco enojado refiere diferentes situaciones en las que no respeta las reglas o condiciones que se le imponen desde el entorno y eso lo lleva a tener dificultades en las relaciones con pares o sus hermanos y llevo a que lo echaran de diferentes pensiones. También comenta que cuando está contento o emocionado, su hermana y la señora de la pensión dicen que se ve alterado.

Durante las primeras entrevistas va y viene entre momentos de tranquilidad y situaciones de enojo que suponen un escenario en el que sus hermanos se enojan con él porque le saca comida a alguien en la pensión, cigarrillos o dinero y reciben quejas del lugar. En esos momentos durante la sesión comenta situaciones con tono paranoico como que lo miran mal, o él sabe que hablan de él en la pensión, así como comenta situaciones de seducción por parte de otros en diferentes lugares.

A la vez, en este movimiento de a poco se establecía un espacio que hacía suyo y en medio de sus quejas podía comenzar a hablar de su historia, de los miedos que se le presentaban en el cuerpo en algunos momentos: palpitaciones, dificultades para dormir, en otros momentos verse gordo y que de allí derive la cuestión de que en la pensión dicen eso de él.

Al momento de este estado de cosas en el tratamiento sucede la cuarentena y nos encontramos en marzo viendo cómo sostener. Como todos saben los primeros 15 días pensamos que se volvería a la normalidad y aquí vamos llevando el segundo año de una nueva normalidad por lo cual fueron dos meses aproximadamente de improvisaciones, siempre pensadas en el marco de nuestras preguntas iniciales.

Rosario se ocupaba de sostener los espacios que se habían iniciado telefónicamente y yo de igual manera las sesiones, con la dificultad que Luis no tenía teléfono propio, a raíz de las veces que lo había perdido por diferentes circunstancias. La dueña de la pensión ofrecía el suyo y pusimos un horario para comunicarnos.

Hasta ahí no habíamos podido tener una entrevista con sus hermanos dado que por diferentes motivos les resultaba difícil combinar y yo en esta lectura prefería dar espacio a que ello suceda insistiendo aunque con flexibilidad. Dadas las condiciones de pandemia se da diferentes entrevistas telefónicamente, en especial con su hermanamayor y quien estaba a cargo: de esos dos meses hoy encontramos tres puntos que nos permitieron sostener el aislamiento, no sin inconvenientes por supuesto, pero que nos permitieron alcanzar un equipo luego: a) una ONG que daba talleres a los que Luis asistía y que sostuvieron a través de zoom los encuentros y Rosario acompañó en eso con su teléfono y sus vías de comunicación; b) utilizamos un teléfono de Sedronar que ofrecía contención en situaciones de abstinencia y estaba abierto las 24 horas; y c) la internación un fin de semana en el servicio de Salud mental del hospital de la ciudad a raíz de una situación de corte en su cuerpo.

Estos tres puntos pusieron de manifiesto la necesidad de trabajar en equipo, pero el equipo que se necesitaba estructurar era el familiar. Como consecuencia de las entrevistas telefónicas con la hermana de Luis, en un momento aparece la pregunta acerca del lugar que ella había asumido con él. como responsable y las dificultades que se habían puesto de relieve a raíz de la pandemia. No lograba establecer un vínculo con Luis desde otro lugar que no fuera de alguna manera el "administrativo" y en esa situación de aislamiento no había que administrar sino contener. La pregunta por el lugar de Luis en la estructura familiar a partir de esas comunicaciones con Ana comenzaba a aparecer.

Esos momentos de aislamiento y contención en la urgencia me permitieron luego pensar en la dirección de la cura y en la necesidad de conformar un equipo y trabajar como ello. La comunicación con el psiquiatra y la acompañante tenía que ser habitual y desde nosotros a la familia para también fomentar este trabajo en ellos y disminuir esta mirada expulsiva y de aplastamiento, para poder encontrar otro lugar posible para Luis. Era mi decisión que trabajáramos con un médico psiquiatra que estuviese en contacto en conjunto con Rosario o no continuaba con el tratamiento, una condición de trabajo, una condición de vinculación posible entre todos. Esta información fue primera hacia Luis y luego con los hermanos, con los tres de manera que se planteara un grupo de trabajo en el que ellos también tenían que buscar su lugar. La decisión fue que continuáramos y al equipo se sumaba un doctor con el que solemos trabajar comunicados. Esto permitió todo un replanteo de lugares entre los hermanos también y de ello derivó que Ana pasara la responsabilidad judicial a su hermana y que decidiera apartarse por un tiempo.

La clínica de lo que se escucha...

La infancia se establece como un tiempo fundante del sujeto y en este sentido el psicoanálisis nos convoca a considerar la niñez, como ese tiempo en el que suceden una serie de operaciones que van a escribir el camino en la constitución de la estructura. Hay un primer tiempo en el que el niño va ocupar la posición de objeto en la estructura parental y desde allí se hace necesario que lleve a cabo un recorrido hacia su definitiva constitución subjetiva.

De la historia que se escribió en Luis tenemos lagunas, ello también habla de una escritura con interrupciones, de trazos que no se escuchan, a ello se suman las primeras internaciones en su etapa escolar, con un papá que denigra y una mamá desorganizada, en ese momento aparece Luis con su intoxicación marcando un "era como estar diciendo eh aquí estoy".

Dice Lacan: Llamo debilidad mental al hecho de ser un ser hablante que no está sólidamente instalado en un discurso. Eso es lo valioso del débil. No es posible definirlo de ningún otro modo si no es el de estar (...) entre dos discursos, fluctúa. Para estar sólidamente instalados como sujetos, debemos atenernos a uno, o bien saber pues lo que hacemos. (Lacan, J; 1972)

En principio podríamos ubicar en esta situación a Luis, en su historia la imposibilidad de atenerse a un discurso posible, en un momento tan importante como la niñez, coincidiendo con la idea de Manonni de que no importa cuán débil es o no, nos dirigimos a trabajar y preguntarnos: ¿que esta perturbado al nivel del lenguaje que deja L ubicado en una figura del retraso y depositario de las perturbaciones familiares?

¿Qué lugar había para que la hermana pudiera esperar otra cosa de L. que no fuera la confirmación y reconfirmación de aquello que figuraba en los informes y papeles médicos? ¿Cómo podíamos intervenir para pasar del aplastamiento subjetivo al devenir de un Luis que pudiera decir sobre sí mismo con sus propias palabras? ¿Cómo pensar el diagnóstico sin caer en la facilidad de otra categoría reduccionista o "comodín" que pudiera funcionar nuevamente como tranquilizadora frente a la complejidad?

Pensar en esto nos llevó a otro interrogante acerca de qué hablamos cuando hablamos de retraso. Este diagnóstico, que no nos decía nada en relación a L, decía mucho acerca de lo que de él se esperaba. Todo lo que él no podía o "podía mal" caía en la mochila de ese diagnóstico puesto desde afuera, como una sentencia que no implicaba a nadie más que a sí mismo. Todo entraba ahí y se explicaba desde ese lugar. En este punto tampoco creíamos que desarmar ese diagnóstico fuera lo fundamental, ya que veíamos que primero debían armarse otras operaciones lógicas constitutivas de ese sujeto ya adulto pero que seguía ocupando el lugar de niño problema. Había mucho por aprender, principalmente por parte de la familia para que pudieran pasar de administradores a ocupar el lugar de hermanos con todo lo que eso implicaba.

La intervención de trabajar en equipo e integrar a un médico que actúe como tal, fue fundamental en el abordaje clínico, permitió establecer un lazo de trabajo en el que nos pone al tanto de su intervención respecto a la medicación: procura hacer una limpieza de fármacos ya que comenta vino con un plan farmacológico "no basado en la evidencia". Lo observa menos débil, menos torpe y más estable, cumpliendo con los análisis que le requiere.

La posibilidad de instalar un discurso al cual poder atenerse, fue uno de los pilares de la pandemia a través del centro de día, del teléfono de Sedronar que acompañaba con alguna información si Luis necesitaba ser escuchado y a través del equipo que contenía sosteniendo otra mirada posible, abriendo a preguntar y preguntarnos acerca de la medicación y de que no venía funcionando allí.

Otra mirada posible sería promover efectos subjetivos que permitan otro modo de responder más que desde este "que dure un poco más".

Conclusiones

"Las personas no piensan en la repercusión que sus propósitos y actitudes pueden tener sobre un niño pequeño porque, habitualmente, le atribuyen una existencia larvada. A una larva se le pueden infligir cualquier tipo de lastimaduras, ya que un gusano no tiene ningún valor a sus ojos. Actúan como si la mariposa que los maravilla no hubiera salido de ese gusano. Contrasentido biológico. Precisamente, toda huella desvitalizante que soporta la larva puede desvitalizar al ser en metamorfosis, y la mariposa futura será una mariposa fallida". (Françoise Dolto)

El recorte del caso permite apreciar la importancia de no colaborar con esas huellas desvitalizantes que imponen un diagnóstico y la apertura a pensar el abordaje clínico desde una mirada que abre a escribir esos

trazos que no se escuchan. Es función del analista que allí donde el paciente espera una repetición se encuentre con la transferencia y lo atemporal comience a moverse y a entrar en un tiempo.

Y entonces: ¿Retraso mental? ¿O alguien que espere?

Referencias bibliográficas

Mannoni, M. (1964). El niño retardado y su madre. Buenos Aires. Ed Paidós. Lacan, J. (2011). En el campo de lo unia-
no. En J. Granica (Ed.), El Seminario.

Libro 19: ...o peor. Buenos Aires: Paidós.

Revista Psicoanálisis y Hospital (1999). El diagnóstico en la práctica analítica: Publicación semestral de practicantes en
Instituciones Hospitalarias. Ediciones del seminario.

Yamila Balboni (2018). La holofrase y sus particularidades clínicas: La debilidad mental como posición subjetiva desde
una perspectiva psicoanalítica de orientación lacaniana.

Efectos de la pandemia en los estudiantes de psicología: ¿subjetividades en conflicto?

*Eliana Gisella Medina Gómez, Natalia Emilia Montenegro,
Rocío del Valle Pacheco, María Carolina Suarez y Ana Paula Valdivieso*

Resumen

Se busca indagar acerca del impacto subjetivo que tuvo la pandemia en los estudiantes de Psicología que trabajan. El abordaje de este tema radica en visibilizar el cuidado de la Salud Mental ante una emergencia sanitaria que prioriza el cuidado orgánico. Es importante pensar, lo que sucede cuando se nos aísla de otras personas y cuando nuestros marcos de referencia cada vez son más acotados a nuestro entorno inmediato. El enfoque metodológico es cualitativo, basado en el relato de informantes claves, obtenido mediante entrevistas semiestructuradas. Concluimos que los sujetos entrevistados vieron afectados los tiempos de estudio y trabajo atravesados por las restricciones sociales, produciéndose notables efectos en su subjetividad. A un año de la pandemia, observamos diferencias entre el comienzo y la actualidad, los informantes que en un primer momento demostraron un buen ajuste a las modificaciones, ahora presentan un deterioro auto-percibido, especialmente en sus emociones manifestando episodios de angustia; mientras aquellos informantes que demostraron en un primer momento malestar, actualmente se encuentran mejor adaptados a lo que originalmente consideraban limitaciones serias.

Palabras clave: subjetividad – investigación cualitativa -pandemia - estudiantes.

Introducción

La situación de aislamiento social genera diferentes efectos en la subjetividad. Lo que nos interesa abordar es el impacto de las restricciones sociales en la organización del tiempo de estudio y los efectos subjetivos de los estudiantes de Psicología de la UNT que trabajan, es decir, el impacto en el desempeño de la carrera, teniendo en cuenta que la situación laboral también se vio afectada, llevando a realizar modificaciones en la organización de los tiempos de estudio y los efectos emocionales que se desencadenan de ella.

Disponemos de la posibilidad de acceso a la información que nos interesa indagar ya que somos estudiantes de la misma institución, y tenemos contacto con estudiantes en estas condiciones.

A raíz de esta situación nos planteamos como objetivo:

Indagar el impacto subjetivo que tuvo la pandemia en los estudiantes de Psicología que trabajan.

Con este trabajo nos encaminamos en la tarea de esclarecer cómo el contexto actual de la nueva "normalidad" afecta los tiempos de estudios de los estudiantes que por diferentes motivos empezaron a trabajar, o que ya contaban con trabajo previamente, haremos un recorrido por sus experiencias y percepciones de la situación; como así también indagaremos los efectos subjetivos que dicha situación genera.

Marco Teórico

Desde nuestro marco referencial concebimos al sujeto *como un ser humano determinado por las condiciones materiales de existencia socio históricas, políticas y ambientales* (Pichón-Rivière, 1981). Este mismo sujeto cuenta, además, con diferentes modalidades relacionales para hacer lazos sociales con sus semejantes, regulando de esta manera los múltiples cambios en las formas del trabajo, estudio, afectividad, configuración familiar. En este sentido el trabajo cumple una función importante en la vida de las personas

ya que aporta energía (física y psíquica), habilidades, conocimientos, etc. brindando al mismo tiempo una compensación material, psicológica y/o social. En este contexto, debido a la reorganización que hubo en este aspecto muchos lo atravesaron de formas diferentes dando como resultados diversas manifestaciones a nivel subjetivo.

Cuando esta red simbólica se rompe ante un hecho real como la pandemia que emerge, el sujeto queda a merced de la angustia. El psicoanálisis presenta la angustia como una experiencia de *ruptura*, ya que encarna la pérdida de las referencias en las que el sujeto se sostiene, estas pueden ser del orden de lo imaginario o lo simbólico (Tarrab, 2005). La situación pandémica actual en general, con su imposición obligatoria de aislamiento social en particular, fracturó y conmovió estas coordenadas en las que se sostenían los sujetos, obligándolos a modificar sus estilos de vida (trabajo, estudio, familia, tiempo libre).

Para poder teorizar sobre cómo influyen en la reproducción de la vida cotidiana estas múltiples relaciones y cómo el sujeto puede entrar en las diferentes estructuras, tomamos la noción de "habitus", presentada por el antropólogo francés Pierre Bourdieu, en 1972.

Las estructuras forman entornos específicos, en los cuales se producen habitus, que, a su vez, generan prácticas, que mantienen esas estructuras y que los perpetúan, donde el sujeto va a insertarse.

El habitus es entonces el ámbito en el cual ocurre la trasmutación de lo exterior y lo interior, pues así, como sostiene ciertas prácticas que se ejecutan sin pensar, sin dirección externa, sin conciencia directa que produzca una decisión reflexionada de realizarlas, así mismo él es necesario para que nuevas prácticas adquieran ese carácter natural y fluido, deviniendo "habituales" (Montero, 2003). Así, mantienen las mismas estructuras, costumbres y relaciones en las cuales a su vez ellos fueron producidos. Permiten el fluir de la vida cotidiana en toda su complejidad, porque constituyen una pre-disposición, una regularidad asociada a un entorno socialmente estructurado. Esta noción nos parece útil para comprender el problema del "cambiar" para seguir siendo, y del ser, para poder cambiar y adaptarse a las circunstancias.

Hay circunstancias donde esta habitualidad de la vida cotidiana se encuentra afectada, como veíamos, y el sujeto debe cambiar, para introducirse en ese nuevo contexto. En la actualidad, el aislamiento no solo dificulta el desarrollo de construcciones colectivas sino también la configuración de la propia identidad. Cuando nuestros espacios relacionales y las dimensiones que lo atraviesan se multiplican, las posibilidades de referenciarse a otros y de expandir las posibilidades de inserción en espacios desde donde pensar nuestro futuro, también son mayores. Es importante pensar, lo que sucede *cuando se nos aísla de otras personas y cuando nuestros marcos de referencia cada vez son más acotados a nuestro entorno inmediato, nuestras perspectivas en el tiempo se limitan a lo estrecho de nuestra propia mirada.* (Battistini, 2004).

Metodología

Este estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, siguiendo el método de la teoría fundamentada. Los informantes fueron cuatro estudiantes de la facultad de Psicología (UNT) que se encuentran cursando los últimos años de la carrera y que trabajan. El discurso de estos informantes se obtuvo a partir de 8 entrevistas semidirigidas.

Análisis Y Resultados

Al analizar los datos obtenidos en las entrevistas, pudimos observar como categoría eje: **los efectos subjetivos del aislamiento**, es decir, los resultados singulares en cada sujeto por las restricciones y modificaciones debido a la pandemia. Los efectos observados en los entrevistados fueron: angustia; estrés, entendido

como tensión provocada por situaciones agobiantes; algunos entrevistados también manifestaron ataques de pánico, los cuales se caracteriza por la presencia temporal o aislada de miedo o de malestar intenso, acompañado de síntomas físicos y cognitivos como ser palpitaciones, sudoración, temblor o sacudidas (DSM-V, 2014): *el encierro, la ansiedad y la distancia de la familia hizo desastre en mis emociones, ataques de angustia pánico considerándolos como episodios repentino de miedo y ansiedad intensos, debiendo tomar terapia online para sobrellevar la situación en particular* (P. 2020). Mientras que otros no sintieron un gran impacto en sus estados emocionales al comienzo de las restricciones sociales, *No noté muchos cambios en las emociones* (M.P. 2020).

Sin embargo, a un año de estas entrevistas podemos observar que los entrevistados tuvieron modificaciones respecto a sus estados emocionales, F. expresa *me siento mejor que el año pasado y al día de hoy me siento un poco más ordenado*; en el caso de V. también se puede notar un cambio, *Y a nivel personal, siento que crecí, que tuve tiempo para pensar y tener una mirada más introspectiva (gracias al yoga y a terapia que siempre la sostuve de manera presencial)*. Pero a la inversa de lo resaltado, encontramos el caso de M. P. donde plantea que en este nuevo año se encuentra agotada mentalmente, *me genera angustia y preocupación, el año pasado estaba más tranquila o sentía otro tipo de apoyo y contención*, viendo un aumento del estrés y angustia, al igual que P., *Hoy en día me siento muy afectada tanto económica como emocionalmente. Me despertó muchos trastornos en el sueño, en la alimentación, en los cambios de humor, en la relación con mis hijas*.

También pudimos observar como categoría de análisis **la organización de los tiempos de estudio y trabajo**; entendemos al trabajo *a partir de 'quienes trabajan' y los significados que le otorgan las múltiples tensiones que se generan entre sus entornos socioculturales, su propia realidad, las estructuras económicas y políticas que tratan de enmarcar la sociedad, y los marcos de referencia que devienen de las trayectorias sociales de cada uno de ellos* (Battistini, 2004).

Así, estos discursos que lo atraviesan, delimitan y construyen la identidad que asume el sujeto; podemos pensar esto no solo desde lo que el individuo dice que es, sino también sobre las múltiples relaciones que influyen en ese decirse a sí mismo; observar cómo se sitúa frente a otros y cuáles son las valoraciones o dichos que esos otros hacen de este mismo. La identidad se construye en el continuo ir y venir de esas relaciones en la vida cotidiana.

La planificación de las actividades laborales y académicas por parte de los entrevistados se vio condicionada por el contexto actual. En el caso del trabajo, se puede observar que la mayoría de los entrevistados trabajan más de 20 horas semanales y el rubro en el que se desempeñan no tienen relación alguna con la carrera elegida.

Con respecto a la organización académica, todos se vieron afectados por el cambio en la modalidad virtual del dictado de la carrera. Coinciden que tienen más tiempo disponible al no tener que desplazarse a la facultad. Aunque no significa que aprovechen al máximo el tiempo ganado. Es decir, en la mayoría de los sujetos hubo un impacto positivo en la continuidad de la carrera, ya que se observa que con el cursado virtual pudieron organizar mejor los tiempos y avanzar en sus estudios: *siento que avance más que en la presencialidad* (M.P., 2020); *en cuanto a la facultad, me sirvió para, durante el encierro, adelantar materias y abocarme solo a eso... ¡estudiar!* (P, 2020); sin embargo, otros expresaron que impactó de manera desfavorable: *Sí, estoy estresado la mayor parte del tiempo. A pesar de que trabajo y curso virtualmente el manejo de los tiempos me cuesta administrarlo porque estoy estresado y eso hace que si estudio lo haga menos eficiente que el año pasado en comparación y después de trabajar ya estoy hartado de estar frente a una PC y me*

quiero tirar a dormir (F, 2020). A pesar de tener mucho más tiempo me costaba más concentrarme y seguir las clases, hacer los trabajos, sentarme a estudiar (V. 2020).

Es importante tener presente que las trayectorias de los estudiantes son heterogéneas; en las entrevistas se puede reflexionar acerca de ello, ya que presentan recorridos académicos y laborales muy diversos, en cuanto a las horas dedicadas, la estabilidad emocional, los rubros en los que se desempeñan, entre otras diferencias. En contraposición de las posturas de un año a otro se muestra una marcada diferencia en cuanto a la situación que atraviesan los mismos entrevistados; esto evidencia y remarca notoriamente esta heterogeneidad de los estudiantes y como el contexto y el tiempo que llevan transitando esta situación atípica influyó en el desarrollo y sostén de sus trabajos y sus labores académicas, *en lo académico creo que los profes están siendo mucho más exigentes y no se da ese acercamiento que había en la presencialidad (M.P. 2021). Por el contrario este año, pude conseguir una planificación más efectiva en los tiempos de ambas actividades, y hasta conseguir un mejor desempeño en ellas (V.2020).*

Otra categoría que surgió **fue el cambio de trabajo y las transformaciones en el mismo**. El trabajo remoto se convirtió en la principal opción para continuar trabajando durante el aislamiento social. Las actividades comerciales se encontraron afectadas debido a la baja circulación social, esto impulsó el surgimiento de nuevos emprendimientos que fueron la opción para algunos entrevistados los cuales iniciaron conventas de ropa deportiva y productos por catálogos: *Si, tuve que cambiar de trabajo y comencé con un emprendimiento independiente (M.P. 2020)*. En el caso particular de esta categoría, la creciente situación de crisis económica-social que se vive a nivel nacional impacto de un año a otro, P. en el medio de esta situación tuvo que amoldarse a esto lo que significó un desafío, al igual que expresa su constante estado de malestar que le genera la situación económica, *todo afecta: trabajo mal pagado y con un gran desgaste psíquico. Nada alcanza y cuando se tiene hijos y responsabilidades más importantes se generaliza el sufrimiento entre el cuidado y la salud (P. 2021)*. A diferencia de esta situación, V. muestra una mejora ya que manifestó en su primera entrevista modificaciones con respecto a la forma de trabajo, empezó con una modalidad remota, aunque mantenía ciertas horas de presencialidad. Con la flexibilización de las medidas de restricción en 2021, las horas de trabajo presencial aumentaron y el trabajo remoto se mantuvo, en este caso la benefició ya que junto a esto y una mejor organización de los tiempos tuvo mayor retribución económica. *Al tener más tiempo, me comprometí más con mi trabajo por ende empecé a ganar más dinero y a poder ahorrar (V. 2021).*

En el caso particular de las entrevistas que realizamos, en un primer momento, los sujetos han experimentado el impacto de la pandemia, generando efectos en su subjetividad. Sin embargo, la mayoría de ellos pudieron contar con los recursos para poder afrontarlos y reorganizarse de una manera favorecedora, es decir que las nuevas modalidades que se presentaron en relación al trabajo y el estudio, que al principio fueron disruptivas, se volvieron cotidianas y habituales para los sujetos. Pudieron 'cambiar' para seguir siendo, y adaptarse, en la mayoría de los casos, a las circunstancias que se presentaron en el año 2020. Podemos observar que en un segundo momento al hacer una comparación de un año a otro con las modificaciones que el sujeto atravesó y con el tiempo que llevan estas medidas, es notorio que los entrevistados tuvieron momentos de estabilidad e inestabilidad que los llevaron a tomar ciertas decisiones algunos en pos de sentirse mejor, priorizar su bienestar; otros que, el año pasado manifestaron sentirse en equilibrio, con el desgaste que les significa esta situación hoy no se conservan del mismo modo manifestando un marcado malestar.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el objetivo del trabajo podemos confirmar que todos los sujetos entrevistados vieron afectados los tiempos de estudio y trabajo atravesados por las restricciones sociales, esto repercutió en los

ámbitos de su vida cotidiana tomados en cuenta para la investigación: laboral y académico; pudiendo reorganizarse y adaptarse a las exigencias de los nuevos tiempos.

Se produjeron notables efectos en la subjetividad de los entrevistados en ambos años, por ejemplo, se pudieron observar episodios de angustia, ataques de pánico o estrés en la mayoría de los sujetos entrevistados, ya sea en un primer momento de las restricciones o en el análisis realizado este año.

De todos modos, se manifestaron diferencias entre las personas que en un primer momento demostraron un buen ajuste a estas modificaciones, en la actualidad presentaron un deterioro auto percibido, especialmente en sus emociones y vínculos sociales; mientras que quienes en un primer momento manifestaron malestar, actualmente se encuentran mejor adaptados a lo que originalmente consideraban limitaciones serias.

Bibliografía

American Psychiatric Association's (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.; DSM-5).

Battistini, O. (2004). *"El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores"*, Prometeo; Buenos Aires. Capítulo: las interacciones complejas entre el trabajo, la identidad y la acción colectiva

Diccionario Real Academia Española. Consultado en <https://dle.rae.es/estr%C3%A9s>

Montero, M. (2003) *"Todo corre, mucho fluye, algo permanece: sobre el cambio y estabilidad social"*. En: *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 37, núm. 2, pp. 279-293.

Pichón-Rivière, E. (1971) *"Del psicoanálisis a la psicología social"*(I). Bs. Aires, Ediciones Nueva Visión, 1978

Tarrab, M. (2005) *"La certeza de la angustia"*. en *Nuevos Síntomas, nuevas angustias*. Jornadas EOL. Ed. Gramma. Bs. As.

Derechos humanos y sus injerencias subjetivas en las situaciones de emergencia, desborde y desastre en contexto de pandemia. Consideraciones éticas y posición del profesional

Flavia Mamana, Rocio Isolina Rosino, Camila Gomez, Elena Matheus y Lourdes Peirone

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos realizar una lectura transversal acerca de los derechos humanos y como estos, en la situación de pandemia que nos atraviesa, fueron avasallados en el ámbito de la salud. Entendemos por derechos humanos a aquellos derechos subjetivos que poseen todas las personas por su condición de seres humanos. Por otro lado, entendemos a la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social. Nos interrogaremos acerca de que vale y cómo le vale a cada sujeto, que es lo valioso en sí mismo y que se deja por fuera en pos de unos derechos sobre otros, dentro de contexto de emergencia. Nos proponemos a realizar una postura reflexiva y crítica en donde se buscará pensar como el profesional psicólogo establece una relación dialéctica entre el contexto que lo atraviesa, su ethos profesional, y el código normativo, analizando las implicancias subjetivas del profesional y de "quien padece".

Palabras clave: Pandemia – Salud – Derechos Humanos – Ethos Profesional

El objetivo de este trabajo y de nuestra exposición es poder realizar una lectura reflexiva acerca de los Derechos Humanos y cómo estos, en la situación de pandemia COVID 19, fueron avasallados en el ámbito de la salud. Consideramos que esta situación de emergencia ha sido una prueba máxima para el sistema sanitario y de salud pública, pero también lo ha sido para el conjunto de la sociedad, la economía, los derechos humanos y las libertades individuales.

Teniendo en cuenta que la palabra crisis significa etimológicamente "decisión", el periodo de cuarentena impuesta e involuntaria, significó un tiempo de interrupción, en donde se tuvo que decidir qué debemos hacer como profesionales de la salud mental, un tiempo de la ética, de la responsabilidad, de ver lo que está ocurriendo y reconocer cuales son los valores imprescindibles a preservar. Situación que nos llevó a escuchar, dialogar y deliberar de un modo más reflexivo, para encontrar respuestas a la demanda de la sociedad. Así mismo se buscó pensar y acordar como comunidad humana, como sociedad, qué valores y virtudes debemos cuidar, proteger, desarrollar y crear.

Dicha pandemia llevó al profesional de la salud mental, a reflexionar sobre nuevos síntomas y malestares que surgieron ante este suceso que irrumpió en nuestras vidas. Ante esto el profesional busco dar respuesta desde lo **Normativo** como sostén en situaciones de emergencias y desde lo **Ético**, que posiciona al profesional psicólogo desde una postura crítica, singular y reflexiva, que le permite regular su accionar en el caso a caso, tomando como guía y referencia principal la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Tomaremos como ejemplo el trabajo realizado en una institución pública que se dedica a brindar orientación, contención y atención a mujeres que atraviesan situaciones de violencia de género, desde un abordaje social, legal y psicológico.

Previo a la pandemia, la modalidad de atención de la institución consistía en un servicio de 24 hs del día (presencial hasta las 19 horas y una línea de atención telefónica) todo los días del año.

A partir de la pandemia, las entrevistas que se realizaban en esta institución, dejaron de ser presenciales y pasaron a ser vía llamada telefónica, dejando de lado la posibilidad del contacto cercano que implicaba la presencialidad, o una videollamada, como también así, imposibilitando el sostén de la mirada, función crucial del profesional psicólogo frente a subjetividades quebrantadas por la violencia.

Antes de la pandemia, las mujeres acudían a la institución de una manera espontánea. Tras la misma, muchas de estas demandas, eran filtradas por personal no idóneo que determinaba si esa persona necesitaba una entrevista presencial, o podía ser atendida mediante llamada telefónica, dependiendo de si consideraba una situación de riesgo o no.

Ante la emergencia de la pandemia y la urgencia de las situaciones de violencia, el equipo de profesionales, intentaba dar respuestas a las demandas surgidas. Frente a la incertidumbre y desconocimiento de esta nueva situación, la institución no estaba preparada para brindar el servicio en las condiciones que la situación ameritaba, para que sus profesionales puedan realizar su trabajo de forma adecuada. Así mismo, estos tampoco estaban capacitados para dar respuesta a este nuevo encuadre. Con esto, nos referimos a la precarización, no solo en cuanto al equipo de protección personal (EPP) (barbijo, cofia, mampara, alcohol en gel, etc), sino de las mismas intervenciones que posibilitan una salida a las situaciones de violencia. Esto puede observarse, por ejemplo, en la imposibilidad de mantener un contacto mínimamente quincenal con las mujeres que acuden a la institución debido a que, como en su mayoría son de bajos recursos, no cuentan con un teléfono propio para poder hacer un seguimiento; dificultades para realizar trabajos en red con los equipos de salud mental, de Caps y hospitales; la imposibilidad de albergue en casos de riesgo de vida inminente y el incremento en la demora de respuestas por parte de organismos policiales y de la justicia que puedan efectivizar medidas preventivas para el cuidado de las mujeres en situación de violencia de género.

A partir de esto nos cuestionamos lo siguiente, ¿Qué y quién determina cuando se trata de una situación de riesgo y cuándo no? ¿Cómo actúa el profesional? ¿La salud de quien estamos defendiendo? ¿Cómo mantenemos el lazo social?. ¿Cómo sostener una red de contención para estas mujeres?

En esta situación de emergencia que nos atraviesa se puso en acción el planteado "costo, beneficio". Se trata de buscar que con el menor costo posible, se obtenga el mayor beneficio. Ahora bien, cuando esta modalidad táctica se empieza a utilizar en seres humanos, se despierta una alerta a la cual hay que atender. ¿Cómo actuamos como profesionales de la salud cuando se trata de priorizar la salud de uno sobre otros en pos del "bien común"?.

Nos interrogamos si desde la disciplina de la bioética ¿ se han planificado políticas públicas; que pese al **Decreto** N° 297/2020 "**aislamiento** social, preventivo y **obligatorio**" no signifiquen una mayor vulneración de los derechos humanos para aquellas mujeres que atraviesan situaciones de violencia de género?

Reflexionamos entonces... cuando se tomaron estas medidas de aislamiento, ¿se tuvieron en cuenta las situaciones de las mujeres, en donde, en mayoría de los casos, el hogar, que desde el imaginario social es el lugar de resguardo, que debería brindar seguridad, es en realidad para ellas un lugar potencial de riesgo, en donde se aloja hasta lo más siniestro, lo más terrible, en donde sus vidas están en un riesgo inminente, y que el afuera, que suponía ser el lugar de mayor riesgo por el contagio del virus, terminaba siendo más seguro para ellas? .

Sigmund Freud en 1913 realiza una publicación sobre lo siniestro, se adentra en un análisis profundo y reflexiona en torno a ello. Advertimos el juego de palabras en el idioma alemán que utiliza para poder pensar lo siniestro:

Unheimlich: siniestro, inquietante

Heimlich: acogedor

Heim : Casa.

Lejos de ahondar analíticamente al respecto, nos resulta interesante pensar este concepto parador cuenta de cómo lo familiar, el lugar que uno habita, y el lugar impuesto por las medidas del Estado para atravesar el contexto de pandemia, puede en muchos casos, implicar lo más terrible. Terminaría por resultar una paradoja en el adentro y el afuera.

Antes de que existiera el COVID-19, la violencia doméstica ya era una de las violaciones de los Derechos Humanos más flagrantes. Sin embargo, consideramos que el confinamiento, aviva la tensión y el estrés generados por preocupaciones relacionadas con la seguridad, la salud y el dinero. Asimismo, refuerza el aislamiento de las mujeres que tienen compañeros violentos, separándolas de las personas, redes y recursos que mejor pueden ayudarlas, generando las condiciones propicias que posibilitan un comportamiento controlador y violento en el hogar, en donde se incrementan efectos de malestar de las mismas, en su salud sexual, en su salud mental, etc.

Podemos decir entonces, que las medidas tomadas por parte del Estado, como los aislamientos excesivos en búsqueda del bien común, parecerían estar disfrazadas de indicaciones inocuas, que en muchos casos no tienen nada de inofensivas y pueden ser estimadas como una auténtica mala praxis. En el caso del aislamiento preventivo y obligatorio, se trata de una medida de protección, que a costa de evitar la propagación de un virus, deja de lado otras problemáticas, como ser la violencia contra la mujer.

Derechos Humanos y vulneración de los mismos en el Contexto de Pandemia

Por Derechos Humanos entendemos al conjunto de características y atributos propios del ser humano derivados de su dignidad, que por lo tanto no pueden ser afectados o vulnerados. El decreto Internacional de los Derechos Humanos, ofrece estándares y principios para balancear los intereses y las prioridades en la toma de decisiones.

Consideramos que durante la pandemia COVID-19, se buscó principalmente preservar la salud "física", si bien entendemos que el derecho a la vida y a la salud deben ser protegidos, creemos que esto llevó a minimizar otros derechos fundamentales como libertad y la libre voluntad. El criterio sanitarista debió complementarse con el aporte de otras disciplinas de las ciencias sociales ancladas en los Derechos Humanos, que poseen una concepción de vida humana más compleja y rica que la ciencia médica, que propone sólo garantizar la supervivencia biológica. Se advierte entonces el carácter dilemático de los derechos humanos: privilegiar o asentar un derecho, significa frecuentemente, menguar otros. De ahí la importancia de reconocer que existen criterios vigentes para balancear Derechos Humanos en competencia.

Una legislación que ampara y pretende garantizar lo expresado en el artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos es la Ley Nacional de Salud mental N° 26.657, que tiene por objeto asegurar el derecho a la salud mental de todas las personas y el pleno goce de los derechos humanos de aquellas con padecimiento mental que se encuentren en territorio nacional, en donde se puntualiza que las personas con padecimiento mental tienen:

- Derecho a recibir atención sanitaria y social integral y humanizada, a partir del acceso gratuito, igualitario y equitativo a las prestaciones e insumos necesarios, con el objeto de asegurar la recuperación y preservar su salud.
- Derecho a recibir tratamiento y a ser tratado con la alternativa terapéutica más conveniente.

- Derecho a ser informado de manera adecuada y comprensible de los derechos que lo asisten y de todo lo inherente a su salud y tratamiento, según las normas de consentimiento informado.

Tomando los aportes de Savater, para la voluntad moral no todo vale, en la vida hay cosas que no valen, mientras otras que son valiosas. El ideal ético, que propone el autor, consiste en articular y reconciliar todo aquello que el hombre quiere, es decir, todo lo que para él vale. Entonces, teniendo en cuenta el contexto de pandemia que nos atraviesa, y la vulneración de algunos Derechos Humanos, nos interrogamos acerca de qué y cómo le vale a cada sujeto, que es lo valioso en sí mismo y que queda por fuera en pos de unos derechos sobre otros, dentro de un contexto de emergencia.

Vemos entonces, cómo esta situación de pandemia, no sucedió sin consecuencias en la dimensión humana, ya que, en pos de cuidar el bienestar físico, se atentó contra Derechos Humanos fundamentales como la libertad/autonomía de la persona, el valor de la vida y por sobre todo, como valor ético último y máximo al que todo profesional de la salud debe alcanzar, la dignidad humana.

Conclusión

A lo largo de nuestra presentación, se buscó realizar un recorrido por diferentes temáticas que consideramos como esenciales para pensar cómo la situación de pandemia impactó sobre todo en la singularidad. A su vez como implicó un desborde en la subjetividad no solo de nuestros pacientes si no también en los profesionales de la salud mental.

Nuestro abordaje fue pensado de manera integral, reflexionando sobre las medidas que se tomaron desde el Estado, en búsqueda de preservar la vida y evitar la propagación del virus, así como las mismas impactaron en la sociedad y en los distintos profesionales de la Salud.

Medidas que a nuestro entender y desde el campo de la Salud mental llevaron a que se vulneren algunos de los derechos, tanto de los pacientes como de los profesionales.

Como se expresó en este trabajo, no es ni será posible hablar de una aplicabilidad general de normas éticas en la práctica que nos compete ya que, en última instancia, cada caso, cada situación individual puede y/o debe ser materia de enfoques singulares.

Como profesionales de la salud mental, consideramos que es necesario continuar reflexionando y poniendo en tela de juicio la crisis pandémica y las consecuencias de las medidas preventivas de aislamiento social y obligatorio a modo de promover y promocionar consideraciones que propicien las mejores condiciones subjetivas posibles para reparar algo de lo dañado, algo de lo traumático, ya que la reparación de lo simbólico tiene una importancia fundamental en el psiquismo.

Bibliografía

Dabove, M., D'Angelo, E., Hernández Bologna, A., Bariffi, F., Schapiro, H., Catanzaro Román, M., & Neira, D. (2020). Derechos humanos, vulnerabilidad y pandemia.

UNIVERSITAS. *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 0(34), 119-130.
doi:<http://dx.doi.org/10.20318/universitas.2020.5873>.

Mendoza Garcia, M. J. (2020). *Ética profesional ante la pandemia COVID-19*. Revista de medicina de familia y atención primaria www.fml.es.

Fernández Olmedo, G. (2015). *Los Derechos Humanos como pilares de la práctica psicológica: su importancia fundamental*. Ficha de Cátedra Deontología y Ética Profesional. Facultad de Psicología. UNT.

Freud, S., & Hoffmann, E. T. (1973). *Lo siniestro: El hombre de la arena*. In *Lo siniestro: el hombre de la arena*.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Savater, F. (1982). Qué vale y cómo vale. En Savater, F. *Invitación a la Ética*. Barcelona:Anagrama.

Goikoetxea, M. (2020). *¿ La salud de quién estamos defendiendo?: Desigualdades sociales y sanitarias en tiempo de pandemia*. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales, (71), 119-130

Nuevas modalidades educativas dentro del contexto pandemia: la inclusión y la exclusión como efecto de la virtualidad en las escuelas rurales del NOA

Juan Ignacio Vece, Estefanía Lucia Cabbad y Sofía del Rosario Vece

Resumen

Este trabajo se elaboró en el marco de una práctica llevada a cabo por estudiantes de psicología de la UNT, propuesta por la cátedra de Psicología Educacional en el año 2020; la misma nos permitió pensar sobre el impacto que generó el contexto de pandemia dentro de la esfera educativa. De acuerdo a diversos estudios científicos y evaluaciones jurisdiccionales se constató que el contexto de enseñanza y aprendizaje en forma virtual ocasionó una serie de problemas escolares; una de las dificultades más significativas fue el acceso a los contenidos curriculares en contextos escolares rurales de la región del NOA. De este modo, nos aproximamos a pensar la "inclusión/exclusión" como efecto del nuevo escenario educativo "virtual". La metodología empleada fue de carácter cualitativo, a través de la realización de entrevistas a docentes rurales del NOA, teniendo como apoyatura los lineamientos propuestos por la Psicología Educacional. Los resultados evidenciaron los efectos negativos que conlleva sostener una educación desde lo virtual y, asimismo, dejó entrever las problemáticas propias de las escuelas rurales, dentro de las esferas socio-culturales y económicas, se plasma aún más el difícil acceso a los contenidos educativos a través de la virtualidad generando una mayor deserción estudiantil.

Palabras clave: Escuelas Rurales – Pandemia – Virtualidad – Inclusión – Exclusión

Introducción

A partir del contexto de pandemia generado por el Covid-19 que produjo grandes transformaciones en el escenario del mundo, permitió pensar nuevos modos de relaciones entre los diferentes vínculos sociales tanto a nivel público como privado. Dentro de la esfera educativa se generaron estrategias para poder sostener la educación en los diversos niveles bajo el régimen virtual, el mismo se articuló con los decretos nacionales, a fin de establecer las medidas para posibilitar el acceso a la educación respetando las normativas del ASPO y DISPO. Es así que el principal objetivo fue posibilitar el acceso a la educación de todos y todas ya que es un derecho establecido a nivel nacional.

"Las Escuelas cerraron sus puertas" aulas vacías, patios sin risas y muros que se levantan pero ya no de concreto, sino muros virtuales. Es así, que abordaremos como tema central los modos de inclusión/exclusión en la virtualidad, ahondando en los efectos que producen los mismos entre los diferentes actores educativos, específicamente la problemática que implica poder visibilizar los efectos que generan las brechas tanto económicas, sociales y culturales para poder acceder a la escuela "virtual". Las estrategias políticas y educativas para sostener la inclusión y evitar la deserción de los alumnos en contexto rural dentro de las escuelas públicas.

La escuela históricamente se ha constituido como una institución de formación y adquisición de saberes, los cuales imprimen marcas de una sociedad en pos del progreso de los diferentes sujetos. Es así, que como espacio complejo constituye diferentes funciones, la formación educativa a través del binomio enseñanza-aprendizaje, destacando la función socializadora y la transmisión de valores.

Siguiendo los desarrollos propuestos por los Profesores Leal y Robín en relación a cómo pensar la escuela de hoy:

El carácter que asume la escuela como reproductora del orden social dominante, desde su condición de espacio cultural y político complejo, atravesado por contradicciones y relaciones de poder. De esta manera se desmitifica la neutralidad política e ideológica de la acción pedagógica escolar y la autonomía de la escuela respecto de los condicionantes sociales. (p.1)

La socialización y el aprendizaje no son las únicas funciones de la escuela, ya que cumple a su vez, con lo que se puede denominar labor socio-comunitaria, como son las características de las escuelas situadas en un contexto rural. Lo que implica poder romper ciertos sentidos de lo que se entiende por escuelas tradicionales y así, lograr pensar a la escuela desde su entramado social y cultural. Nos dirá Carina Kaplan (2017) en relación a la función socializadora, que permiten reparar las heridas sociales a partir de las oportunidades y las estrategias que formulan las escuelas para ayudar a aliviar algo del sufrimiento y las problemáticas sociales que atraviesan a los estudiantes y a los habitantes de la sociedad. (pp. 43-44).

Las características de las escuelas rurales permiten que los alumnos transiten la escolaridad atendiendo a otras necesidades básicas, que a primera vista no tiene vinculación al rol pedagógico. Por lo tanto, intenta superar algunas dificultades que presenta la sociedad, brindando espacios de contención, para sobrellevar las heridas sociales que dejan huellas en los sujetos; ya que, se tratan de instituciones con ofertas de programa de inclusión como por ejemplo cuentan con un comedor, y en algunos casos albergue. Sin embargo, estos arreglos que se presentan no son suficientes para reparar la brecha social que se instala en la comunidad rural.

Se visualizó la poca concurrencia en relación a los alumnos dentro de las escuelas rurales, ya que la misma cuenta con una infraestructura reducida y con recursos escasos, lo que produce un formato multigrado o salas multiedad en donde un docente atiende a estudiantes de distintos grados, edades y niveles de aprendizaje en una misma aula. El cuerpo docente es escaso ya que son pocos los cargos que la misma tiene, lo cual genera que deban enseñar múltiples materias generando sobrecarga de la labor docente. A su vez, dentro de la institución escolar realizan otras actividades ajeno a su rol, como el mantenimiento de la escuela, a través de una red de trabajo entre los diferentes actores educativos, lo que implica la realización de limpieza y ayudar en la cocina; en algunos casos también deben transportar a los niños al Caps para que reciban asistencias médicas necesarias.

Las escuelas de contexto rural ya presentaban desigualdades previas a la pandemia, como se puede observar en relación a la ubicación, ya que para poder acceder a la mismas tanto los docentes como alumnos, deben transitar caminos muy largos desde su lugar de residencia, éstos se pueden tornar desfavorables y peligrosos de acuerdo a la temporada del año, generando así un obstáculo que deben enfrentar día a día para poder llegar a la escuela.

Otra de las dificultades que se presentan es en relación a los recursos tecnológicos con los que cuentan dichas escuelas, que sólo pueden ser utilizados en escasas oportunidades, ya que cargar los dispositivos implica un gran gasto económico, porque en su mayoría no cuentan con tendido eléctrico sino que utilizan paneles solares o grupos electrógenos a nafta. Las escuelas, además, no poseen acceso a internet y o bien, tienen un internet de baja cobertura.

De esta forma nos posibilita pensar cómo se produjo las condiciones de posibilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje en un contexto con herramientas desfavorables; ya que, no solo implica un riesgo a enfermar sino también, a perder de vista la subjetividad o el desarrollo de los niños, al ser las instituciones educativas un lugar donde se fomenta la socialización, el aprendizaje, la atención alimenticia y médica. Por lo tanto, para sostener este espacio se debe visualizar el contexto determinado que atraviesa dicha población rural, como plantea Javier Juárez (2020):

Es importante que se entienda al niño/alumno desde su particularidad situacional la cual estará inevitablemente atravesada por un tiempo socio-histórico que deberá ser tenido en consideración (...) la situación en la que ese niño interactúa (las prácticas escolares específicas) explicarían sus dificultades o sus logros. Es decir, la educabilidad juzgada desde las posibilidades que las situaciones educativas promueven y no desde sus capacidades individuales de ser educado. (p. 6).

Brecha digital

Por el cierre de las instituciones educativas las escuelas modificaron las estrategias pedagógicas y crearon nuevos métodos de enseñanza en un intento de mantener el proceso educativo; permitiendo sostener cierto vínculo familia-escuela fundamental en los tiempos de pandemia.

Una de las modalidades aplicadas que tuvieron mayor repercusión fueron los cuadernillos otorgados por la Nación y el contacto vía Whatsapp; no obstante, por la complejidad en el acceso a aparatos tecnológicos o problemas de conectividad, se presentó una baja en el índice de información en algunos alumnos por la falta de respuesta esperada. Esta exclusión se produjo en el transcurso de los meses. Sin embargo, en estos momentos es importante apelar a la solidaridad, como nos recuerda un docente, y acercarse a las familias para poder sostener la integración en el sistema educativo.

Tomando los aportes de Norberto Boggino y Pablo Boggino (2013) donde plantean que la inclusión:

Se trata de políticas y prácticas que fueron generando un imaginario escolar y social de "integración" y de "inclusión" educativa de estudiantes a la escuela común, pero un imaginario fundado en la lógica de la frontera, que separa, discrimina y excluye. (p. 8).

Podemos decir entonces, que los procesos de inclusión generan procesos de exclusión, lo que deviene pensar la complejidad de la accesibilidad a la educación. En el trabajo que nos compete, visualizamos cómo la virtualidad produjo dificultades en su implementación para algunos docentes y alumnos, ya que no estaban preparados para dicha modalidad, tanto a nivel de herramientas como así su aplicabilidad, generando una brecha en la inclusión de dicha propuesta.

En las escuelas rurales las dificultades se demarcan aún más por sus condiciones desfavorables, ya que las mismas no cuentan con las condiciones necesarias para poder sostener la escuela virtual. Las características socioeconómicas de las familias de los alumnos, imposibilitaron poder lograr que el aprendizaje siga el curso esperable, a través de una educación asincrónica. Parte de ello es que desde el Ministerio de Educación se implementaron normativas e instrucciones tanto de contenido como así de modos de acceso a las actividades, entre ellas la reducción a solo "contenidos básicos" de gran importancia, salvando las distancias entre lo que se venía presentando en situaciones de pre-pandemia.

Por lo tanto, se encuentra un intento de integrar a los alumnos en un sistema que resguarda su subjetividad, fomentando a permanecer en un espacio virtual pero conectados a una institución, a un docente que intenta cruzar las barreras físicas y virtuales. Las diversas actividades que permiten mantener algo de normalidad y orden a los alumnos, que fueron arrasados por las circunstancias que impiden continuar con la vida como era habitual. Sin embargo, no siempre se lograron acceder a los alumnos o mantenerlos en contacto; la falta de respuestas de los alumnos se fue magnificando hasta el grado en que, la mayoría se desdibujó el proceso de enseñanza. Haciendo que la exclusión se presente en el intento de inclusión. Pensando como el esfuerzo y motivación del personal docente, no fue suficiente al no tener el apoyo de los sistemas políticos y económicos que realicen contribuciones necesarias para lograr una menor deserción estudiantil.

"La pandemia nos arrojó a la intemperie con lo puesto" (Magnani, 2020, p. 85)

El acceso a las tecnologías se puede convertir en un abismo y no un puente. En el caso de las escuelas rurales, son los docentes quienes construyen puentes, quienes están haciendo todo lo posible para sostener una educación a distancia para que sus alumnos sigan aprendiendo. En palabras de Boggino, los docentes actúan desde una lógica de accesibilidad universal para crear una escuela presente para todos y con educación de calidad.

Es así que la ruralidad es un lugar donde la variable virtual toca la fibra más sensible de poder acceder y se hace presente la exclusión digital.

Conclusión

A través de este trabajo nos posibilita adentrarnos a las problemáticas de las escuelas rurales del NOA, el análisis en relación a los efectos que generó la pandemia por el cierre de las escuelas, dejó un saldo no menor que el de la falta de acceso a la escolaridad virtual, donde el costo del mismo no es solo económico sino también subjetivo.

Es así que podemos pensar la importancia de la creación de un espacio de reflexión sobre las condiciones socio-culturales por las que atraviesan las escuelas rurales, las marcas subjetivantes y el lado más sensible que nos interpela como humanidad.

Desde el campo de la Psicología es importante poder sostener un espacio de escucha y contención sobre las problemáticas que tocan, no solo las prácticas educativas sino también las subjetividades frente a un contexto inédito, donde las posibilidades de acceso son escasas y donde la creación de un campo virtual ha generado la exclusión de muchos niños de nuestras provincias.

Bibliografía

Boggino Norberto y Boggino Pablo (2013) Pensar una escuela accesible para todos.

Homo sapiens.

Javier Juárez (2020). EL Dispositivo Escolar y las Prácticas Psi. Ficha de Cátedra. Tucumán: Cátedra Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UNT.

Kaplan, C. (2017). La vida en Las Escuelas. Esperanzas y Desencantos De La Convivencia Escolar. 1st ed. Buenos Aires: Homo sapiens.

Leal, M. & Robín, S. (s/f). Teorías críticas. Apuntes de Cátedra. Tucumán: Cátedra Pedagogía 1/Problemática social y educativa. Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Magnani, Esteban (2020). "Educación y tecnologías adentro de la caja" en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulser (compiladores). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Unipe, Editorial Universitaria.

Virtualidad y vulnerabilidad en adolescentes de Jujuy durante la pandemia, año 2020

Armando Ezequiel Villarrubia Gomez

Resumen

Los adolescentes desarrollan diversos usos de las tecnologías de la información y la comunicación. Durante la pandemia de Covid-19, se potenció el empleo de internet, lo cual produjo importantes cambios en las relaciones interpersonales, los procesos educativos, en la vida personal y social. El propósito de este trabajo –desarrollado a partir de una beca estudiantil SCAIT- UNT- es analizar las características del uso de internet en adolescentes jujeños de zonas vulnerables y los comportamientos concomitantes. Se trata de un estudio comparativo, transversal, con muestreo intencional. Participaron 56 adolescentes del último año de formación secundaria de escuelas públicas en zonas de alta vulnerabilidad socioeconómica de Jujuy, Argentina. Los instrumentos se aplicaron virtualmente debido a la vigencia del período de aislamiento social, preventivo y obligatorio desde marzo de 2020. Se administró un cuestionario de datos sociodemográficos y uso de internet (diseñado ad hoc) y la Escala de uso problemático de Internet en adolescentes (EUPI-a). Se examinaron los resultados sobre el uso de internet de los participantes, reconociendo aspectos salubres y deficitarios. Consecuentemente, se plantean estrategias a considerarse para promover el fortalecimiento de la subjetividad adolescente y el desarrollo de conductas adaptativas, tanto en el plano de la virtualidad como de la presencialidad.

Palabras clave: Virtualidad – adolescentes – vulnerabilidad – pandemia

Introducción

Desde hace varios años, los adolescentes vienen desarrollando diferentes usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Durante la pandemia de Covid-19, se incrementó el empleo de internet, lo cual provocó importantes cambios en las relaciones interpersonales, los procesos educativos, en la vida personal y social de los jóvenes. Si bien son múltiples los beneficios y posibilidades que las TICs ofrecen a los procesos de aprendizaje, comunicación, relación y entretenimiento (Moral y Fernández, 2019), la disparidad en el acceso al mundo digital puede marcar la diferencia entre exclusión social e igualdad de oportunidades en niños y jóvenes (UNICEF, 2016). Asimismo, es preciso recalcar que el acceso a estos avances tecnológicos, sin una adecuada educación y supervisión, expone a los adolescentes a riesgos que tornan problemático el uso de internet en esta particular etapa del curso vital.

En el marco de una beca de investigación (Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica, Universidad Nacional de Tucumán, categoría estudiantil, período 2019-2020, directora Dra. Betina Lacunza), se trabajó con adolescentes que cursan el último año de educación media en escuelas públicas de zonas de alta vulnerabilidad socioeconómica de la provincia de Jujuy (INDEC, Censo 2010). En este trabajo se presentan datos parciales de la investigación realizada, en relación a las características del uso de internet en los adolescentes jujeños, indagando en la incidencia del uso problemático y las conductas vinculadas a esta modalidad de empleo de la red. Se valora, asimismo, la importancia que los medios tecnológicos han significado para este grupo en el contexto de la pandemia del año 2020 y de la cuarentena obligatoria, lo cual ha modificado las formas de interrelación y ha potenciado la transformación de las actividades presenciales en virtuales en un corto período de tiempo, provocando diversas formas de afrontar la situación de emergencia sanitaria, el

aislamiento y las limitaciones en la conectividad, para asegurar la participación en las distintas actividades y la continuidad en los procesos de socialización y escolarización.

Uso problemático de internet: delimitación conceptual

En las investigaciones sobre el carácter problemático del uso de internet se sugieren múltiples significaciones, por lo que es preciso delimitar el término. Rial, Gómez, Isorna, Araujo y Varela (2015) enuncian una serie de denominaciones vinculadas al uso problemático de internet, tales como adicción, uso patológico, uso excesivo, uso compulsivo, entre otros.

En principio, un factor a considerarse es el tiempo excesivo. En Argentina, en 2016, un estudio de UNICEF señalaba que en el país había más de 13 millones de niños, niñas y adolescentes. Entre ellos, 6 de cada 10 se comunicaban usando teléfono celular y 8 de cada 10 usaban Internet. Según tal informe, el 51% de los entrevistados usaba Internet todo el tiempo, el 20% más de una vez por día y el 16% más de una vez por hora. Sólo el 12% usaba internet una vez al día. Si bien la cantidad de horas es un indicador de uso problemático de internet, lo determinante no es el tiempo invertido sino el grado de afectación de la vida cotidiana (Echeburúa y De Corral, 2010).

Por otra parte, el uso problemático de internet puede plantearse respecto de los síntomas psicológicos que desarrollan los internautas tanto durante el empleo de la red como al abstenerse de la misma. Según Rial, Gómez, Braña y Varela (2014), el uso problemático implica, tanto la presencia de síntomas impulsivos y compulsivos, como problemas en áreas significativas. Suelen presentarse alteraciones del comportamiento junto a sentimientos de culpa, deseos intensos de estar o continuar conectados a internet, pérdida de control, pérdida de tiempo productivo o síntomas psicopatológicos.

Los riesgos a los que se exponen los adolescentes constituyen otro factor a considerarse. Giménez Gualdo (2015) afirma que, junto con el aumento de conectividad, se han incrementado los riesgos a los que los menores se exponen, tales como: consumo excesivo de la red, acceso a contenidos inapropiados, contacto con desconocidos, uso indebido y/o apropiación de datos, conductas electrónicas agresivas.

Por otra parte, el uso de internet puede ser considerado problemático cuando produce la afectación de importantes áreas de la vida personal, provocando un deterioro significativo. Los procesos educativos se ven afectados en cuanto al tiempo y a la eficacia, (Viñas Poch, 2009), se presentan problemas de ausentismo o fracaso escolar, deterioro en las relaciones sociales y hasta problemas de salud (Muñoz-Miralles et al., 2014). Por su parte, se advierte disminución de la libertad individual y restricción de las actividades cotidianas, intereses y rendimiento escolar, a favor del aislamiento personal y social (Echeburúa y de Corral, 2010).

Más allá de las divergencias respecto de los términos, criterios, síntomas relacionados, conductas asociadas, riesgos y consecuencias, los autores acuerdan en afirmar que el carácter problemático en el uso de internet implica patrones de comportamiento vinculados a la dependencia y el uso compulsivo de la red, junto a excesivas cantidades de tiempo, la presencia de malestar psicológico y deterioro personal y social.

Adolescentes y uso de internet

La revolución tecnológica manifiesta toda su potencia expansiva entre los adolescentes que han encontrado en las TICs un medio idóneo de comunicación, relación, diversión y satisfacción de la curiosidad. En efecto, están integrados en la cibersociedad, en virtud de su condición de nativos digitales (Moral y Fernández, 2019). Sin embargo, el manejo naturalizado de la red no les resguarda de ciertos riesgos, pues el 78% de los adolescentes argentinos refirió haber atravesado situaciones negativas al navegar en internet durante el último año (UNICEF, 2016). Entre estas experiencias, la más frecuente supuso recibir mensajes desagradables.

bles e hirientes (33%). Asimismo, han quedado expuestos a contenidos perturbadores como imágenes obscenas/ pornográficas (37%), de violencia (24%), bullying o maltrato (20%) y discriminación (13%). Tales experiencias negativas suelen fomentar el desarrollo de conductas histriónicas, narcisistas, sentimientos de soledad y aburrimiento e incluso distorsión en la percepción de la realidad (Rial et al., 2015).

En Argentina, el informe de UNICEF (2016) destacó que la población adolescente tiene su primer acceso al uso de internet hacia los 11 años, en general, con una fuerte tendencia a iniciarse más temprano. Por su parte, se observaron desigualdades entre los diferentes estratos sociales pues los adolescentes de nivel socio-económico (NSE) alto acceden antes que los de NSE medio y bajo. Asimismo, quienes pueden gozar de una conexión en movimiento son mayoritariamente los adolescentes de NSE alto. Se reconoce, así, que el uso de internet se halla atravesado por los factores del contexto socio-económico que determinan las desigualdades en el acceso a los medios tecnológicos. En consecuencia, la posibilidad de participación en actividades sociales, educativas, recreativas, queda supeditada al nivel socio-económico, definiendo quiénes se encuentran incluidos o excluidos durante la primera ola de la pandemia de Covid-19, en el año 2020.

Método

Participantes

60 adolescentes (edad promedio = 17.86, DE = .99) que cursan el último año de enseñanza media de cuatro escuelas públicas emplazadas en zonas de alta vulnerabilidad socio-económica (INDEC, Censo 2010), con un 18,1% de la población con necesidades básicas insatisfechas. Conforme a los criterios de inclusión propuestos, se excluyeron cuatro protocolos, por lo que la muestra final quedó conformada por 56 casos. El 59% eran mujeres.

Instrumentos

El aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) durante el ciclo lectivo 2020 impidió la administración presencial de los instrumentos. Por ello se confeccionó, mediante formularios de Google, un cuestionario online que incluyó los siguientes instrumentos: a) Encuesta sociodemográfica y de uso de internet (diseñada ad hoc, para indagar edad, sexo, conectividad, tiempo y conductas en la red); y b) Escala de uso problemático de Internet en adolescentes (EUPI-a) (Rial et al., 2015): prueba de screening integrada por 11 ítems, con repuesta de tipo Likert de 0 a 4 puntos, utilizada en estudios locales con adaptaciones lingüísticas y psicométricas (Lacunza, 2020), proporciona una puntuación global discriminando a los adolescentes en un continuum de riesgo o uso problemático de internet.

Procedimiento

Una vez realizadas las gestiones y autorizaciones correspondientes, en cada institución educativa se designó docentes referentes para informar a los alumnos sobre las características y finalidad de la actividad, brindando el enlace de acceso al cuestionario online. El tiempo aproximado de respuesta fue inferior a los 15 minutos. Cada participante respondió de manera voluntaria, individual y anónima, luego de otorgar su consentimiento informado (incluido en el formulario online), conforme a la Ley N° 25.326 de protección de datos personales.

Se examinaron los resultados con el paquete estadístico SPSS-22. Se efectuó un análisis descriptivo de las variables en estudio. Se realizaron pruebas de diferencias medias (prueba t), considerando las variables de sexo y uso problemático.

Resultados

En relación al uso de internet, casi el 95% de los participantes refirió un empleo habitual, iniciándose a la edad de 12.3 años en promedio. En relación a la frecuencia, el 75% afirmó usar internet todos los días de la semana, en tanto el 68% reconoce un empleo superior a 4 horas diarias. El 83.9% refirió contar con conexión en el hogar.

Desde el inicio de la cuarentena, el 87.5% reconoció un mayor uso de internet. Las actividades más frecuentes refirieron a entretenimiento, educación, comunicación, desarrollo de nuevas habilidades e intereses. Por otra parte, algunos adolescentes expresaron haber atravesado situaciones virtuales negativas, entre ellas, haber recibido mensajes desagradables (37.5%), ser "hackeados" con perfiles falsos (16.1%) o excluidos de algún grupo (14.3%), como también ignoraron (33.9%) o excluyeron a otros (16.1%).

Asimismo, el 12.5% de los participantes manifestó uso problemático de internet. En la escala EUPI-a, el puntaje promedio de quienes referían uso problemático fue de 21.7 frente a

8.08 puntos en participantes sin uso problemático (ver Tabla 1). Se encontraron diferencias estadísticas significativas entre los grupos ($t = 5.49$, $p = .001$). Respecto al sexo, la proporción del uso problemático fue del 27.7% entre los varones y del 6.06% entre las mujeres.

Tabla 1

Uso problemático de internet en adolescentes, muestra completa

Tipo de uso de internet	f	M	DE
Uso no problemático	49	8.08	3.39
Uso problemático	7	21.71	6.45

Se indagó en las experiencias negativas referidas por los adolescentes, con el objeto de examinar si las mismas se relacionan con un determinado uso de internet. En general, se observó que entre los participantes sin uso problemático las experiencias negativas eran más frecuentes, desarrollándose en ellos una mayor incidencia de eventos virtuales pasivos (ser insultado, recibir mensajes desagradables o ser "hackeados"), mientras que en aquellos que presentaban uso problemático la incidencia de experiencias negativas activas (insultar, subir información de terceros sin su consentimiento o ignorar a otros) era mayor. A su vez, en ambos grupos, los jóvenes manifestaron haber sido excluidos en la misma proporción, en tanto que ninguno de ellos expresó haber amenazado a otros a través de la red.

Por otra parte, se examinaron las diferentes modalidades de afrontamiento de estas situaciones virtuales negativas. Se halló que la mayoría de los adolescentes utiliza estrategias técnicas para abordar situaciones no deseadas en la red, mediante la utilización de recursos disponibles por las distintas plataformas. Sin embargo, un número elevado (42.8%) admitió que su respuesta fue ignorar la situación, y sólo el 14.2% afirmó haber pedido ayuda a otras personas. Cabe destacar que, entre quienes manifestaron uso problemático, ninguno solicitó la ayuda de terceros. Por su parte, quienes sí la solicitaron, acudieron primero a sus padres (30.6%), luego a sus amigos (26.5%), a otros adultos (8.16%), a sus hermanos (6.1%) y sólo un participante acudió a los docentes (2.04%).

Discusión

El análisis de los hábitos de uso de la red reveló un empleo bastante extendido entre los adolescentes de este estudio, en consonancia con hallazgos similares (Moral y Fernández, 2019). Si bien se trabajó con es-

tudiantes residentes en zonas de alta vulnerabilidad socio-económica, la mayoría refiere tener conectividad en el hogar, aunque una quinta parte sólo tiene acceso a internet mediante datos móviles de telefonía celular, por lo cual su inclusión en actividades escolares esenciales está limitada, profundizando la desigualdad y la exclusión social (López López y Velandia Morales, 2020). En su mayoría, los participantes usan internet todos los días y todo el tiempo (más de 4 horas diarias), coincidiendo con los resultados del Informe de UNICEF Argentina (2016).

Durante el ASPO en 2020, el uso de TICs se ha incrementado entre los adolescentes. Se confirma el papel de las mismas en la reconfiguración de la subjetividad en este tiempo (Quiroga, 2020). Las prácticas virtuales más frecuentes implican entretenimiento, actividades académicas, comunicación, desarrollo de aprendizajes e intereses personales. A su vez, las experiencias virtuales negativas más frecuentes implican recibir mensajes desagradables, ser "hackeados" o excluidos, lo cual confirma los datos de estudios nacionales (UNICEF, 2016).

Respecto de la proporción en el uso problemático de internet, hay coincidencia con otros estudios (Moral y Fernández, 2019). Asimismo, se observó que quienes presentaron uso problemático manifestaron un carácter más disruptivo en la red. Por su parte, quienes no referían uso problemático indicaron múltiples experiencias negativas pasivas. Si bien se constató mayor proporción de uso problemático en los varones, no se observaron diferencias significativas entre sexos, tal como advierten Golpe, Gómez, Kim, Braña y Rial (2017).

Acerca de las estrategias desarrolladas frente a situaciones negativas en la red, se halló que el empleo de recursos técnicos disponibles en las plataformas virtuales es la práctica más frecuente tal como señalan otros estudios (Giménez Gualdo, 2015). Se trata de tácticas proactivas, aunque también es significativo el recurso a ignorar el problema (salida pasiva), confirmando una tendencia a nivel nacional (UNICEF, 2016). Algunos participantes sin uso problemático refirieron la estrategia asertiva de buscar ayuda para afrontar una situación adversa en la red. A la luz de las estrategias desarrolladas, se valora positivamente que los adolescentes conozcan y utilicen las herramientas que las plataformas virtuales les brindan para su seguridad. Sin embargo, son muchos los participantes que procuran evitar el problema ignorándolo o negándose a solicitar ayuda, incluso a personas cercanas. Estas conductas constituyen estrategias improductivas de afrontamiento de la situación conflictiva, que no sólo se desarrollan en el ámbito virtual, sino que tienden a replicarse ante los problemas de la vida cotidiana.

Conclusiones

El presente trabajo se propuso analizar las particularidades del uso de internet en los adolescentes jujeños de zonas vulnerables, indagando en la incidencia del uso problemático y las conductas vinculadas a esta modalidad de empleo de la red. Las condiciones derivadas de la pandemia de covid-19 durante el año 2020, han potenciado el uso de internet entre los adolescentes. Las disposiciones individuales hacia el uso adecuado o problemático de la red junto a determinadas cualidades personales como resiliencia, autoestima y actitudes frente a la vida, propician un tránsito favorable o conflictivo de este tiempo de emergencia sanitaria, produciendo consecuencias en la salud mental y emocional de los adolescentes.

Como ocurre a nivel global, en los adolescentes jujeños se observa la tendencia hacia un uso cada vez mayor de la red, lo cual plantea interrogantes sobre las formas en que los jóvenes se conectan y cómo son acompañados/supervisados por los adultos. En efecto, puede pensarse que el desarrollo de uso problemático de internet evidencia limitaciones en el establecimiento de límites, débil contención emocional y relaciones interpersonales frágiles, provocando conflictos en esta particular etapa del desarrollo. Asimismo, el NSE bajo de la población en estudio afecta las posibilidades de conectividad y, con ello, de participación en las

actividades esenciales que se han tornado virtuales, generando instancias de exclusión y desigualdad que potencian la vulnerabilidad e incertidumbre entre los adolescentes.

La información obtenida sobre las modalidades de uso de internet, el tiempo invertido, el tipo de actividades realizadas, las experiencias negativas más frecuentes y los modos de solucionarlas, así como la posibilidad de contar con la ayuda de otras personas, aporta al conocimiento sobre las particularidades comportamentales de los adolescentes jujeños en el uso de la red. Se reconocen, así, las capacidades, limitaciones y potencialidades con las que cuentan y se abre la posibilidad de trabajar con ellos para promover conductas adaptativas en la red y desarrollar recursos para la vida cotidiana. De esta manera, les será posible afrontar las situaciones conflictivas adecuadamente, y reconocer, asumir, elaborar y trascender los factores de vulnerabilidad a nivel personal y social. Así, podrán desarrollar un proyecto personal de cara al futuro, en el que se impliquen activamente conforme a sus necesidades e intereses, a partir de vínculos que les contengan y promuevan a superarse.

Referencias

- Echeburúa E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones* 22 (2), 91-95.
- Giménez Gualdo, A. M. (2015). Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Una mirada cualitativa desde la perspectiva de las escolares. *Campo Abierto* (vol. monográfico) 49-65.
- Golpe, S., Gómez, P., Kim, S., Braña, T. y Rial, A. (2017). Diferencias de sexo en el uso de internet en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 25 (1), 129-146.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Argentina (2010). *Censo Nacional de poblaciones, hogares y viviendas: resultados definitivos*. Buenos Aires: INDEC. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf
- Lacunza, A. B. (2020). *Informe bianual Carrera de Investigador Científico - CONICET*. Manuscrito no editado.
- López López, W. y Velandia Morales, A. (2020). Pandemia y aislamiento en tiempos de desigualdad: las banderas rojas de la cuarentena. *SIP Bulletin*, (Especial covid-19), 33-36.
- Moral, M. V., y Fernández, S. (2019). Uso problemático de internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37 (1), 103-119.
- Muñoz Miralles, R., Ortega, R., Batalla, C., López, M., Manresa, J. y Torán, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. *Atención primaria*, 46 (2), 77-88.
- Quiroga, V. (2020), Observaciones de un psicólogo social sobre el aislamiento, la cuarentena y el distanciamiento social obligatorio. *SIP Bulletin*, (Especial covid-19), 44-46
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30 (2), 642-655.
- Rial, A., Gómez, P., Isorna, M., Araujo, M. y Varela, J. (2015). EUPI-a: Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica. *Adicciones*, 27, 47-63.
- UNICEF Argentina (2016). *Kids online Argentina. Chic@s conectados: Investigación sobre percepciones y hábitos de niños, niñas y adolescentes en internet y redes sociales*. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/informes/kids-online-chics-conectados>
- Viñas, F. (2009). Uso autoinformado de Internet en adolescentes: perfil psicológico de un uso elevado de la red. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 109-122.

Adolescencia, escuela y virtualidad: “¿a dónde se fue nuestro último año?”

Sol María Angiorama, Bernardita Borrás, Ana Cotella

Resumen

En el marco del cursado de una asignatura del último año de la Carrera de Psicología, se realizó un estudio en Tucumán desde la perspectiva psicoeducativa. Tuvo como eje central indagar las vivencias y aspectos emocionales de adolescentes de último año de educación secundaria en tiempos de pandemia y el acompañamiento de la institución escolar privada a la que asistían. Se propusieron como objetivos identificar las emociones predominantes, las vivencias ante la no presencialidad educativa y las particularidades que tomó la virtualidad en esa institución. Se utilizó una metodología cuali/cuantitativa y como instrumento se diseñó un Cuestionario Google con preguntas cerradas y abiertas, que posibilitan relatar las experiencias y emociones predominantes de los 18 estudiantes encuestados. Se concluyó que la nueva modalidad de educación virtual generó un fuerte impacto a nivel emocional en los estudiantes, predominando la frustración e impotencia especialmente por la pérdida de los rituales característicos del último año de escolaridad. Ante las estrategias virtuales implementadas por la institución educativa, se sintieron contenidos y apoyados.

Palabras clave: adolescencia – escuela - virtualidad – emociones

Introducción

El año 2020 fue atravesado por una situación inesperada, inédita y compleja debido a la pandemia de COVID-19, la cual ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos de la vida (CEPAL- UNESCO, 2020). Esto supuso la necesidad de adaptación a las nuevas condiciones que impuso la realidad, tanto a nivel individual como socio-comunitario. “En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto” (CEPAL- UNESCO, 2020, p.1).

En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación (2021) afirmó que el cierre de las escuelas por la pandemia por COVID-19 afectó a un millón de estudiantes. Específicamente, en Tucumán se llevó a cabo el cierre efectivo de las instituciones educativas, y el pasaje a la educación virtual no fue sin dificultades.

Como estudiantes del último año de la carrera de Psicología y en el marco de la asignatura Psicología Educativa, la situación planteada motivó nuestro interés. Por ello, investigamos cómo impactó el cursado virtual durante el ciclo lectivo 2020 en 18 adolescentes.

Nos planteamos como *objetivo general* estudiar cuáles fueron las vivencias y las emociones predominantes experimentadas por los alumnos del último año de una escuela secundaria de Tucumán, ante la imposibilidad del cursado presencial, y si se sintieron acompañados por la escuela en ese contexto de excepcionalidad.

A partir de dicho objetivo general, nos propusimos los siguientes *objetivos específicos*:

- Indagar las vivencias y las emociones predominantes valoradas por los adolescentes como positivas o negativas en la situación de educación virtual.
- Identificar sentimientos de pérdida que acompañaron su cierre del ciclo escolar y frente a qué situaciones surgieron.
- Analizar cómo vivieron los adolescentes el acompañamiento educativo y social por parte de la escuela en el mencionado contexto.

Marco teórico

Frente a la situación de pandemia por el COVID-19 se han llevado a cabo medidas de aislamiento y confinamiento en todo el mundo. Uno de los sectores que más sufrió los cambios que generó la pandemia es la educación, produciéndose modificaciones significativas en los modos de enseñar y en la socialización de los niños, niñas y adolescentes (De la Rosa, Moreyra y De la Rosa, 2020).

Estas modificaciones implicaron la mudanza completa del sistema educativo a la virtualidad, pasando de la presencialidad y la cercanía en las relaciones interpersonales a la interacción exclusivamente a través de dispositivos electrónicos. Esto impactó en diversos aspectos de la subjetividad y en el establecimiento de los vínculos interpersonales.

Alicia Stolkiner (2020) considera esta situación como una "catástrofe social". Expresa que esto impactó, por un lado, en la vida cotidiana, transformándola, y por otro, en las certezas en relación al futuro. "No creo que quede ninguna persona que no haya visto derrumbarse algún plan este año. Entre ellos los niños y niñas que comenzaban su primer año escolar, los que iban a terminar [...]" (Stolkiner, 2020).

Por ello, este estudio está centrado en el impacto a nivel emocional de estudiantes próximos a egresar, a partir de sus experiencias educativas.

Según Oatley y Jenkins (1996) se produce una emoción por la valoración que realiza una persona, consciente o inconscientemente, sobre la importancia de un evento respecto de un objetivo o preocupación importante; "se experimenta que la emoción es positiva cuando hay un avance en relación con una meta, o negativa cuando hay un impedimento en relación con una meta" (Oatley y Jenkins, 1996, p.1). Además, Kaplan y Szapu (2020) sostienen la necesidad de tener en cuenta que las emociones se configuran en relación con lo cultural y lo social, es decir, que están íntimamente relacionadas con las interacciones intersubjetivas entre distintas personas en estrecha convivencia.

Por su parte, Ibañez (2002) postula que el hecho de que una emoción sea positiva o negativa influye de manera determinante en el proceso de aprendizaje, siendo que las positivas favorecerán dicho proceso y las negativas lo obstaculizarán. Asimismo, en relación al aprendizaje, Schlemenson (1996) hace énfasis en las características subjetivas que lo orientan, sosteniendo también que las representaciones del sujeto acerca de la realidad son singulares. Entendemos que cada adolescente tiene una vivencia subjetiva particular y única sobre la situación que lo atraviesa.

Compartimos con Ochoa de Alda (1995) que el adolescente se enfrenta a situaciones de búsqueda de identidad, competencia social e individuación. En esta etapa particular de cambio y transición, la escuela juega un papel importante de acompañamiento y sostén, funcionando como un contexto básico de apoyo y permitiendo la ampliación de los grupos de amistades, las parejas amorosas y la búsqueda de espacios fuera del vínculo familiar.

En este sentido, Delval (2000) sostiene que las instituciones escolares no se limitan únicamente a transmitir conocimientos, sino que también desempeñan una importante función socializadora. "Para ello tiene que aprender la forma de conducta social, rituales, tradiciones y técnicas para sobrevivir" (Delval, 2000, p.80). Allí los rituales adquieren gran relevancia, ya que acompañan los cambios de estatus social que se dan dentro de una comunidad, resaltando simbólicamente ese tránsito; son ceremonias o ritos de paso que refuerzan los sentimientos de unión entre los miembros de un grupo. En las sociedades occidentales la escuela ha asumido en gran medida ese papel de mantenimiento de algunos ritos o ceremonias (Delval, 2000).

Notamos que esta función se vio profundamente afectada en la situación de virtualidad. El último año de la escuela secundaria se caracteriza por ser un año de cierre, donde se realizan tradicionalmente una serie de actividades planificadas por los adolescentes junto a los adultos. Dichos rituales propios del último año tales como el viaje de egresados, organización de la semana del colegio, cena de egresados, etc. se vieron impedidos. Planes que no pueden ser pensados en la individualidad, ya que su característica principal reside en que son realizados con el grupo de pares.

La escuela tiene que ponerse a tono con los tiempos y las presencias que la acompañan [...]. Un enorme desafío que las nuevas condiciones de modernidad fluida plantean a una institución que debe modificarse sin que eso implique renunciar a su función de transmisora y formadora. (Vasen, 2014, p.5)

Pensamos que esto es representativo del contexto que estamos viviendo, ya que las instituciones educativas y, especialmente, los docentes debieron adaptarse a esta situación de excepcionalidad, no sólo curricular y pedagógicamente, sino también para acompañar, contener y propiciar las interacciones virtuales entre los alumnos desde la importante función socializadora que cumple la escuela.

Aún sin la posibilidad de encuentros físicos, la escuela, como espacio significativo de socialización, pudo dar continuidad a muchas de sus funciones, ejerciendo una fuerte influencia sobre las vivencias y emociones de sus miembros. Esta pandemia, al decir de Kaplan (2020a), nos deja como legado el saber que es posible encontrar maneras de generar cercanía afectiva a pesar del distanciamiento físico. En consecuencia, surge la necesidad de volver a unir las funciones de transmisión de conocimientos académicos con las de sostén emocional y vincular (Kaplan, 2020a). En esta línea, Coronado (2012) sostiene la importancia de la flexibilidad al contexto, a la situación, a los sujetos, desafío que se les plantea a las instituciones educativas y a los adolescentes durante la escolaridad virtual.

Metodología

Implementamos una metodología mixta, que implica "la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta." (Hernández Sampieri, 2014, p. 534), lo cual nos permitió indagar datos demográficos, vivencias, emociones, y reflexiones personales.

El diseño de dicha investigación es anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC), en el que "se recolectan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos (en una fase) y el investigador posee una visión más completa y holística del problema de estudio, es decir, obtiene las fortalezas del análisis CUAN y CUAL" (HernándezSampieri, 2014, p. 560). En el presente estudio, el método cualitativo guía la investigación.

Diseñamos un Cuestionario Google autoadministrable, que pudiera dar cuenta de las emociones sentidas por los alumnos durante la escolaridad virtual, el cual fue difundido vía mensajería instantánea a 18 adolescentes de último año del nivel secundario de un colegio privado de Yerba Buena, Tucumán.

Este instrumento se confeccionó teniendo en cuenta variables tales como pérdidas sentidas, emociones y sensaciones predominantes, experiencias personales y vivencias de acompañamiento por parte del colegio.

Se utilizó el establecimiento de porcentajes para el análisis cuantitativo de los datos, a la vez que, sobre éstos, se realizó un análisis cualitativo teniendo presentes las variables antes mencionadas. Es decir, la justificación de la metodología realizada es de complementación, lo cual se refiere a "obtener una visión más comprensiva sobre el planteamiento si se emplean ambos métodos, así como un mayor entendimiento,

ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro" (Hernández Sampieri, 2014, p. 538).

Resultados, análisis y discusión

Las *emociones y sensaciones* que predominaron en los estudiantes fueron cansancio (83,3%), aburrimiento (77,8%), frustración (77,8%), impotencia (61,1%), preocupación (50%), tristeza (50%), enojo (44,4%) y comodidad (27,8%) y, en menor cantidad, tranquilidad (11,1%), alegría (11,1%), miedo (22,2%), angustia (5,6%) y ansiedad (5,6%).

Valoraron como *aspectos positivos* de esta modalidad de cursado, sobre todo, el poder disponer de más tiempo, poder organizar las actividades de acuerdo a los tiempos de cada uno, y poder pasar más tiempo en la comodidad del hogar. En menor medida, mencionaron el poder poner en juego la capacidad de adaptación, aprender a defender ideas y tener que estudiar menos. Por otra parte, consideraron como *aspectos negativos*, es decir, como un obstáculo respecto al logro de sus expectativas, la desmotivación, la falta de concentración, el exceso de tareas, y la falta de contacto con compañeros y profesores. También destacaron la pérdida de momentos significativos.

Al indagar sobre *las pérdidas* sentidas durante la modalidad educativa virtual, la totalidad de las respuestas estuvo referida a la imposibilidad de haber llevado a cabo los rituales propios del último año del colegio (viaje de egresados, cena, semana del colegio, colación, etc.), acompañada de sentimientos de tristeza y decepción.

Por último, respecto al *acompañamiento educativo y social* por parte de la escuela, el 72,2% de los encuestados se sintió contenido y apoyado por el colegio durante este tiempo, resaltando la preocupación expresada por docentes y psicólogos de la institución. Destacaron la atención brindada por el colegio y la predisposición a buscar la forma de facilitar alternativas, de motivar e incentivar a la participación mediante actividades virtuales, tales como charlas y videos realizados especialmente para ellos.

En un contexto de catástrofe social, en el cual predominó una crisis económico-social, la enfermedad, la muerte, etc. la educación debió adaptarse. Teniendo en cuenta las respuestas dadas por los adolescentes acerca de sus *vivencias y movilización afectiva* consideramos que la nueva modalidad de educación virtual tuvo un fuerte impacto a nivel emocional en los estudiantes. La misma implicó cambios abruptos y la imposibilidad de llevar a cabo actividades interactivas presenciales esperadas y ansiadas por todo el grupo en relación a la vida social propia del último año escolar.

Este estudio muestra que la situación de excepcionalidad generó incertidumbre en los estudiantes, siendo insuficientes los modos de afrontamiento habituales para enfrentar la nueva realidad. Fue necesario dejar en espera o replantear proyectos, ante lo cual se incrementaron sentimientos de frustración e impotencia, teniendo en cuenta que se trata de actividades que tienen un valor simbólico.

Sin embargo, consideramos que la valoración de nuevas experiencias y aprendizajes son indicadores de flexibilidad y adaptación a los cambios. Resaltaron: "*Poder tener una mejor capacidad para adaptarse*", y "*Aprender a manejar mis tiempos y a organizarme mejor*".

En consonancia con lo expresado por Kaplan, "ante esta situación radicalmente novedosa, es esperable que surjan con intensidad sentimientos de diverso tipo y que los recursos emocionales para procesarlos sean heterogéneos" (Kaplan, 2020b, p. 4). Observamos una gran recurrencia en las respuestas (cansancio, aburrimiento, frustración y contención por parte de la escuela). No obstante, cada sujeto en su personal situación de vida, dio cuenta de particularidades individuales en sus respuestas, ya que la construcción y la

representación de la realidad está atravesada y condicionada por las características singulares de quien la construye (Schlemenson, 1996). Las respuestas acerca de las emociones sentidas pueden ser las mismas, pero la significación atribuida a éstas no necesariamente es igual en todos.

Esto también puede pensarse en relación a la variedad de respuestas de los alumnos ante las estrategias de acompañamiento que llevo a cabo el colegio, sintiéndose contenidos en algunos casos mientras que otros no.

Retomando lo planteado por Ochoa de Alda (1995) acerca de la importancia del papel de sostén y apoyo de la escuela, y lo postulado por Vasen (2014) en relación a la necesidad de que la institución educativa se adapte a los tiempos actuales, podemos decir que este colegio logró, desde la perspectiva de la mayoría de los alumnos, desarrollar estrategias creativas y adaptarse frente a la adversidad de la pandemia para seguir cumpliendo su función de sostén y acompañamiento.

Conclusiones

Pudimos observar que las emociones y vivencias que predominaron en los estudiantes en la situación de educación virtual fueron frustración, impotencia, cansancio y aburrimiento, y en menor medida, tranquilidad, alegría y comodidad.

Si bien sabemos que la vivencia de cada individuo es única y subjetiva, hemos podido notar que los adolescentes comparten gran parte de los sentimientos o emociones frente al hecho de no haber podido ver cumplidas sus expectativas en relación a su último año escolar.

Los sentimientos de pérdida en relación a los rituales impedidos y a las promesas incumplidas refuerzan la idea de que la escuela brinda más que solo conocimientos; es un espacio de construcción de vínculos, de lazo social, de pertenencia y de identidad. Es difícil pensar muchos de esos rituales en un contexto de aislamiento social y de distanciamiento, ya que su significatividad radica en el hecho de que son compartidos y en los sentimientos de grupalidad y pertenencia que priman entre los pares.

En la adolescencia, el grupo de pares juega un papel fundamental. Por esto, uno de los desafíos que planteó la pandemia fue trabajar en el mantenimiento de vínculos interpersonales y en el establecimiento de lazos sociales, buscando que el aislamiento físico no sea también un aislamiento social.

Con respecto al acompañamiento por parte del colegio, concluimos que los adolescentes, en general, se sintieron acompañados. Inferimos que la misma pudo continuar ejerciendo sus funciones a pesar del contexto, aunque aún quedan muchas cosas por repensar.

Finalizado el trabajo, nos surge el interrogante sobre el efecto simbólico y subjetivo que habría generado en estos grupos de alumnos la imposibilidad de llevar a cabo muchos de los rituales que permiten simbolizar el cierre de la etapa escolar.

Referencias

- CEPAL- UNESCO (2020): La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Coronado, M. (2012): Competencias sociales y convivencia. Herramientas y proyectos de intervención. Cap II: "El desarrollo social como objetivo educativo. El desarrollo de competencias sociales". Buenos Aires: Noveduc.
- De la Rosa, A., Moreyra, L. y De la Rosa, N. (2020): Intervenciones eficaces vía Internet para la salud emocional en adolescentes: Una propuesta ante la pandemia por COVID-19, en revista Hamut'ay, Vol. 7 (2), pp. 18-33.
- Delval, J. (2000): Aprender en la vida y en la escuela (Vol. 2). Cap. VI: "La escuela y el aprendizaje espontáneo". Ediciones Morata.
- Hernandez Sampieri, R. (2014): "Metodología de la investigación". McGraw-Hill Education. Sexta edición.

- Ibáñez, N. (2002): Las emociones en el aula. En estudios pedagógicos, Nº 28 (Valdivia), pp. 31-45.
- Kaplan, C y Szapu, E (2020): Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. México: Nosótrica.
- Kaplan, C. (2020a): "De miradas protectoras y palabras amorosas". Revista Saberes. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Kaplan, C. (2020b): Contención emocional de equipos directivos y herramientas para docentes y familia: el acompañamiento a la comunidad educativa en un contexto de emergencia. Unicef. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021): "Crisis educativa. Está en suspenso el aprendizaje de 640.000 estudiantes". La Nación. Buenos Aires.
- Oatley, K. y Jenkins. J. M. (1996): Understanding Emotions. CapIV "¿Qué es una emoción?". Blackwell Publishers. Oxford.
- Ochoa de Alda, I. (1995): Enfoques en Terapia Familiar Sistémica. Barcelona: Herder. Schlemenson, S. (1996): El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Paidós.
- Stolkiner, A. (2020): Ponencia oral presentada en "Viviendo, creciendo y acompañando en estos tiempos. Las huellas de la pandemia", organizada por la Asamblea por las Infancias y Adolescencias de Buenos Aires. 01/10/20.
- Vasen, J. (2014): Las certezas perdidas. Cap. V "Escuelas del Presente". Buenos Aires: Paidós.

La mente criminal psicopática en la teoría del delito

Noelia Grisela Medina Nuñez, Patricia Lía Ferrer, Pablo Tomás Perea, Lourdes Fariás

Resumen

La problemática que se aborda es el análisis de la posibilidad de que un individuo portador de una personalidad psicopática sea reprochado o no penalmente por la comisión de un delito. Es decir, la reflexión sobre la culpabilidad o imputabilidad, tanto en su aspecto objetivo como subjetivo. En las personalidades psicopáticas ¿cuáles son los factores que determinan los incrementos y los decrementos de la incidencia de la psicopatía en la sociedad?, ¿en qué sentido son diferentes los psicópatas y las personas consideradas "normales" en la sociedad? ¿quién lo estipula? Por ello, comprender cómo funciona la psiquis de los sujetos con estructuras de personalidad psicopática, cuál puede ser su reacción a la intervención profesional, esclarecer su diagnóstico y su patología, a la vez que crear técnicas más operativas para su prevención y, en los casos ya definidos, para implementar su eficaz tratamiento; servirán para prevenir el acaecimiento del hecho ilícito con las consecuencias que tienen para la sociedad.

Palabras clave: mente criminal – teoría del delito – psicopatía

Desarrollo

La problemática que se aborda es el análisis de la posibilidad de que un individuo portador de una personalidad psicopática sea reprochado o no penalmente por la comisión de un delito. Es decir, la reflexión sobre la culpabilidad o imputabilidad, tanto en su aspecto objetivo como subjetivo.

¿Existe una variedad de la especie humana? Se advierte la existencia de un hombre asocial, un "lobo solitario", de una persona que no es partícipe en el intercambio social...

Aquí sería oportuno preguntarse si las características que perfilan a estas personalidades, son rasgos de conducta que parecen comunes a muchas personas hoy en nuestro tiempo. La falta de valores, de juicio de reproche, insensibilidad al dolor del prójimo, estos son rasgos de personas de la sociedad actual. Por ello,

¿devendrían estas en personalidades psicopáticas?, ¿quién lo estipula?, ¿cuáles son los factores que determinan los incrementos y los decrementos de la incidencia de la psicopatía en la sociedad?, ¿en qué sentido son diferentes los psicópatas y las personas consideradas "normales" en la sociedad?

Se advierte que una persona, en su sano juicio, se encontraría vinculada a un conjunto de valores, normas y creencias que han sido internalizadas a través de un proceso de identificación con adultos, actuando con modelos prosociales. Esta internalización significa que las reglas y las leyes sociales son legítimas y que el individuo se siente obligado a respetar el acuerdo social. Por el contrario, el psicópata es incapaz de internalizar la autoridad externa, no se siente culpable cuando viola la ley, y tan solo la obedece cuando ello les sirve a sus propósitos.

Ante el estudio del "por qué" y del "cómo" la acción psicopática se convierte rápidamente en un medio para satisfacer "inmediatamente la necesidad emergente", surge el cuestionamiento de si tiene incidencia en la delincuencia de hoy en día.

El problema resulta, como se habrá inferido, en que la justicia penal en casos con personas con alteraciones mentales deberá requerir informes psicológicos y psiquiátricos para imputar o no a éstas. He ahí, la inter-

vección de las teorías psicológicas y psiquiátricas- en adelante ciencias "psi", las cuales son discrepantes y no unánimes en el tema de las psicopatías.

Por ello, comprender cómo funciona la psiquis de los sujetos con estructuras de personalidad psicopática, cuál puede ser su reacción a la intervención profesional, esclarecer su diagnóstico y su patología, a la vez que crear técnicas más operativas para su prevención y, en los casos ya definidos, para implementar su eficaz tratamiento; servirán para prevenir el acaecimiento del hecho ilícito con las consecuencias que tienen para la sociedad.

¿La psicopatía es innata o adquirida? ¿Los padecimientos psicopáticos son estructuras inmodificables?

¿Son estados, procesos, rasgos o episodios mentales o conductuales? ¿Se curan?

¿Existe arrepentimiento por el hecho ilícito cometido por un sujeto con personalidad psicopática?

¿Existe juicio de reproche en personas con estructuras psicopáticas? ¿Se lo puede condenar penalmente, ante la falta de juicio de reproche o culpa?

¿Tiene capacidad de arrepentimiento, que se desprende de la esfera de la afectividad, un sujeto con personalidad psicopática? ¿Tiene capacidad de autodeterminación? ¿Cuál es el tratamiento jurídico de la culpabilidad del delincuente psicópata?

Se advierte discrepancia y confusión de juristas y académicos del derecho en relación a la posición legal mantenida, tanto por la jurisprudencia como por la doctrina, en el tema de las personas con estructuras psicopáticas/sociopatía. Esto, quizás, debido al conflicto de ideas entre sectores científicos que no parecen ponerse de acuerdo respecto a la diversidad de teorías psicológicas-psiquiátricas, ni con los avances científicos e investigaciones. Ello, en perjuicio del normal procesamiento judicial de personas con personalidades psicopáticas, al considerar en éstos alguna especie de eximentes y/o atenuantes que realmente no se aprecian desde el punto de vista psicológico, psiquiátrico y criminológico.

El presente ensayo analiza la imputabilidad y el dilema que se presenta en personalidades psicopáticas, por la multiplicidad y heterogeneidad de corrientes psicológicas vigentes con diferentes objeto de estudio al día de la fecha (Conductismo, Psicoanálisis, Cognitivas, Gestalt, Fenomenología, entre otras); que impone efectuar una mirada interdisciplinaria, con el objetivo de reflexionar sobre las teorías psicológicas, las cuales carecen de unanimidad en relación a dar una respuesta acabada y única en relación a las alteraciones morbosas, perturbaciones mentales o enfermedades psicopáticas. La multi paradigmática ciencia "psi" conlleva consecuencias penales relevantes sobre la culpabilidad, a la luz de la normativa legal argentina en su art. 34 del Código Penal Argentino -en adelante C.P.-, en relación al concepto de culpabilidad con sus consecuencias de imputabilidad o inimputabilidad.

La psicopatía hace referencia a uno de los trastornos o alteraciones de la conducta y de la psique, conocidos a nivel clínico como en la población general. De él se han dado múltiples definiciones a lo largo de su historia en corrientes teóricas psicológicas y jurídicas; sin embargo, se ha empleado, con cierta ligereza, para diagnosticar distintos tipos de comportamientos que en ocasiones tienen muy poco en común, pero que comparten los rasgos de frialdad y crueldad en su accionar.

La base jurídica para sostener que una persona con psicopatía será imputable solo si comprende la criminalidad de sus actos o dirige sus acciones conforme a esa comprensión, y será inimputable solo a causa de esta alteración mental, solo como excepción; está en el art. 34 del C.P. inciso 1.

A partir de dicha norma penal, lo que se establece es que hay dos esferas de los procesos psíquicos a tomar en cuenta, uno *intelectivo* y otro *volitivo*. Y sobre este punto hay discrepancias en la doctrina.

Teniendo en cuenta la culpabilidad, esta es *"aptitud psíquica de autogobernar el comportamiento por el temor al castigo (penal) con que en la norma penal se conmina la realización de cierta conducta. Esto es, capacidad psíquica para inhibirse de practicar la conducta prohibida por la norma penal, ante el temor de que se imponga la pena que amenaza la realización de conducta."* Y es aquí en donde es dable resaltarla importancia de que la personalidad humana no solo incluye dos características que conforman la capacidad, el aspecto cognoscitivo y volitivo, sino que abarca una tercera, y esta es la esfera de la afectividad, que es propio de los seres humanos, el que justamente se ve nítidamente afectado en la psicopatía, ya que por lo general éstas personas son de inteligencia normal, conocen plenamente lo que hacen, y tienen suficiente voluntad para decidir, para no detenerse frente a un hecho sin culpa ni remordimiento.

Ahora bien, el art. 34 C.P. ¿excluye de su fórmula a la esfera de la afectividad?

Esto supondría un error y una problemática fundamental. Ya que las ciencias "psi", ponen de relieve que los estratos de la personalidad son tres: el "intelectivo", "volitivo" y "afectivo". Y no pueden concebirse como elementos aislados o independiente, porque están íntimamente unidos e interrelacionados. Así la esfera de la afectividad afecta a la volitiva.

En cuanto a la esfera "afectiva", aun cuando en los sujetos con psicopatías el aspecto emotivo está distorsionado, parecería que el derecho penal no está interesado en este aspecto en cuanto a la imputabilidad o reproche de culpabilidad. Más bien, la letra de la ley, resalta que cualquier distorsión en el aspecto intelectual o volitivo afectará el hecho criminal, y de ello, que se planteen formulas exculpatorias a favor de dichas personalidades psicopáticas.

En cuanto a la esfera "intelectiva", el padecimiento mental debe ser de tal naturaleza, que incapacite al sujeto de valorar o juzgar. Según Henry Ey, se entiende por *conciencia* a la organización de la experiencia sensible actual, en un momento determinado permite la captación del mundo externo y la del mundo interno, que se experimenta en un campo poseedor de dos atributos de amplitud y claridad. Se trata de un espacio psíquico, que aparece, como la totalidad de lo experimentado, con su propiedad de intensidad (claridad) y su propiedad de extensión (amplitud). A lo que se agrega la facultad de apreciar y justificar los valores y sus magnitudes.

Por ello, cuando se habla del elemento intelectual no se refiere a conocer o tener conciencia del hecho o su ilicitud en su amplio significado, sino de comprender, que es la conciencia valorativa (capacidad de juicio) de este, que es el poder de discernimiento que tienen los seres humanos y que los diferencia de las demás especies.

Frías Caballero, citando a Lange, sostiene que el sujeto con psicopatía se caracteriza por un problema de defecto en el sentimiento, en la voluntad y en el carácter, y además por la desproporción de sus impulsos pasionales en demérito de la inteligencia; vale decir, la esfera emotiva pasional influye en la inteligencia. En definitiva, la incapacidad de comprender la ilicitud y/o determinarse según las exigencias del derecho puede provenir de enfermedad o trastorno mental permanentes o transitorio o vicio mental. Esta es la concepción derivada del Derecho Penal Clásico (Escuela de Clásica) que predica que la enfermedad mental solo puede atacar a la inteligencia (capacidad cognoscitiva), para ser considerada alienación o locura, y de ello, una causa de inimputabilidad.

En cuanto a la esfera "volitiva", también hay discrepancia entre los autores: así "la imputabilidad de estas personas no depende de incapacidad para comprender la ilicitud de sus comportamiento, pues la psicopatía no elimina esa capacidad de comprensión, sino de la imposibilidad de autodeterminarse libremente; un individuo normal no solamente está en condiciones de distinguir lo lícito de lo delictivo, sino que ante la

disyuntiva de comportarse antijurídica y culpablemente, o de actuar conforme a derecho, esta en condiciones de inclinarse por cualquiera de las dos soluciones; el psicópata, en cambio, solo puede actuar en la dirección que le traza su impulso anormal".

La teoría del delito es pilar fundamental en la defensa de los derechos humanos y principios constitucionales. Es inconcebible que un defensor público pueda hacer una defensa técnica eficiente en los procesos penales, si no tiene dominio de la teoría del delito. Y es desde tal posicionamiento que cuando se habla de culpabilidad, como último estamento de tal teoría, es el reproche por el injusto que se le hace al autor, que pudo actuar de un modo diferente; es decir que pudo respetar la norma (exigibilidad, imputabilidad, conocimiento virtual de la antijuridicidad). De ahí que se hable de "*juicio de reproche*", que consiste en un juzgamiento o valoración de la conducta ilícita del autor en el momento del hecho ilícito, sin descuidar la diferencia entre la culpabilidad del acto y la culpabilidad del autor.

La persona debe haber tenido, al momento de llevar adelante su proyecto de acción dominable, las aptitudes psíquicas como para poder motivarse en las normas ético sociales y adecuar a ella su norma ético individual, y la edad mínima a partir de la cual la ley considera que posee aquella capacidad. Así la capacidad de culpabilidad tiene dos supuestos y se prueban de modo diferente: a-Falta de capacidad por cuestiones psíquicas (prueba psiquiátrica-psicológica); y b-Falta de capacidad por cuestiones de política criminal (partida de nacimiento-edad). Las excepciones se encuentran contempladas en el Art. 34 C.P.

Los elementos de la culpabilidad o requisitos para formular el reproche se pueden formular cuando se pueden afirmar tres circunstancias: a-la capacidad de culpabilidad o imputabilidad: que excluye la minoría de edad y las perturbaciones mentales, reguladas en el art. 34, inc.1 C.P. y el art. 1 de la Ley Nacional Nº 22.278; b-el conocimiento virtual de la antijuridicidad de su acción: es decir comprensión de la criminalidad del acto, también contemplada en la misma norma, art. 34 inc. 1 C.P.; c- que a la persona le era exigible otra conducta conforme a derecho.

Ahora bien, no parece justo, ni conforme al principio de culpabilidad penal, que sean tratadas como perfectamente sanas aquellas personas que, debido a perturbaciones psíquicas sufren un fuerte menoscabo de su capacidad de comprensión y dirección de las acciones ilícitas.

Frente a lo expuesto, se han planteado posturas antagónicas tanto doctrinarias como jurisprudenciales, ya que existen posiciones:

a)-Los que consideran que las psicopatías no deben considerarse de ninguna manera una causa de inimputabilidad. Para sostener esta posición Edgardo Donna expresó en relación a un fallo argentino, el caso Sáenz Valiente, que: "*En este aspecto la psicopatía tendría como consecuencia la inimputabilidad cuando sus efectos sean similares a los de la psicosis, y en este sentido que le impidan comprender la criminalidad del acto o dirigir sus acciones.*" Advirtiéndose la confusión temerosa en la clasificación de las estructuras de las alteraciones de la personalidad utilizada por el maestro citado. Para esta posición el psicópata es imputable si es consciente de lo que hace, aunque su esfera volitiva se encuentre viciada por su trastorno o esfera afectiva, en la línea de pensamiento antedicha. Determinados juristas consideran, que es esencial el querer de la persona por encima de cualquier vivencia emotiva de su vida o la imposibilidad de captar valores, razón por la cual "*la persona no se define por el sentir, sino por el querer*" con lo cual dejan de lado el elemento consciencia, dando importancia a la esfera de la voluntad, con la consecuente conclusión, esto es, será imputable quien dirige sus acciones a un resultado, aunque no las comprenda del todo por no poder autocontrolarse. En definitiva, sostienen que el psicópata es imputable si es consciente de lo que hace, aunque su esfera volitiva se encuentre viciada por su trastorno o esfera afectiva.

b)-Otra posición, *contrario sensu*, mantiene que personas con personalidades psicopáticas deben ser consideradas siempre como inimputables junto a los menores de edad y enfermos mentales. Entre los autores que podemos citar encontramos a Mir Puig, quien sostiene que las psicopatías son anormalidades de carácter de naturaleza constitucional, que no constituyen psicosis ni oligofrenias. *"Su anormalidad se caracteriza por un desequilibrio cuantitativo entre los distintos componentes de la personalidad (instintos, sentimientos, inteligencia, voluntad, etc.), lo que lleva a reaccionar de forma desproporcionada ante ciertos estímulos. Mientras que en los oligofrénicos concurre un déficit de inteligencia, la anormalidad que diferencia al psicópata se refiere a su carácter, a su modo de ser"*, de lo que se entiende, el psicópata es un enfermo de personalidad. Otro autor, en el mismo sentido entiende a las psicopatías como *"disturbios de la personalidad, menos profundos que las psicosis y ordinariamente transitorios, que alteran preferentemente las esferas de la emotividad y la voluntad, de tales dolencias el enfermo suele percatarse"*, esto es, no considera diferencia conceptual en cuanto a si son enfermedades mentales o de la personalidad, ya que entiende que son equivalentes. En el mismo orden de ideas el maestro Zaffaroni, en cuanto al fallo antes citado, indica que no hay dudas que, en la psicopatía o personalidad psicopática, su principal característica, es una profunda perturbación de la esfera emocional que le impide o le dificulta en enorme medida internalizar pautas de conducta; es decir, motivarse en la norma, que es la posibilidad exigible que opera como presupuesto ineludible de la culpabilidad. Si esto es así y la medicina moderna puede establecer con mediana certeza, que el vicio que tiene el psicópata repercute directamente en la esfera cognoscitiva del sujeto, impidiendo que este internalice valores, es posible aplicar la causal de inimputabilidad. Asimismo, expresa: *"En mi conocimiento, conforme al concepto de enfermedad mental, a los aportes de las ciencias de la conducta, que permiten conocer hoy mucho mejor las características y limitadas capacidades de los psicópatas y, particularmente, frente a un concepto normativo de la culpabilidad penal, no me cabe duda de que el psicópata nunca puede ser considerado imputable"*.

Pero más allá de las posiciones de los juristas, existen teorizaciones de las ciencias "psi", que deben traer luz en relación a los enfermos mentales o de la personalidad. Tanto en su intensidad, grado o gravedad del trastorno, estudiando caso por caso, lo cual resulta de esencial trascendencia, para la aplicación de la ciencia del derecho penal.

Aspectos metodológicos de la investigación

Modalidad -Tipología de estudio: Investigación científica exploratoria, con un diseño transversal descriptivo y explicativo. No hay manipulación de variables, estas se observan y se describen tal como se presentan en su ambiente natural o en la actualidad. Su abordaje es cualitativo.

Población: Profesionales que trabajan en el área psicológica y jurídica de instituciones públicas de la Provincia de Tucumán, tales como jueces, fiscales y defensores del fuero penal; y otros operadores judiciales como auxiliares de fiscal, defensores y abogados especialistas en el fuero penal. Asimismo, con especialistas en las áreas de psicología y/o psiquiatría con orientación psicoanalítica.

Muestra: Intencional, a partir de una selección de casos que permitirán identificar categorías de análisis. Para ello se seleccionarán tres psicólogos y tres abogados que tengan como mínimo diez (10) años en el ejercicio de la profesión, de entre 35 y 55 años; que trabajen en instituciones públicas de San Miguel de Tucumán.

Instrumento: Entrevista semiestructurada, como un instrumento flexible para lograr una labor de exploración y una comunicación interpersonal. La misma permitirá descubrir y producir datos descriptivos sobre la actuación de los psicólogos y abogados frente a personas con personalidades psicopáticas adultas

en conflicto con la ley penal, teniendo en cuenta la normativa penal vigente nacional e internacional. Serán de carácter anónimo y se administrarán individualmente, con el fin de establecer diferencias y semejanzas entre estos grupos. Se efectuarán durante los meses consignados en el cronograma presentado, con fin de establecer diferencias y semejanzas entre estos grupos, en relación a la problemática planteada. Se analizarán los resultados para buscar aquello que es común en cada orientación (psicológica-jurídica), para luego comparar las respuestas dadas. Esta comparación se realizará confrontando las respuestas de los entrevistados con las normativas, y observando si las mismas coinciden o son discordantes en su aplicación profesional actual. Todo ello con el fin de efectuar una propuesta constructiva y reflexiva en este campo de acción del profesional jurista. Ver en el anexo 1, el modelo de entrevista a efectuarse.

Procedimiento: La entrevista semiestructurada se efectuará con posterioridad a relatarles un caso jurídico-clínico hipotético, que se suscita frecuentemente en los tribunales ordinarios de la provincia de Tucumán, en relación a sujetos con estructuras de personalidad alteradas con psicopatías. A partir de ello, se analizará su decisión parte de un juicio o posición ética, crítica, individual y singular, o protocolar de la institución de que se trate. A partir de esto, se extraerán matrices de análisis y datos cualitativos para arribar a las conclusiones buscadas.

Conclusión

Este trabajo constituye un recorrido teórico-práctico con el fin de adoptar una mirada interdisciplinaria sobre la situación que sucede en nuestro país en relación a personas con padecimiento mental que se encuentran procesados y con posibilidad de detentar pena de reclusión o prisión condenatoria; en casos de personalidades con alteraciones estructurales psicopáticas en relación a su culpabilidad penal. Se advierte la importancia de desterrar en forma definitiva cualquier tipo de aflicción sobre el inimputable, pues la potestad punitiva presupone la culpabilidad, y por ende no puede imponerse pena donde no existe culpabilidad. Se procura rescatar algunas experiencias llevadas a cabo desde mediados del siglo pasado para tratar al psicópata, en ciertos casos con relativo éxito, pero que fundamentalmente demuestran que "se puede", y que "vale la pena" preocuparnos por su recuperación –o al menos desarrollar nuevas líneas de investigación tendientes a ello-, frente a la inadmisibles actitud de los siempre presentes escépticos que en el ámbito de la medicina y de la psicología, dan un pronóstico de "irrecuperabilidad", en el cual se escudan para no hacer nada, impidiendo la búsqueda de soluciones efectivas, en perjuicio tanto del enfermo como de la sociedad toda.

Bibliografía

- Donna Edgardo (2009). Derecho Penal, Parte General, Teoría general del delito III, Tomo IV, pág. 134, Primera Edición, Rubinzal-Culzoni. Bs. As.
- Ey H (1963). "La Conciencia". Editorial Gredos. Madrid.
- Frías Caballero Jorge (1994). "Capacidad de culpabilidad penal". Pag. 361 y 363, Editorial Hammurabi, Buenos Aires.
- Hare Robert D. (1974). "La psicopatía Teoría e Investigación, Nº 16, Pag.25. Editorial Herder, Barcelona, España.
- Freud Sigmund (1920). Más allá del principio del placer. En *Obras Completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud Sigmund (1916-1917). Algunas perspectivas sobre el desarrollo y la regresión. Etiología. Conferencia XXII. En *Obras Completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud Sigmund (1916-1917). Los caminos de la formación de síntomas. Conferencia XXIII. En *Obras Completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Frías Caballero Jorge (1981). *Imputabilidad Penal. Capacidad personal de reprochabilidad ético social*. Buenos Aires, Argentina: Ediar.

Kernberg Otto (1988). *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.

Mir Puig Santiago (2005). "Derecho Penal, Parte General, pag. 565. Editorial B de F, Buenos Aires, Argentina.

Schneider Kurt. (1962). "Las Personalidades Psicopáticas". Pág. 25, Ediciones Morata, España.

Tenca Adrián Marcelo (2009). "Imputabilidad del psicópata" Pag. 113. Editorial Astrea de Alfredo y Ricardo de Palma, Buenos Aires, Argentina.

Zaffaroni Eugenio, Alagia Alejandro y Slokar Alejandro (2005). *Manual de Derecho Penal. Parte General*. Buenos Aires, Argentina: Ediar.

Normativa Vigente- Fallos

Fallo de la C.N.Crim, Sala VI, "Sobrero, C.", c 18.795, Boletín de Jurisprudencia de la Cámara Criminal y Correccional", año 1990.

Fallo: Caso: Sáenz Valiente. Citado en Alfredo Achával, César Leandro Pighin (2014). "Psicopatía: imputabilidad vs inimputabilidad. Una revisión neurobiológica, nosológica, conceptual e histórica de la evolución del concepto de la psicopatía" Instituto Universitario de Ciencias de la Salud. Fundación H.A. Barceló Especialización en Medicina Legal.

Duelos y sexualidad en adolescentes

María Laura Pacios

Resumen

Este trabajo se propone analizar a partir de una práctica estudiantil realizada en el servicio de asistencia psicológica para adolescentes, el cual forma parte del Centro Universitario de Atención Psicológica (CUAP) y depende de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología. Siendo el mismo una entidad pública que brinda atención psicológica a adolescentes de 13 a 22 años y que ofrece un tratamiento psicológico desde una perspectiva psicoanalítica. Desde dicho marco teórico, es que la práctica estudiantil contaba con un espacio teórico de formación y un espacio de supervisión. En tanto la parte práctica fue realizada en los consultorios del cuap, donde a partir de la demanda de una entrevista con un profesional psicólogo por parte del adolescente y/o padres se acordaba una cita. Y en los casos que se consentían, podía estar presente un observador (estudiante). A partir de lo mencionado es que se intentará realizar una articulación teórica/práctica desde dicha perspectiva teórica en relación al duelo y la sexualidad. Tomando como referencia el relato clínico de los adolescentes que acudieron al servicio. **Metodología:** articulación teórica/práctica. **Resultados/conclusión:** Serán a partir de las reflexiones entre la articulación de los conceptos claves de duelo y sexualidad presentes en la adolescencia y el relato clínico de los mismos. Donde se intentará dar cuenta no solo de hallazgos sino también de interrogantes que surgieron en el transcurso de la práctica.

Palabras clave: Adolescentes – subjetividad – entrevistas preliminares – psicoanálisis

El abordaje de este trabajo estará pensado desde una perspectiva psicoanalítica, que apuesta a la subjetividad del adolescente y sus tiempos lógicos a la hora de responder a su demanda.

En las entrevistas con adolescentes que recurren al servicio se pudo escuchar cuestiones vinculadas con la sexualidad, su dificultad de expresarle al otro la elección de pareja o sus miedos a ser aceptados por pares y familiares, como así también distintas situaciones de duelos como la pérdida de un par y a que su pasaje a la feminidad quede interrumpido. Dirá Lucía: "Pablo era amor puro, de esas personas que ya no hay más..." o "Me hice un tatuaje con mis primos por lo que paso con Pablo..."

Este panorama generó en mi cuestionamientos tales como: ¿Qué pasa con el dolor de la pérdida en la adolescencia?, ¿Existe cierta dificultad particular en la estructura, inherente al momento lógico, para elaborar una pérdida?, ¿Qué implica un duelo por la muerte de alguien amado en este período de duelos?

Interrogantes abiertos desde mi lugar de oyente en las entrevistas que despertaron el deseo de un saber hacer con esta problemática.

El psicoanalista Jacques Rastier en relación al "pasaje adolescente" dirá que dicho "pasaje" implica no un tiempo cronológico, sino más bien un tiempo lógico que hace a la constitución de la estructura psíquica, es decir, que todo sujeto, de manera singular, transita por él. En tanto este implica un paso, un cambio, un movimiento en la estructura, un tránsito de una posición a otra.

Esto permite pensar la adolescencia, no como un estadio evolutivo sino más bien, como un momento estructurante de la subjetividad.

Ahora bien, ¿Qué es lo que cambia? ¿Qué produce este cambio de forma y qué efectos genera en el sujeto?

Podemos pensar que el cimbronazo de lo real del cuerpo que constituye la pubertad genera una vacilación, un temblor en la estructura, en aquello que hasta entonces sostenía e identificaba al adolescente en una posición.

En esta línea, el adolescente en su pasaje, debe hacer una convalidación de la metáfora paterna, una recapitulación del complejo de castración, una reacomodación de estos significantes desde otro lugar. Es decir que el sujeto debe cumplir una serie de operaciones fundadoras cuya efectivización infantil se pone nuevamente a la orden del día. Operaciones que determinan una declaración de sexo, su posición sexual inconsciente, a la que deberá apelar en el encuentro con el otro, momento de pregunta por la sexualidad, frente a la posibilidad del acto sexual.

Otro que en este pasaje, pierde su consistencia imaginaria, hay una desilusión con respecto a los padres del adolescente, en tanto él descubre que éstos son mortales, que son un eslabón más de una cadena generacional, que no ofrecen garantías duraderas sobre su identidad. Así, la adolescencia, es un momento de duelo tanto para el adolescente como para sus padres, puede ser pensada como un tiempo lógico de suspensión de la existencia, de encuentro con la falta que puede provocar, lo exprese o no el adolescente, angustia y depresión.

En este punto una viñeta clínica: Lucía tiene 19 años, concurre al servicio a partir de un llamado para una entrevista con un psicólogo. En la entrevista se rescata el: "...no quiero volver a lo de antes...", menciona la muerte de un primo cercano, que le duele el pecho y le falta el aire, por eso pidió turno con un cardiólogo.

En otras entrevistas podrá decir algo más acerca de ese "no quiero volver a lo de antes", hará alusión a un tiempo de atracán, donde no dormía bien, lloraba mucho... todo esto desencadenado al poco tiempo de la muerte del primo, a quien menciona casi como un hermano por la confianza que se tenían, por vivir en la misma casa y compartir charlas y salidas cotidianamente.

En este sentido, siguiendo a Laurú, la problemática en torno al duelo adquiere plena vigencia en la adolescencia. Así refiere: "El adolescente es aquel que se encuentra tomado en las idas y vueltas de los mecanismos de identificación y duelo, entre los que intenta dibujar una salida posible a la crisis..." Salida que no será sin consecuencias y que la misma tendrá que ver con los recursos con los que cuenta para atravesar ese dolor.

En las entrevistas sucesivas, Lucía comienza a ponerle palabras a este dolor por la pérdida y reconstruye la escena de la muerte del primo: "Yo estaba hablando con él porque recién volvía a la casa, después me fui a mi cuarto y ahí fue cuando Pablo se cayó al piso, mis otros primos trataron de reanimarlo, gritaban, yo no entendía que pasada... miraba desde la puerta de mi cuarto, que estaba un poco abierta. Lo reanimaron, yo no quería ver, tenía el presentimiento que ya se había muerto... Después no me acuerdo mucho, solo gritos, me desmaye, no entendía nada"...

Me pregunto: ¿Qué era lo que no podía ver?. El hecho sucede cerca de su habitación, por ahí espía la escena, pero no puede participar en lo que sucedía.

En "Duelo y Melancolía" Freud sostiene: "...él sabe a quién perdió, pero no lo que perdió en él..." (Freud, 2000, Pág. 243) Es decir, siguiendo la lógica freudiana ¿Qué del sujeto se pierde con la pérdida del ser amado?

A lo largo de las entrevistas, Lucía empieza a ubicar el lugar que tenía ella para su primo y su primo en ella. Dice Lacan en el Seminario 10 de la angustia, que sólo estamos de duelo por alguien de quien podemos decirnos "yo era su causa", es decir, de aquel cuyo deseo causamos.

Lucía refiere: "Él era como un hermano varón mayor y para el yo era como su hermana, porque nos llevábamos pocos años de diferencia. El me celaba, me cuidaba, nos entendíamos mucho"...

En este punto, se podrá plantear que hay algo estructural del duelo, en tanto el sujeto seconstituye como tal a partir de la pérdida del objeto primordial. Esto implica que la naturaleza de ese duelo original orientará estructuralmente todos los duelos que vengan.

Punto fundamental para pensar la cuestión de la adolescencia como un tiempo de recapitulación de ciertas operaciones infantiles.

En "Duelo y Melancolía" Freud define al duelo como: "...la reacción frente a la pérdida de la persona amada o de una abstracción que haga sus veces... como un ideal"... "El examen de realidad ha mostrado que el objeto amado ya no existe más, y de él emana ahora la exhortación de quitar toda la libido de sus enlaces con ese objeto. A ello se opone una comprensible renuncia... el hombre no abandona de buen grado una posición libidinal... la orden no puede cumplirse enseguida. Se ejecuta pieza por pieza con un gran gasto de tiempo y de energía de investidura" (Freud, 2000, Pág. 242)

En este fragmento del texto freudiano: da cuenta de que el duelo implica un trabajo, no es sin un gran esfuerzo para el sujeto, requiere de tiempos, en tanto es pieza por pieza. Trabajo que se encontrará con una resistencia del sujeto, que no tiene que ver en sí con dejar ir al objeto en cuestión, sino más bien a la posición subjetiva que ese objeto garantizaba.

Volviendo a Lucía, con quién se pudo trabajar durante el tiempo que transcurrió la práctica, ella se permitió, a su tiempo, duelar la muerte de este primo. Dirá: ... " hoy fuimos al cementerio con mis primos, lloramos y nos reímos mucho... nos hizo bien ir..." o recordar una escena donde estaba con sus otros primos ..." ... hay un juego con la cadena de cuantos hijos vas a tener.. Estábamos R., P., G, y yo... y le hacemos a él y no le salía nada. Y ellos le decían este se va a morir sin hijos"...

Aunque sabemos que la clínica es caso por caso, como lo es el pasaje adolescente y el pasaje por el dolor. Cada sujeto, tendrá sus formas de transitar por él, en tanto el pasaje por el duelo, así como el pasaje adolescente, devendrá en función de cómo se ubica el sujeto en relación a la castración.

Por otro lado me pregunto, ¿Podría en Lucía, más allá del dolor, facilitar cierto pasaje hacia lo femenino por ejemplo? Para así parir su feminidad que quedo en pausa. Dando lugar a que la "celé" un otro exogámico.

Punto de apuesta en la clínica, no a una negación del dolor en pos de una "visión positiva", sino de apuesta a un sujeto que pueda perder algo del dolor, sin perder-se. Poder recapitular y reencontrarse con los significantes que le permitan, en tanto sujeto castrado, deseante, circular por la vida, a pesar de la marca de una muerte.

La clínica con lo adolescente y en los casos en los que están ligadas a la muerte, plantea, no sin la angustia del lado del analista, la apuesta de sostener una escucha, una presencia endonde ésta tenga un lugar. Apostar a la palabra frente a la mudez del goce.

Bibliografía

- Rubistein, Adriana (1996): "Sobre la Admisión". Presentado en las Jornadas Provinciales de Dispositivos de Salud Mental en Instituciones Públicas, Paraná, EntreRíos, Argentina.
- Gonzalez, Ana Cecilia (2010): "Algunos avatares del trabajo clínico con adolescentes". En "Clínica con adolescentes transgresores. Artificios posibles" de Estela Rosig y Liliana Fernández Galindo (Comps.). Tucumán: Editorial EDUNT
- Lauru, D.: "La adolescente. Psicoanálisis de una edad en crisis". Cap 5: El dolor de perder.
- Insua, Gabriela (2012): "No patologizar la adolescencia". Ed. Letra Viva.
- Nasio, Juan D. (2011): "¿Cómo actuar con un adolescente difícil?". Ed. Paidós.

¿Vínculos <>virtualidad? Las voces de los estudiantes en pandemia

Natalia Leznas

La Pandemia que azota al mundo desde hace más de un año, ha modificado abruptamente las actividades diarias de las personas. El temor ante lo desconocido, la amenaza a la salud, el aislamiento, el "distanciamiento social", la reducción de las actividades económicas, la incipiente crisis financiera y el consecuente aumento de la pobreza, devienen en un escenario propicio para los malestares, que se expresan en una multiplicidad de discursos y se repiten en diferentes ámbitos.

El sistema educativo mundial ha debido re-construirse, o al menos, re-adaptarse a las nuevas demandas. Y estos movimientos conllevan una "sacudida" para la sociedad toda y, en particular, para los sujetos de la educación.

El empuje hacia la virtualidad ha sido, tal vez, lo más resistido de los cambios de estos últimos meses. La no-presencialidad ha puesto en discusión el lugar de los docentes en el proyecto educativo. La falta o limitado acceso a las TICs se ha convertido en el eje central de la crítica a la educación virtual. La imposición de esta modalidad y la probable situación de "exclusión" en la que quedan los estudiantes de sectores sociales desfavorecidos, ha devenido en la división de los ciudadanos entre adeptos y opositores a las medidas tendientes a paliar la pandemia.

En este nuevo contexto hay preguntas que nos interpelan ¿Qué dicen esas voces que hacen eco en los pasillos vacíos? ¿Qué nuevos lugares se habilitan para que los estudiantes se encuentren con los docentes y con el conocimiento?

Desde el Proyecto de Investigación "Educación <> Psicoanálisis: Avatares en el vínculo educativo", nos abocamos a recabar los decires de estudiantes de nivel medio y superior respecto a su experiencia durante el ciclo lectivo 2020. Nuestro objetivo central ha sido ubicar los efectos de la pandemia en el vínculo con los docentes, con la institución, con los contenidos, y en su lugar como estudiantes.

Para comenzar, podríamos partir de la pregunta ¿cuál es el lugar de los sujetos en este acontecer que irrumpe, no sólo en su lugar de aprendientes sino también como actores de la institución educativa?

Si bien se observan diferencias debido a que se trata de singularidades, podemos referir cierta recurrencia respecto al vínculo con la institución.

En las encuestas virtuales que utilizamos como instrumento de investigación, uno de los sujetos afirma que su relación *"fue casi nula, y muy difícil contactarse con alguien"*, mientras que otro señala, *"Mí relación con la universidad se volvió un poco difusa. Debido al simple hecho de no estar presencialmente en las instalaciones de la universidad, además de que muchísimas veces me perdí de anuncios importantes o me enteré tarde por no saber en qué portales debía buscar"*. En estas palabras podríamos inferir el malestar ante el cambio abrupto provocado por los nuevos canales de comunicación. Pero si nos sumergimos un poco más en las respuestas dadas podríamos decir que el cierre de los edificios escolares y universitarios ha conducido a una vivencia de ruptura de los sujetos con sus instituciones, una ruptura que supone movimientos, otros escenarios que llevan al des-encuentro, a "perderse". Pero ¿qué es lo que se perdería aquí? No habla-

ríamos de una des-vinculación sino de cambios en los modos de encontrarse, lo que llevaría a ubicar la necesidad de los sujetos de reinventar-se en sus modos de ser- hacer estudiantes.

En otro caso podríamos observar la imposibilidad del vínculo que se expresa de la siguiente forma: *"En el vínculo con la institución educativa no me pasó nada"*. Y nos preguntamos ¿por qué no le pasó nada? ¿de quién depende ese des-encuentro, esa distancia, esa indiferencia?

Podríamos hacer referencia al extrañamiento respecto a ese lugar que los constituye como estudiantes. La incertidumbre sobre el futuro, la nostalgia y el permanente retorno a la "antigua normalidad", dejaría a los sujetos sumergidos en la des-esperanza. Así lo dice uno de ellos: *"Creo que esta nueva modalidad de cursar es bastante desesperante. Siento que la institución a veces no puede dar respuestas a todos/as las/los estudiantes y nosotros/as empezamos a desesperarnos porque, por ejemplo, no podemos ingresar al sistema (Siu Guaraní) y, por lo tanto, no podemos inscribirnos a las materias. Si no estamos inscriptos en las materias, tampoco podemos cursarlas, hacer los trabajos prácticos, rendirlas... es un problema, ¿y quién se encarga de resolverlos?"*. Des-esperados, des-sujetados, des-ilusionados y, tal vez, des-lindados, por qué no, de su responsabilidad. Y no es azarosa esta última expresión.

Podemos leer en los diferentes discursos la espera de *Esa que da y que debe darlo todo*. Y nos preguntamos, ¿ha podido la Institución educativa ser referente para estos jóvenes y sostener la demanda de los estudiantes ante la virtualidad? ¿La escuela/universidad pudo asumir esa responsabilidad de hacer de puente entre los estudiantes y las materias? Y... si no fuera así ¿sobre quién recae esa demanda?

Otro sujeto encuestado señala: *"Siento que los vínculos se vieron violentados ante la desconsideración de los derechos del estudiantado"*. ¿Cuáles serán los derechos vulnerados? ¿Por qué ello violentaría los vínculos? Frente a un contexto que atraviesa a todos los actores de las instituciones educativas se hacen cargo los estudiantes de la defensa de sus derechos? ¿Pueden asumir la responsabilidad de buscar alternativas a la situación?

En el mismo sentido, ¿no propiciaría este "dejar hacer" la vivencia de abandono y de vulnerabilidad en que los estudiantes caen ante la imposibilidad de pensar-se en esto que acontece, que irrumpe de manera violenta?

No podemos desconocer que el contexto atraviesa la multiplicidad de las prácticas y hace mella en los sujetos. Pero lo que intentamos pensar aquí es cuál es el lugar, qué es lo inherente a la posición de estudiante, aquello que le permite ubicarse más allá del mero aprendiz. Tal vez este interrogante conlleva preguntarse primero por ese sujeto. He aquí la singularidad de los procesos, las posibilidades e imposibilidades de encontrarnos en el acto educativo; y, en estas posibilidades e imposibilidades, pensar qué lugar ocuparía la virtualidad con relación a los vínculos.

Respecto al vínculo con los docentes se presentaron diferencias entre los estudiantes de nivel secundario y los de nivel superior. Los primeros refieren a la distancia, como en el caso de este sujeto que señala: *"La relación con los profesores se fue perdiendo, por qué no nos vemos todos los días como antes de la pandemia"*. También es interesante lo que emerge en otra respuesta: *"Con algunos ese vínculo no se mantuvo, con otros sí. Sentía que me exigían lo que no daban"*. Mientras que otro sujeto de escuela secundaria plantea: *"Es mucho más complicado porque algunos profesores tardan días en contestarte y pasa el tiempo de entrega de la tarea"*. Atentas a sus dichos, podríamos inferir las dificultades en las que se encontraron los adolescentes para sostener el vínculo con sus profesores desde otras condiciones. Dificultades que se vieron acentuadas frente a la vacilación por parte de los profesores en su lugar de mediadores. Se advierte a través de estas respuestas como se hizo aún más necesaria la "presencia" de los docentes, la disposición a ocupar

su lugar. Es decir, la posibilidad de contar con profesores que puedan encarnar el lugar de Gran Otro, ofrecerse como sostén-soporte de un lazo filiatorio y, al mismo tiempo, mediadores con el conocimiento.

Tal como sucede con la Institución, el vínculo con los docentes se ve de-formado y transformado por las nuevas exigencias educativas. Y se da en este vínculo un movimiento interesante. A continuación, los decires de los estudiantes de nivel superior. En algunos casos, encontramos respuestas similares a las que dan los jóvenes de escuela secundaria, tal es el caso de un sujeto que expresa: *"Con los profesores creo que es difícil de explicar porque es difícil generalizarlo, a grandes rasgos igual fue para mal, fue sentir la ausencia o la poca empatía"*. La mayoría de los estudiantes universitarios, sin embargo, expresan otros modos de relación. Por ejemplo, un sujeto nos dice: *"El vínculo con los profesores está presente porque se que detrás de la pantalla el profesor está, si bien las comunicaciones (vía mail) tienen otros tiempos, la respuesta siempre llega"*. Otro señala:

"El vínculo con los/las profesores/as fue muy lindo. Si bien la modalidad es nueva para ellos/as también, siempre están para darnos tranquilidad y alentándonos a que no abandonemos a pesar de las dificultades. Y eso es lo importante, que exista ese acompañamiento hermoso que nos brindan". En estas frases podríamos vislumbrar que se ubica al docente como sostén del proceso de enseñanza-aprendizaje, también como encarnación de aquello que la Institución representa, como protagonista de la educación en pandemia.

Pero el vínculo con el docente tomaría otro tinte cuando se refiere a este como mediador con los contenidos. Una respuesta muy interesante y que resume tal vez lo ocurrido de modo superficial, es la siguiente: *"Todo esto creo que se ha prestado a que los contenidos sigan uno de estos 3 rumbos: Se han ampliado de manera excesiva, se han enriquecido tras utilizar otras herramientas y se han deteriorado o empobrecido tras una reducción muy drástica"*. Más allá de la lectura que se pueda hacer con relación a la posición de los docentes, aquí lo que interesa es escuchar lo que los estudiantes expresan sobre esto. Uno de los sujetos de nivel superior, dice: *"Si bien tanto alumno como profesores tuvimos que acomodarnos a lo nuevo, siento que los profesores de las materias que curso fueron contenedores y capaces de brindarnos todo el tiempo para comprender quizás contenido que tiene una dificultad, y estuvieron siempre brindando por diferentes medios su presencia ante cualquier duda y consulta"*. En esta frase podríamos inferir que el vínculo entre estudiante y docente se encuentra mediado por los contenidos, y que el mismo se logra en los escenarios posibles que surgen en la virtualidad.

Claramente, esto es diferente a lo que señalan otros estudiantes: *"Fue sentir, pensar que del otro lado se creía que por estar encerrados tenemos tiempo para hacer más cosas que en situaciones "normales" no se hubieran dado por ser demasiado. He visto como de golpe los estudiantes hemos estado más preocupados por entregar las cosas a tiempo que por aprender, y eso particularmente lo creo algo muy preocupante. Sin embargo quiero destacar que esto es una generalización y como a todo hay excepciones"*. En este caso sería difícil hablar de un vínculo con el conocimiento. La urgencia por cumplir con una demanda desmesurada en la que quedan subyugados por la posición de Amo que pueden sostener algunos profesores, inhibe la posibilidad de un genuino encuentro con los contenidos.

En este punto, podemos observar la recurrencia de los decires de estudiantes de nivel medio: *"No hubo buenas explicaciones", "No los entendía la mayoría de las veces. Pretenden que pasemos de año y no aprendimos nada", "Se me hizo más difícil entenderlos desde mi casa pero pude sacar algún que otro dato", "Siento que mi lugar de estudiante se vio desplazado y hasta reducido a un simple espectador de clases, quitando la posibilidad de avanzar en la carrera rindiendo finales por la anulación de mesas"*. Nuevamente nos encontraríamos con la dificultad, e incluso, imposibilidad de vincularse con el conocimiento. Además, habría un corrimiento del lugar de educandos, que se infiere en este énfasis en "pasar de año", de recibir

del otro la "explicación", de "sacar algún dato", como una espera impaciente de lo que el otro me debe. Podríamos decir que esa ilusión achatara el lugar del estudiante, y nuevamente lo muestra vulnerable ante la posibilidad de que el docente ya no esté.

Otros sujetos señalan: *"Me di cuenta que no aprendo de forma virtual y además no estamos viendo todos los temas que íbamos a ver este año, es decir vamos atrasados"* (estudiante secundario). *"Los contenidos no se vieron reducidos en la curricula pero si se vio su reduccion en la presentacion de las clases"* (universitario). Nos preguntamos aquí ¿qué demandan los estudiantes cuando dicen esto? ¿de quién es el discurso acerca del no cumplimiento de los objetivos curriculares? ¿es su discurso? ¿se repite el discurso social de los opositores a las medidas de aislamiento? ¿qué otros discursos que circulan en la sociedad podemos vislumbrar en las respuestas de los sujetos? ¿han operado estos como obstáculo para el vínculo educativo?

Con relación al lugar de estudiante, escuchamos: *"Me siento indefenso. No tengo donde escaparme, o curso las materias que me dicen, o pierdo mi año en su totalidad, y no hay mucho lugar al reclamo o al debate en términos de métodos de enseñanza porque no hay forma de debatirlo, y aún así, también me pongo en el lugar de los profesores que se las arreglan como pueden. Me gustaría que fuera de otra forma, pero es lo que hay, y hay que adaptarse a eso"*. Aquí se podría leer la desesperación a la que hacíamos referencia párrafos atrás y a lo avasallante de las modificaciones que conlleva el contexto para la vida diaria, y en específico, la vida estudiantil. Lo mismo sucede con esta sujeto que dice: *"En mi lugar de estudiante me pasó de sentirme abrumada, harta y frustrada. Incluso viendo temas que particularmente me gustan muchas veces la forma o los pocos tiempos terminaban provocando esos sentimientos. Sentí que no soy yo quien maneja mis tiempos sino los demás"*. Nuevamente aparece el extrañamiento, ese nuevo escenario que adviene abrumador, confuso, violento, y en el que los malestares se imponen aún ante lo placentero.

En este sentido, como corolario de estas vivencias del lugar de estudiantes, otra de las sujetos afirma: *"No me siento una estudiante"*. Es decir, en sus voces puede reconocerse el malestar en el que se encuentran varios estudiantes al verse obligados a "acomodarse" a las nuevas reglas de juego, cursar lo que les dicen, en los tiempos que otros estipulan y la inexorable consecuencia de sentir que abandonan su lugar de estudiantes. Asimismo, las palabras, *"Yo creo que el lugar de un estudiante es al lado del maestro, y si no hay un maestro detrás de las pantallas, es imposible cumplir con ese rol de estudiante"*, hacen referencia a la soledad que sienten cuando las exigencias desbordan en detrimento del vínculo con los profesores.

Conclusiones

Comenzamos este trabajo atravesadas por la situación de pandemia. En este nuevo contexto hubieron preguntas que nos interpelaron ¿qué dicen esas voces que hacen eco en los pasillos vacíos? Con la intención de hacer lugar a la palabra de los estudiantes, nos propusimos desde el Proyecto de Investigación escuchar sus experiencias en el marco de la virtualidad en relación al vínculo con la institución, con los docentes, con los contenidos, como así también su lugar de estudiantes. De lo escuchado y analizado advertimos como la incertidumbre del contexto hizo necesario ubicar referentes que permitieran a los sujetos situar-se en los nuevos escenarios, reinventando los modos de ser estudiantes y permitiendo la emergencia y el sostenimiento de los vínculos en algunos casos, o con dificultades para "encontrarse" en otros. En este sentido, la vivencia de ruptura o de distancia con las instituciones educativas tuvo como efecto el desplazamiento de aquellas demandas supuestamente no atendidas hacia el lugar de los docentes. Proliferación de demandas que intensificó los malestares en el vínculo e hizo necesario remarcar los límites ante la nueva escena educativa. Así, el vínculo con los docentes se tornó en muchos casos hostil, debido a lo avasallante del contexto y las dificultades frente a las nuevas reglas de juego en las prácticas educativas y en el sostenimiento del lugar de estudiantes desde el deseo y lo placentero del aprender.

Por otro lado, nos preguntamos, en este contexto de aislamiento ¿qué otras posibilidades de vínculo podríamos encontrar más allá de la virtualidad? ¿Es la virtualidad la única opción o la más adecuada a la situación?

Si bien la presencialidad permite la proximidad de los cuerpos y sus muchas formas de comunicación, no asegura el acto educativo. La virtualidad, por su parte, permite el corrimiento de los sujetos en la medida que estos no se sientan convocados allí. Lo importante es reconocer que para que algo del orden de la enseñanza-aprendizaje acontezca es inmanente la *presencia* de uno y otro sujeto. En conclusión, la virtualidad ha sido resistida, generando malestar y des-encuentro. Pero en este escenario, en contexto de confinamiento se constituye como posibilidad del vínculo, tal vez no la única posibilidad, pero sí la más habitable en la urgencia. Así, podríamos inferir que en 2020 el acto educativo aconteció en y gracias a la virtualidad.

Psico escucha Tucumán: abordaje psicosocial a través de teleasistencia

*Laura Mabel Giménez Rojas, Celeste De Los Ángeles Lucero,
César Alejandro Pérez, Cintia Vanesa Villagra Moyano*

Resumen

Los eventos de emergencias y desastres no sólo causan gran número de pérdidas humanas, materiales y económicas, sino que también debe esperarse un incremento de reacciones emocionales intensas. Se sabe que los trastornos graves pueden aparecer a mediano o largo plazo, por lo que el abordaje temprano es la mejor prevención. La Psicología de las Emergencias se orienta al estudio de las reacciones de los individuos y de los grupos humanos en el antes, durante y después, así como a la implementación de estrategias de intervención psicosocial orientadas a la mitigación de las respuestas inadaptativas. Es por ello que el presente trabajo tiene por objetivo, demostrar la necesidad de implementar dispositivos de teleasistencia en el marco de la situación ocasionada tras la aparición de la COVID-19. En concordancia con la Psicología de las Emergencias, se toma como método la intervención psicosocial, a través de un dispositivo de teleasistencia denominado PsicoEscuchaTuc, proyecto de voluntariado estudiantil de la Facultad de Psicología (UNT), supervisado por la cátedra de Salud Mental en Emergencias y Desastres. El mismo surge como estrategia de contención y acompañamiento psicosocial a raíz de la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en Argentina (ASPO).

Palabras clave: psicología de las emergencias – abordaje psicosocial – prevención – teleasistencia

Introducción

El dispositivo Psico Escucha Tucumán surge en contexto de pandemia en Marzo de 2020 a partir de la propuesta de estudiantes autoconvocados de la carrera de Psicología (UNT). El mismo fue alojado por la cátedra de Salud Mental en Emergencias y Desastres y dado a conocer hacia la comunidad en Abril de 2020.

Entre los motivos y posibles causas que hacen a su nacimiento encontramos:

- La ineficacia de las respuestas dadas por el órgano estatal y provincial ante la situación crítica generada por la COVID-19 (ASPO, paralización de la actividad comercial, circulación de información errónea, colapso del sistema de salud pública y privada, malestar e incertidumbre en general).
- La paralización y caída de algunas de las funciones institucionales (suspensión de actividades curriculares, colapso sanitario, despliegue de las fuerzas de seguridad).
- La ausencia de espacios de contención que posibiliten un abordaje temprano de la situación y la falta de medidas tendientes a aminorar el impacto social por parte de organismos oficiales.
- Transmisiones en vivo impartidas por la Cátedra de Salud Mental en Emergencias y Desastres desde su página de facebook (Cátedra de Salud Mental en Emergencias y Desastres) para todo el alumnado, llevando un mensaje específico (reacciones esperables) desde su teoría para el momento que se estaba viviendo.
- El afán de dar sentido a la cotidianeidad y sostener el vínculo entre estudiantes.
- La necesidad de colaborar de alguna manera con la situación.

Dadas las condiciones surgió la idea de poder contener y ayudar a compañeros ingresantes y de los primeros años que no estaban atravesando el momento de la mejor manera. Rápidamente se formalizó un pro-

yecto de Voluntariado que fue nombrado Psicoescuchatuc, para la atención remota de estudiantes de Psicología y de Acompañante Terapéutico. Finalmente dicho dispositivo quedó enmarcado dentro de la Secretaría de Extensión Universitaria y bajo la supervisión y capacitación de la cátedra antes mencionada de la facultad de Psicología de la UNT.

Características y descripción

El cuerpo de voluntariado del dispositivo Psico Escucha Tucumán estuvo compuesto por estudiantes avanzados de los últimos años de la carrera de Psicología, por docentes y

supervisores de la Cátedra de Salud Mental en Emergencias y Desastres. También, cabe aclarar que hubo gran participación de colaboradores (docentes de la casa, profesionales y referentes instruidos en cierta temática) en las instancias de capacitación y difusión.

El número inicial de voluntarios fue de 27 estudiantes que en ese momento se encontraban cursando de 3ro a 5to año.

Objetivos Iniciales

- Brindar apoyo psicosocial y acompañamiento a estudiantes de las carreras de Psicología (1º año) y de Acompañamiento Terapéutico (1º y 2º año), que estuvieron atravesando la cuarentena sólo o que solicitaron el dispositivo para sobrellevar la situación de una forma más salutogénica.
- Capacitar a estudiantes en Primeros Auxilios Psicológicos, herramientas que podrán utilizar en cualquier momento y espacio, a modo preventivo.
- Preparar a estudiantes voluntarios en el diseño y ejecución de dispositivos de teleasistencia.
- Implementar dispositivo de teleasistencia para apoyo psicosocial a estudiantes de Psicología y Acompañamiento Terapéutico de la UNT.
- Supervisar y monitorear la implementación del dispositivo.
- Sistematizar la experiencia mediante registro de las intervenciones.
- Identificar los casos que necesiten ayuda profesional o específica, a fin de que sean derivados a las instituciones pertinentes.

Reformulación y ampliación de objetivos

Durante la puesta en marcha y ejecución del dispositivo fueron emergiendo situaciones que obligaron a replantear tanto los objetivos iniciales, el alcance, modalidad de intervenciones, y la población de trabajo. Entre ellas se puede mencionar a los llamados por parte de alumnos de 2º a 5º año de la Carrera de Psicología, por lo cual se procedió a ampliar el espacio de escucha a todo el estudiantado. Así también, se recibieron gran cantidad de demandas del servicio por parte de la comunidad en general, situación que tuvo que abordarse desde una perspectiva ética ya que no se podía desestimar tales pedidos y se decidió darles respuesta. Siguiendo a Polo Santillán (2019), somos responsables ante los otros con los cuales hago mi mundo circundante y ante la humanidad con quienes participo, comparto mis saberes y procedo con otros profesionales.

Teniendo en cuenta el contexto de desinformación, la circulación de noticias falsas "fake news" y el bombardeo de noticias amarillistas, el equipo de PsicoEscucha usó como herramienta de intervención principal

las redes sociales (facebook, whatsapp, instagram) para la divulgación de noticias e información necesaria o relevante que ayudasen a confrontar la situación, cumpliendo así tareas de psicoeducación virtual.

Capacitaciones

Las problemáticas que se nos presentaron en el transcurso del proyecto fueron de diversa índole lo que abrió el abanico de temáticas sobre las cuales era necesario capacitarse y seguir elaborando el perfil de competencias, entendiendo las competencias como el conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y una organización concreta (Pereda, y Berrocal, 1999). En este sentido, el proyecto comenzó con espacios de capacitaciones las cuales se detallan a continuación:

Lic. Psicóloga y Docente Especialista, Brito Paola: "*PAP emocionales*" y "*Reacciones esperables*", Lic. Lucas Hourigot Posse Psicólogo y docente: "*Consumos Problemáticos*", Lic. Julieta Combes Psicóloga y docente: "*Aprendizaje Virtual*", SR. Martín Quevedo Socorrista y docente: "*Primeros Auxilios Físicos*", Lic. Guillermo Fouce Psicólogo y docente de la Universidad Complutense de Madrid-España: "*Afrontamiento del Covid 19 Desde la Psicología*", Lic. Natalia Quiroga Psicóloga y docente: "*Pandemia y el Impacto en la Subjetividad*", Lic. Sebastián Rojas Moreno Psicólogo y docente: "*¿Es Posible Pensar en la Dimensión Futuro Hoy?*", Lic. Adriana Herrera Psicóloga: "*Intervención de la Problemática de Violencia de Género. Desde una Perspectiva de Género*", Lic. Victoria Puertas Psicóloga y Sexóloga: "*Sexualidad y Pandemia*", Lic. Marcela Sánchez referente de la SEDRONAR: "*Estrategias de Abordajes de las Adicciones en Tiempos de Pandemia*", Lic. Romina Medina Psicóloga: "*La Niñez en Tiempos de Cuarentena*", Psi. Flaviana Herrera: "*La Nueva Normalidad*", Lic. Ruth Gómez Cano Psicóloga y docente: "*Trastornos de las Conductas Alimenticias*", Ciclo de capacitaciones con la Comisión de Adultos Mayores del Colegio de Psicólogos Tucumán, Oficina de la mujer del Poder Judicial: "*Sexualidades Disidentes*", Marcela Carelada y Máximo Romano Sosa Asociación Transformando Familias: "*Perspectivas de Géneros*", Martín Quevedo Instructor: "*Duelos en Pandemia*".

Cambios en la composición del equipo

Al inicio del proyecto el número de voluntarios fue de 27 estudiantes, luego de unos meses a mediados de julio de 2020 y debido a los tiempos personales de cada uno, la apertura parcial de las actividades tanto laborales como académicas, tres compañeros dejaron de participar del espacio. Coincidió en este punto el aumento de la demanda de recepción de llamados ya que Tucumán se encontraba atravesando la primera ola de contagios durante los meses de julio y agosto, por lo cual se decidió reforzar al equipo de intervención con la incorporación de 4 nuevos voluntarios, a la vez que se procedió a recortar la carga horaria de cada interviniente, quedando así la atención brindada de lunes a viernes de 9 a 23 horas.

Metodología de Abordaje

Como marco referencial para el abordaje de la problemática tomamos los aportes de Inbar (1994) quien propone un modelo preventivo, psicoeducativo y de intervención para emergencias, crisis masivas o catástrofes comunitarias, el cual se centra en dos variables: el momento de intervención (Pre Advertencia, advertencia, impacto, postimpacto) y la población a la que va dirigida (individuo, familia, comunidad, organizaciones). A esto le sumamos la aplicación de la modalidad de teleasistencia o asistencia remota por medio de dispositivos tecnológicos (celulares, PC, tablets, redes sociales).

El protocolo de atención elaborado por el proyecto consistió en 3 pasos:

1. Una persona X se pone en contacto con el dispositivo PsicoEscuchaTuc por medio de una de las re-

des sociales (Facebook, Instagram, Whatsapp).

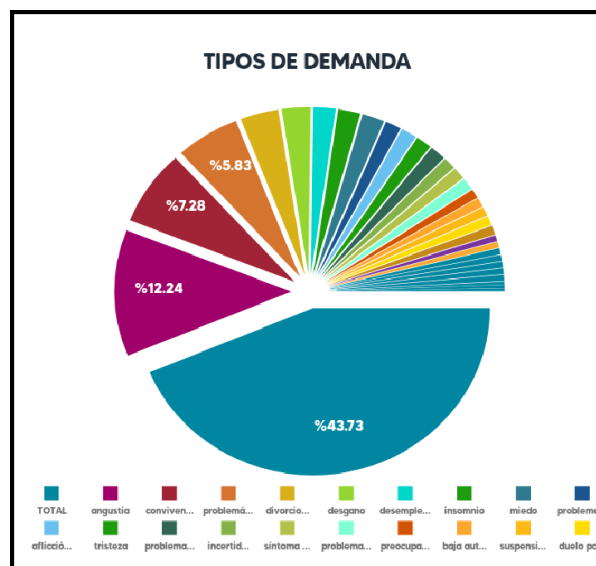
2. El receptor y el llamante acuerdan un horario de atención y el medio por el cual es más accesible entablar la comunicación.
3. Un voluntario del Equipo se comunica con la persona por el medio acordado en el horario fijado para brindar el servicio de teleasistencia (Primera escucha- contención- Asesoramiento y orientación - Primeros Auxilios Psicológicos).

De ser necesario y según el criterio del voluntario que hace la intervención, estuvo siempre la posibilidad de hacer un seguimiento, el cual consistía en una serie de recontactos (hasta 3 como máximo) para poder evaluar la situación, los cambios generados, y la necesidad o no de realizar una derivación a un organismo competente para tratar de darle un cauce a la problemática manifiesta.

Además del primer encuentro y el seguimiento, se le solicitaba al consultante si podía responder una encuesta de carácter anónimo y voluntario para valorar la calidad de la intervención, el nivel de satisfacción con el dispositivo, el canal por el cual se conoció del servicio y las recomendaciones y/o sugerencias a tener en cuenta.

Estadísticas y datos relevantes

El análisis de las estadísticas sobre las intervenciones, arrojó: que el mayor porcentaje de usuarios que se comunicaron, pertenecían al género femenino (84.4%); la principal demanda provenía de estudiantes de distintos niveles (52%) con predominancia de las carreras de Psicología y AT. Los tipos de demanda más frecuentes fueron: sentimientos de aflicción/ tristeza (43.73%), sintomatología física de angustia (12.24%), problemas de convivencia en el hogar (7.24%), dificultades académicas (5.83%) y separaciones de parejas o divorcios (2.3%). Así mismo, teniendo en cuenta el material manifiesto en los contactos de seguimiento, la mayoría de las personas relató sentirse mejor que durante la primera intervención, pudiendo dar cuenta de la importancia que adquirió el servicio de Psico Escucha como primer dispositivo de consulta vinculado a la salud mental.



N = 121

En cuanto a la valoración y evaluación del dispositivo y su calidad de servicio, podemos inferir según las encuestas realizadas que las personas que se comunicaron con nosotros pudieron sentirse aliviados, escuchados sin ser juzgados, acompañados y que pudieron afrontar y sobrellevar los tiempos de pandemia.

Impacto en el equipo de intervención

Todo trabajo dentro de esta área, requiere de supervisión, llevada a cabo por profesionales con formación y experiencia dentro del terreno. Dicho espacio, nos invitó a cuestionarnos e interpelar nuestro accionar en cada intervención, reafianzar nuestro **saber hacer**, competencia relacionada con la aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas, tanto en las capacitaciones y a lo largo de nuestra carrera. La supervisión, por su parte, posibilitó trabajar en pos de nuestros objetivos, **saber estar** y **querer hacer**, consolidando nuestras motivaciones. Destacamos a la supervisión como ese espacio para poder tramitar las angustias y malestares propios del aprendizaje continuo, **poder hacer**.

Conclusiones

El deseo que nos sostuvo siempre fue el de ayudar, escuchar y contener el malestar de los otros, pero como todo proceso novedoso, en general, y este sin precedente, en particular, generó en todos los integrantes del equipo ansiedades, y preguntas: ¿podremos contener a una persona en crisis?, ¿estoy capacitado para esto?, entre otros interrogantes que aparecieron en el inicio del dispositivo, en relación a esto traemos los aportes de Bleger (1961), el cual precisa: "sin ansiedad no se aprende, y con mucha, tampoco. El nivel óptimo es aquel en el cual la ansiedad funciona como señal de alarma".

Los grupos pueden manifestarse en forma de dos conductas típicas y opuestas, por un lado, puede suceder que no haya ningún tipo de ansiedad, una especie de "ya lo sabemos todo", "no hay dudas", dejando al grupo obturado frente a la posibilidad de aprender algo nuevo. Por otro lado, puede aparecer una ansiedad excesiva y no se puede establecer los límites y el distanciamiento pertinente para poder trabajar, aquí también la posibilidad de aprendizaje se verá obstaculizada.

Entonces podemos ver como esa ansiedad se mantuvo en nuestro grupo con el nivel óptimo, para mantenernos alerta, para poder organizarnos en un sistema de guardias permanentes de lunes a lunes, de 9 a 23 horas durante los primeros seis meses del proyecto. Además de esto, la ansiedad movilizó al grupo de manera positiva para tratar de encontrar los recursos y las maneras de poder responder a la tarea, por lo tanto el aprendizaje se dio en todo el grupo.

Bibliografía

- Valero Álamo, Santiago (1997). Psicología en emergencias y desastres: nueva especificidad.
- Red Provincial de Servicios Sociales de Córdoba. España (2004). Protocolo de intervención psicológica en crisis ante situaciones de Emergencias y Desastres.
- Organización Panamericana de la Salud (2010). Apoyo Psicosocial en Emergencias y Desastres.
- Organización Mundial de la Salud, Ginebra. (2003). La Salud Mental en las emergencias.
- Ley 26.657. Ley Nacional de Salud Mental (2011).
- Fouce, José Guillermo. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid- España. (2003). La intervención humanitaria en catástrofes internacionales desde el punto de vista del factor del personal.
- Polo Santillán, Miguel Ángel (2019): La responsabilidad ética. Revista VERITAS, N° 42. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú).
- Bleger, José. Libro: "Temas de Psicología" (Entrevista y Grupos). Año 1961. Editorial Nueva.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999): Gestión de recursos humanos por competencias. Madrid: Centro de Estudios Ramon Areces.

Lecturas de una práctica en un contexto de internación crónica.

Pablo Alexis Foglia

Resumen

Fundamentación y Objetivos: Explorar las particularidades que adquirió el trabajo en una sala de internación crónica en un hospital de salud mental, preguntándonos: ¿Qué abordajes fueron posibles de llevar a cabo allí? ¿Qué dispositivos se pudieron implementar? ¿Cómo se intervino en estos contextos atravesados por la vulnerabilidad social? Reflexionar, además, sobre la complejidad de los procesos de externación de personas institucionalizadas. Entendiendo que, asistimos a un cambio de paradigma, de un modelo de atención propiamente asilar a un modelo comunitario, enmarcado en la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. **Metodología:** Abordamos los anteriores planteos a partir del relato de la experiencia de las *Prácticas Profesionales Supervisadas*, llevadas a cabo en una sala de internación crónica de un hospital de salud mental de la provincia de Tucumán. **Conclusiones:** Se puede identificar que existen prácticas que se preservan bajo un entramado discursivo que tienden a la vigencia de lógicas manicomiales. Como forma de atravesamiento, la práctica interdisciplinaria resulta en un abordaje frente a la complejidad de la población internada en forma crónica.

Palabras clave: práctica profesional - internación crónica – interdisciplina

Introducción

Habiendo transitado por el espacio de formación de las *Prácticas Profesionales Supervisadas* de la Facultad de Psicología de la UNT, nos acercamos a hacer una lectura sobre la experiencia que tuvo lugar en una sala de internación crónica de un hospital de salud mental. Resulta interesante plantearlas a estas como un espacio inaugural en la formación como futuros psicólogos. Acercarse a la práctica, desde nuestro lugar como estudiantes, nos posicionó de una manera distinta a la del resto del equipo de trabajo. Habiéndose tratado de una experiencia novedosa, esta nos interpeló y nos produjo cierta incomodidad, la cual devino en una forma de estar alerta; pero pudiendo, a partir de allí, construir un lugar como practicantes en el espacio donde nos incluimos.

Reflexiones sobre la sustitución del modelo asilar.

El Hospital de Clínicas Nuestra Señora del Carmen, ubicado actualmente en la periferia de la capital tucumana, fue inaugurado el 16 de julio en el año 1938 bajo el nombre de Hospital de Alienados. Por ese entonces Miguel Campero desempeñaba su segundo gobierno provincial (1935-1939). El surgimiento de esta institución de carácter asilar, representaba la necesidad de dar respuesta a los padecimientos mentales de las personas, primando en ese momento la internación sin que se acompañe de una correcta externación. Las familias perdían poco a poco contacto con el paciente, lo cual contribuía a la cronificación y consiguiente institucionalización de las personas, excluyéndolas en muchos casos, de la posibilidad de circular por otros espacios de la sociedad. En este sentido, como lo plantea Garello y Ponzzone, el ingreso al hospital, es una situación que viene a reconfigurar en la persona su identidad social, punto de convergencia de los procesos sociales con los de su subjetivación que configuran al sujeto y le asignan un lugar dentro del entramado social.

En estos contextos, la internación configura un fenómeno de objetivación desubjetivante (Stolkiner, 2005) propio de la estructura manicomial y asilar, que vulnera a los pacientes en su dimensión de sujetos portadores de derechos. En la actualidad, muchas de estas prácticas, vinculadas a la internación crónica y su sostenimiento, pueden leerse como la trascendencia de marcas de una época propias de la sociedad moderna. El

ideal en ese momento, representaba la necesidad de reclusión, control y regulación de los "diferentes", del resto de la sociedad (Galende, 1994).

Sin embargo, las prácticas en el campo de la salud mental se encuentran atravesadas en la actualidad, por distintos abordajes; algunos de ellos los que promueve la Ley Nacional de Salud Mental 26657. La sanción de esta, impactó en los procesos de sustitución del modelo asilar, para dar lugar a uno comunitario. Arraigada en una perspectiva de derechos humanos busca reivindicar su pleno goce en las personas. En su artículo 27 prohíbe la creación de nuevos manicomios, neuropsiquiátricos e instituciones de internación monovalente y, en el caso de los ya existentes deben adaptarse a los objetivos y principios de la ley hasta su sustitución definitiva (Ley Nacional de Salud Mental, 2010). A ello se añade, que promueve el trabajo interdisciplinario, enfoque este, que se encuentra sustentado en la idea de que la comprensión y la respuesta a los problemas de padecimientos subjetivos no son abordables desde un campo disciplinario específico, y que tanto los diseños de investigación como los programas de acción debenser permeables a la caída del paradigma hegemónico positivista y a la crisis de las explicaciones mono y multicausales (Stolkiner, 2005).

El espíritu de esta ley, reflejo de debates y reflexiones que se venían gestando desde el campo de la salud mental, orientan a buscar alternativas para un trabajo que logre conmovier de forma definitiva la estructura asilar. En este sentido, nos acercamos a comprender que el dispositivo de internación, pensado este como vía terapéutica para contener los padecimientos subjetivos, conlleva prácticas, que, si no están acompañadas de estrategias en pos de su externación, y con la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios, conducen a la cronificación de las personas a los espacios hospitalarios.

Este proceso que resulta complejo, nos obliga a hacer frente a estas marcas que aún perduran. Entendiendo que los cambios no ocurren de forma aislada en el campo de la salud mental, sino que son parte de transformaciones sociales en su conjunto. Estas, deben brindar alternativas a las personas para su externación, en cuanto a la vivienda, el trabajo, espacios de recreación, acompañamiento terapéutico, establecimientos de redes comunitarias, entre otras. En ningún caso la internación será indicada o prolongada para resolver problemáticas sociales o de vivienda, en ese caso el estado deberá proveer los recursos adecuados (art. 15). Pero, sobre todo, se debe problematizar sobre los prejuicios que se han moldeado en la sociedad en torno a los padecimientos subjetivos. Siendo esto uno de los mayores obstáculos, cuando se piensa en emprender cambios vinculados a la restitución de derechos de sectores vulnerados.

El trabajo en una sala internación crónica

En la sala se encuentran alojadas personas entre los 25 y 81 años de edad; con una población de 12 pacientes, el tiempo de permanencia es entre los 5 hasta los 25 años de internación. Por otro lado, solo hay en esta sala internadas pacientes del sexo femenino.

Los diagnósticos predominantes, formulados desde la psiquiatría, son el de retraso mental y esquizofrenia. Estos diagnósticos están hechos a partir de clasificaciones extraídas de manuales de enfermedades, como el CIE-10. Resulta interesante mencionarlos ya que es revelador de algunas cuestiones.

De manera ejemplar, el diagnóstico prevalente de retraso mental, aparece como un déficit resultante de un "coeficiente intelectual" inferior a lo "esperado", para su detección se suelen aplicar pruebas psicométricas estandarizadas. Este diagnóstico que, además, está apoyado en el examen físico, neurológico y psiquiátrico de la persona, se lo puede pensar como una técnica en pos de normativizar al sujeto. En este sentido, la valoración diagnóstica del retraso mental, opera diferenciando seres humanos y produciendo desigualdad social (Tamburrino, 2009). La inteligencia, en tanto tecnología política, opera también en la reclusión de las personas a espacios institucionales, alineándose en prácticas que sostienen lógicas manicomiales. Por ello, surge

la pregunta ¿Qué otros discursos pueden aportar una perspectiva distinta para este malestar y habilitara los sujetos en su dimensión subjetiva?

A partir de reflexiones llevadas a cabo con el equipo de trabajo, pudimos pensar a este diagnóstico desde un posicionamiento diferente, el cual sienta sus bases en planteos desarrollados por el psicoanálisis. Uno de ellos, lo tomamos de Lacan, quien pensó a la Debilidad Mental desde un lugar distinto al de la clásica definición deficitaria sobre Retraso Mental; siendo uno de sus postulados: un malestar fundamental del sujeto en cuanto al saber (Pierre Bruno, 1986/1996). Tomando como referencia este planteo general, se pensó en intervenciones posibles que, desde nuestro lugar de practicantes del psicoanálisis, aparecían en la necesidad de dar lugar a un modo particular de respuesta subjetiva. Resultaba necesario apostar a la aparición de un sujeto, a través del sostenimiento de la pregunta, reconociendo que este malestar traza un particular modo de resistencia sostenida, inalterable, contra todo lo que podría negar la veracidad del Otro del significante (Pierre Bruno, 1986/1996). Por ello, era necesario empujar un poco más al sujeto para que algo de su subjetividad apareciera.

Por otro lado, como lo plantea Mónica Soba (2010), el hecho de que se traten de pacientes en situación de internación tiene sus consecuencias, por lo que, la institución puede convertirse en un perfecto partenaire de la debilidad mental dificultando algún movimiento subjetivo. La autora plantea, además, la necesidad de emprender la búsqueda de diferentes espacios para circular dentro y fuera de la institución, constituyéndose esto, en un objetivo en el horizonte del tratamiento de los pacientes, ya que ayuda a romper con cierta inercia que los caracteriza.

Hablamos, por ende, que la institución puede convertirse en un obstáculo para este malestar, pero también, para el de múltiples padecimientos subjetivos, si al ser portador de lógicas manicomiales, le restan oportunidades de lazo social a las personas, las silencia, como dijimos antes, las fija a un aparato de normalización. Por ello, como lo plantea Schmuck M. Soledad y Serra M. Florencia, es necesario:

Entender que lo manicomial no está delimitado por lugares y espacios físicos, sino que es la expresión de aquellas lógicas implícitas en diversas prácticas sociales (sean jurídicas, médicas, psicológicas, económicas, políticas, etc.) que contribuyen a la medicalización, el silenciamiento y a la exclusión social de los padecimientos subjetivos graves, mediando en muchos casos la judicialización (Schmuck y Serra, 2009, p.3)

Tal parece ser la dimensión que funda nuestros planteos, que nos acercamos a un aspecto central sobre los obstáculos con los que nos enfrentamos cuando pensamos en la vigencia, aún hoy, de lo manicomial. Resulta interesante la reflexión, ya que "lo manicomial" no son sólo prácticas que acontecen por dentro de los muros que las delimitan, sino que también son reflejo de otras, que se erigen en torno a una discursividad sobre los padecimientos subjetivos que la sociedad legitima para la reclusión de las personas a espacios de encierro.

Desde nuestra experiencia por la sala de crónicos, se pudo observar la vigencia de lo manicomial, a través de la ausencia de algunas prácticas, como, por ejemplo, el exceso de tiempo libre de las pacientes. Estas, muchas veces se desplazaban por los distintos espacios dentro del hospital, sin poder contar con alternativas que les permitan hacer uso de su tiempo de una manera distinta. Si lo que se busca es modificar estas lógicas, sería interesante pensar en programas que sostengan de manera efectiva espacios de recreación y vinculación social. Entendemos que el tema sobre la dimensión temporal en los espacios de hospitalización, amerita lecturas mucho más profundas, que en esta oportunidad no abordaremos.

A partir de esta observación, surge un interrogante ¿Cómo emprender intervenciones que logren sortear estas prácticas vinculadas a lo manicomial, fundamentales a su vez, para la garantía de sus derechos? En

este sentido, lo ideal es la apertura de espacios alternativos. Si bien la ley prevé el cierre de salas de internación crónica, sin alternativas comunitarias no resulta en un avance, como tampoco crear alternativas comunitarias sin dejar atrás las salas de internación crónica. Por ello, para lograr la aparición de lo alternativo, resulta necesario integrar acciones de salud mental en los servicios, con el objetivo de revertir la desubjetivación de las prácticas tradicionales; proceso que puede venir de la mano de modificaciones posibles de la institución hospitalaria que tenga como figura central al sujeto (Stolkiner, 2005). Estas modificaciones apuntan a la interdisciplina en su abordaje, posicionamiento que obliga a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina (Stolkiner, 2005). Para ello, es necesario abordar varios aspectos que no son sólo de orden médico sino también psíquico, familiar y social, siendo necesario que el profesional cuente con un equipo interdisciplinario, ya que, en ausencia de este, inevitablemente se crea un reduccionismo (Carpintero, 2012). Con lo cual, si lo que se encuentra en el centro de la discusión, es dar lugar a alternativas frente a lógicas manicomiales, resulta importante la presencia de otros saberes distintos a los eminentemente médicos. Primer paso frente a la hegemonía de prácticas de la psiquiatría, como lo son la medicalización, propias de concepciones de salud-enfermedad de carácter unicausal.

Esto nos lleva a pensar que la llegada de una psicóloga de planta y la rotación de residentes en psicología a la sala de crónicos, fueron acontecimientos importantes para el trabajo con las pacientes desde abordajes y saberes distintos. A partir de allí, empezaron a surgir nuevas iniciativas de trabajo, siendo una de ellas la creación de un dispositivo grupal.

Esta herramienta, fue pensada para promover el lazo social e instaurar un espacio para la escucha y la circulación de la palabra. Al dispositivo asistían en promedio entre 5- 10 pacientes, la cantidad nunca fue fija, ya que se constituyó como un dispositivo abierto y voluntario, en donde las pacientes podían entrar y salir cuando lo consideraban. El grupo funcionaba todos lunes y, su duración era variable. Se comenzaba con una presentación de los que participábamos: pacientes, psicólogas y practicante, luego se trabajaba con lo que en el grupo iba emergiendo, donde se realizaban intervenciones a fin de profundizar en el discurso de las pacientes, luego se hacía un cierre y se las convocaba a participar del espacio grupal el siguiente lunes.

Este dispositivo se sustentaba en la idea de que aquello que acontece en lo grupales permite a las pacientes integrarse en un discurso, que, como semblante, las sostiene y produce lazo social. En este espacio aparecían: dudas, planteos, necesidades, deseos, en algunas ocasiones también acontecían experiencias lúdicas. En este sentido, el efecto grupal, que se funda en un sentimiento de pertenencia, puso en marcha intervenciones que le devolvieron la palabra a ellas, permitieron conmovérlas del lugar de objeto en el que muchas veces quedan puestas por la institución, dando lugar a que algo del deseo surja, posición esta, que las entiende como sujetos deseantes y no como objetos modificables.

Todo esto cobró gran relevancia para el trabajo en una sala de crónicos, donde muchas veces la subjetividad es arrasada por distintas prácticas que hacen a la lógica manicomial.

Conclusiones

La experiencia por una sala de internación crónica nos condujo a pensar lo importante del abordaje de los padecimientos subjetivos, que, en un contexto de transformación, reclama la puesta en práctica de la interdisciplinariedad frente a la complejidad. Posicionamiento que obliga a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina (Stolkiner, 2005). Con lo cual, el pasaje o cambio de paradigma, desde las lógicas manicomiales implícitas, nos conduce a preguntarnos: ¿cómo entendemos los padecimientos subjetivos y qué abordajes son los más beneficiosos para las personas? Sin dudas, se deben emprender aquellos que bus-

can garantizar su condición de sujeto con una serie de derechos, incluso si este trabajo, de forma paradójica, se deba dar dentro de los espacios de encierro.

Bibliografía

- Bruno, P. (1996). Al margen sobre la debilidad mental. (Trad. Mariam Martín Ramos). Pliegos. (Trabajo original publicado en 1986). 41-56.
- Carpintero, E. (2012). Entrevista a Enrique Carpintero. Clepios, Revista de profesionales en formación en salud mental. Volumen XVIII, N° 3. 120-124.
- Galende, E. (1990). Psicoanálisis y salud mental. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Galende, E. (1994). Modernidad, individuación y manicomios. En Cohen, G., Stolkiner, A., et al Políticas en salud mental. Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Garello, S. y Ponzone, J. (S/F). Subjetividades inciertas, instituciones fragmentadas, aporte para una lectura de las actuaciones profesionales contemporáneas. Compartiendo notas. Ed. UNLa.
- Ley Nacional de Salud Mental (26657/2010) Boletín Oficial N° 32041.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>
- Martín, M. y Vega, A. J. (2019). La lógica manicomial luego de la Ley Nacional de Salud Mental. Voces Emergentes. N° 3.
- Schmuck, M. S. y Serra, M. F. (2009). Sustitución de lógicas manicomiales: de las perplejidades a los desafíos. Publicación de las V jornadas de investigación en trabajo social. UNER.
- Soba, M. (2010). Perlas de la debilidad mental institucionalizada. En Peusner, P (Ed), Reinventar la debilidad mental reflexiones psicoanalíticas en torno de un concepto maldito. (95-102). Letra Viva Ediciones, Buenos Aires.
- Stolkiner, A. (7 y 8 de octubre 2005). Interdisciplina y salud mental. IX Jornadas nacionales en salud mental, I jornadas provinciales de psicología, salud mental y mundialización: estrategias posibles en la Argentina de hoy. Posadas, Misiones, Argentina.
- Tamburrino, M. C. (2009). Contribución a una crítica epistemológica de la discapacidad intelectual. Feminismo/s. N°13. 187-206.

Voluntariado, familia y aprendizaje: una historia contada en primera persona

Laura Melina Juarez

Resumen

Fundamentación y objetivos: En el marco del Voluntariado Raising Hope en Bogotá, Colombia, durante los meses de Enero y Febrero de 2018, se desarrolló la experiencia que hoy pasa a ser motivo de estereotipo, con el objetivo de demostrar cómo el desarraigo posibilita un enriquecimiento inusitado para el estudiante universitario promedio. Es fundamental dentro de la formación del futuro profesional psicólogo realizar rupturas en su formación, que lo nutran y complementen más allá de los contenidos teóricos. **Metodología:** Relato de experiencia. **Resultados/Conclusión:** Sumergirse en la realidad de otro país, personas y organizaciones, mientras lo conocido está a 5.677km de distancia, fue la base de descubrimientos y aprendizajes sin precedentes. Más allá de lo específico, los valores y costumbres enlazados a la práctica implicaron que el resultado final sea inconmensurable. Son éstas las prácticas ante las que el futuro profesional psicólogo debe inclinarse siempre que pueda, debido a que el aprendizaje exclusivamente acumulativo y teórico podría empobrecer el horizonte de nuestras futuras prácticas.

Palabras clave: Cultura – Experiencia – Aprendizaje – Ruptura

Desarrollo

Cuando uno se propone la lectura comprensiva de un trabajo de extensión, con metodología de relato de experiencia, requiere una serie de datos principales. En este caso son considerados indispensables 2 tipos de cuestiones: las concretas (es decir el marco real situacional contemplando fechas, espacio geográfico y experiencia desarrollada) y las sorpresivas, donde se decide incluir aquellas que, por obra de las anteriores, surgen y contaminan los sucesos, desembocando así en un aprendizaje diferente y especial.

Además es interesante desarrollar brevemente los antecedentes y marco teórico individual a la hora de encarar esta travesía.

Si bien es de público conocimiento que la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán tiene un fuerte acervo psicoanalítico, es necesario aclarar que no moviliza esa teoría este relato, sino más bien una elección vocacional vinculada con la Gestalt, disciplina cuya formación culminó luego de este viaje. De acuerdo a la psicoterapia gestáltica son importantes las vivencias y el contacto que tomamos con ellas y las emociones generadas. El por qué o para qué pasan a un segundo plano, siendo necesaria una postura desde el presente, en el aquí y ahora, lejos de cualquier escudriñamiento prejuicioso.

Fruto de la carrera de grado era fácil comprender el aprendizaje como una acumulación de conocimientos. Gracias a una carrera paralela en coordinación gestáltica de grupos, se daba la base para cuestionar y permitir una mirada diferente de la crisis accidental que se describirá más adelante.

Nos situamos en las fechas Noviembre/Diciembre de 2017, donde por cuestiones personales se abre la posibilidad de un viaje de voluntariado con la empresa Aiesec, con el objetivo de ampliar el bagaje de conocimientos para el futuro desempeño profesional. La elección fue el proyecto Raising Hope, destinado a trabajar con personas (niños y jóvenes) con autismo, en Bogotá, Colombia. El viaje fue realizado en los meses de Enero y Febrero de 2018, con una duración de aproximadamente 50 días. Previo al viaje fue-

ronnecesarias ciertas precauciones, las cuales se detallan en favor y beneficio del entendimiento progresivo de este trabajo, como por ejemplo, la compra de dólares (ya que la moneda era diferente); tramitar pasaporte (ya que era la primera experiencia fueradel país); y procurar acomodar ropa acorde (ya que a diferencia de nuestro país, el climano es estacional sino territorial).

Un perfeccionamiento de contenidos acerca del autismo no fue necesaria ya que justamente era un área donde existían cursos y capacitaciones previas. Era el momentoahora de acompañar los mismos con prácticas donde éstos se pongan en juego.

El hospedaje era un tema aparte. Al tratarse de un voluntariado con una empresa lideradaa lo largo del mundo por gente joven, se procuraba dejar una impronta especial, vinculada con el lugar dedicado a la familia. Aquí llegamos a un punto de anclaje fundamental eneste escrito. Quienes viajaban se hospedaban en casas de familia, que previamente se anotaban para brindar ese espacio, y debían cumplir una serie de requisitos. No podía elegirse con cuál familia ir, sino que se determinaba a medida que surgían los espacios.

Esos espacios son escasos en los primeros meses del año, debido a que se trata del puntofuerte de vacaciones del país, y por lo tanto pocas familias se encuentran en sus casas. Es decir que el viaje se realizó sin antes tener en claro dónde sería el hospedaje.

Al llegar la primera noche fue en una casa de estudiantes (aquí vale la aclaración de queuno de los requisitos para viajar era ser estudiante universitario, ya que todos los voluntarios de cualquier parte del globo lo eran), y a la mañana siguiente se abrió un espacio para un "host" familiar.

Ese pasaje resultó el primer momento de encuentro fuerte con lo que se denomina desarraigo, (RAE, 2017):

DESARRAIGAR

1. Arrancar de raíz una planta.
2. Extinguir, extirpar enteramente una pasión, una costumbre o un vicio.
3. Separar a alguien del lugar o medio donde se ha criado, o cortar los vínculos afectivos que tiene con ellos.
4. Expulsar, echar de un lugar, especialmente a un invasor o enemigo.

El punto uno, si bien corresponde al reino vegetal, remite metafóricamente a lo ocurrido,ya que incluso el mismo terreno natal fue separado de cada voluntario a la hora de viajar.

El punto dos contemplado desde las costumbres cotidianas es enteramente aplicable eneste caso, y luego se ampliará.

Y sobre todo el punto tres es donde se verá anclado la mayor parte de loa resultados deeste trabajo.

A la hora del hospedaje en un nuevo hogar, con un nuevo trabajo, con una nuevaubicación, un nuevo desayuno (el cual por ejemplo incluía huevos fritos), un nuevo transporte, entre otros, comenzó a surgir una suerte de incomodidad. Ante esto la primera reacción fue de evitación y de intento de adaptar ambos mundos (el dejado atrás en Argentina y el real y presente bajo los pies en Colombia).

Las horas de sueño se complicaron demasiado, debido a factores como el cambio horario, y las costumbres relativas a la apertura de locales, los horarios de comidas y de trabajo.

Esto desembocaba en estados de humor "complicados", es decir, inestables, ya que el malestar era generado por un ambiente completamente desconocido, y los métodos usuales de subsanar esas emociones no eran adecuados o se encontraban lejos.

En la lectura científica podemos encontrar múltiples estudios sobre cómo el factor emocional es clave para un desempeño fructífero en el área laboral, con su correspondiente disfrute. Un buen ejemplo es el vasto campo de las inteligencias múltiples, de acuerdo a lo cual se considera que es de suma importancia poseer una adecuada Inteligencia Emocional, e incluso es primordial, considerándola como la base para el desarrollo e implementación de comportamientos eficaces, los cuales influyen de manera positiva en los resultados de la organización.

Contemplando a Daniel Goleman como el autor de uno de los best sellers acerca de la temática, tomaremos de dicho libro su concepción acerca de la inteligencia emocional. Definimos la inteligencia emocional como: "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones" (Goleman, 1995). De aquí entonces se desglosan al menos dos cuestiones:

- Capacidad para la auto-reflexión: Identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
- Habilidad para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo: Habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras.

Es decir que las emociones y su reconocimiento tendrían entonces relación directa con el modo en que nos relacionamos con el entorno y las demás personas. Ese estado de conciencia y contacto emocional implica cierta capacidad para la auto-reflexión, es decir, para regular apropiadamente nuestras emociones y, a su vez, reconocer el estado emocional de los demás, mediante el ejercicio de habilidades sociales, empatía y asertividad. Acentuando aquí nuevamente la mirada gestáltica acerca del contacto con las emociones, ya no como mirada clínica, sino sobre todo en primer lugar como mirada ante el mundo.

Por lo general es una inversión necesaria de las empresas la de gestionar emociones "positivas", de modo tal que el ambiente de trabajo sea el adecuado para una productividad exitosa. Pero no hablamos de un caso como éste, donde exista un área de recursos humanos encargada de cubrir movilizaciones y crisis de este tipo, sino del desarraigo como ausencia total de la zona de confort que usualmente permitía elaborar adecuadamente los desajustes emocionales.

La incomodidad antes citada se transformó en discusiones con los demás voluntarios; malas horas de sueño; disconformidad con el trabajo de equipo, y desequilibrio en el ejercicio de los conocimientos previos aplicados a la realidad de la fundación.

Sabemos además que existen crisis a las cuales normalmente nos enfrentamos, y se llaman crisis evolutivas. Sin embargo también existen otras que podemos denominar circunstanciales, ya que son sorpresivas, y no siempre ocurren cuando el sujeto está munido de herramientas para su afrontamiento. En este sentido es interesante considerarlas fases de una crisis (Caplan, 1974):

1. **Shock o Impacto agudo.** Aparición de un suceso o cosa de manera súbita (o al menos para la impresión del sujeto) que afecta profundamente impidiendo su resolución de la manera habitual o conocida. Pueden aparecer sentimientos ligados al estrés, como confusión, impotencia,

desamparo y desvalimiento. La reacción propia es la ansiedad, irritabilidad, y raras veces entusiasmo y aumento de energía.

2. **Desorganización crítica.** Ante la falla de las estrategias habituales de afrontamiento y resolución de problemas, la tensión emocional aumenta, hasta niveles insoportables. Como consecuencia se elaboran conductas de evitación y/o descarga de tensiones. Así también son usuales los pedidos de ayuda, ya que se hace cada vez más evidente la insuficiencia de recursos personales. Esto se acompaña de sentimientos de indefensión y fracaso, ya que puede ocurrir que se extrapolen dichos sentimientos a la totalidad de las áreas de la vida, dando lugar a una incipiente depresión. Puede darse, por el contrario, una actitud positiva de análisis de la situación, donde se contemple a la misma como algo pasajero, transitorio, y circunscripto a ese evento concreto, sin afectar la sensación de eficacia del resto del desempeño.
3. **Resolución.** Es usual que las actividades desplegadas ante el impacto de la situación fallen en un principio, aumentando la presión interna. La urgencia de la situación puede estimular la creatividad y el descubrimiento de nuevas estrategias de afrontamiento; o bien, puede encontrar nuevas fuentes de ayuda, formar nuevas relaciones o trabajar con profesionales o consejeros varios. Esta fase es el núcleo central de la crisis, en la que se toma una decisión, que puede significar la salida a través de la creación de nuevos recursos personales y de un crecimiento interno apresurado, o, por el contrario, a través de la consolidación de mecanismos poco adaptativos de evitación y retraimiento. Lo cierto es que, en un plazo de tiempo limitado, el sujeto llega a una formulación más o menos consciente de la situación y de sí mismo con respecto a ella.
4. **Retirada final.** Llegado este punto, sin tener una resolución previa, nos encontramos frente a una fase final de retirada. Ésta puede ser total, como a través del suicidio, o parcial, que puede ser interna, como a través de una desorganización psicótica o una estructuración delirante, o externa, como en un cambio radical de entorno, relaciones, actividad y hasta de nombre. En cualquiera de estos casos la crisis se termina.

Es de acuerdo a estas fases, y a la consideración de las emociones como una variable sumamente importante en la productividad de un sujeto, que se argumenta aquí que el desarraigo en las experiencias prácticas del futuro profesional psicólogo son muchas veces la base de un enriquecimiento inesperado a corto y largo plazo, (e incluso imposible de no ser por estas características).

Por lo general se asocia la emocionalidad alegre, entusiasta, cómoda, motivada, etc., con la positividad y el éxito laboral y/o académico. Se procura fortalecer aquellos espacios encargados de contener y acompañar para evitar dentro de lo posible acontecimientos frustrantes y difíciles de sobrellevar. Sin embargo, en muchas ocasiones, la obligada salida de la zona de confort es el puntapié inicial de aprendizajes difícilmente conquistados mediante las herramientas usuales.

En este caso en particular, las primeras semanas de viaje podrían concebirse como dentro de las fases uno y dos (shock y desorganización), ya que la irritabilidad y las conductas de evitación eran constantes. Los almuerzos se realizaban en centros comerciales, saliendo por muchas horas de la casa de familia, permaneciendo lejos del contacto con personas. Aunque el comité estaba conformado casi en su totalidad por alumnos Tucumanos, (salvo por un universitario de Brasil), no era sencillo encontrar sosiego en esta grupalidad. Sumado al mal humor, los integrantes manifestaban constantemente su desagrado con la organización de la empresa, lo cual implicaba discusiones permanentes. En este punto la salida podría ser continuar negando la dificultad o, por lo contrario, aceptarla y afrontar su existencia con nuevos modos.

Por lo siguiente, una vez aceptando esto como algo que usualmente ocurre a cualquier sujeto alejado de sus raíces, la fase de resolución dio su aparición estelar, aunque lamentablemente en las últimas

dos semanas de viaje. La creatividad dio origen a un nuevo modo de pasaje por la experiencia. Por ejemplo, en lugar de criticar los horarios otorgados de trabajo, y las actividades solicitadas; procurar en esos horarios sacar provecho a cada profesional con quien se tomaba contacto, intercambiando opiniones y consultando toda duda que surgiera. En lugar de constantes quejas y reclamos; ofrecer ideas para mejorar la situación y qué podía aportarse desde la individualidad para fortalecer el equipo. Es decir que tomar contacto con la situación real, situada en el aquí y ahora, tomando contacto con lo que ella generaba, sin evitar o renegar de sus consecuencias en el estado de ánimo, permitió justamente una salida original y fructífera de la crisis que el desarraigo gestionó.

Sobre todo esta salida colaboró con la formación de lazos con quienes ahora se denominan "la familia Bogotana". Interiorizarme en sus costumbres, la cultura. Probar platos típicos y participar de reuniones familiares. Aceptar que las herramientas conocidas no eran adecuadas, dando lugar a nuevos recursos de afrontamiento, colaboró con la posibilidad incluso de trabajar con otro marco teórico al preferido, eliminando prejuicios, y obteniendo una nueva mirada de eso que parecía estar completamente dado.

Tal vez cuando todo parece tambalear en un terreno desconocido y con los pies inestables, e incluso el marco que sostiene y da forma se requiebra, podemos alcanzar horizontes inimaginables, (tal vez mayores que reutilizando y reciclando conocimientos y costumbres propios y cómodos).

Conocemos que la ruptura epistemológica nos permite construir conocimientos no lineales ni secuenciales, sino moldeados con saltos y reformulaciones inherentes a toda ciencia coherente y científica, no acumulativa. Es hora entonces también de preguntarnos, sobre todo afrontando esta pandemia que nos conmueve a todos, ¿qué ocurre cuando la ruptura no es sólo epistemológica, sino también de suelo, raíces, cultura y familia?

¿Seremos capaces de gestionar nuestras emociones, tomar contacto con ellas, y así generar un aprendizaje?

Bibliografía

Goleman, D., (1997), *Inteligencia emocional*, Kairós.

Diccionario de la Real Academia Española, 2017.

Caplan, G., (1974), *Sistemas de apoyo y salud mental comunitaria. Publicaciones conductuales*, Nueva York.

Estudio de medición transcultural sobre la invariancia del miedo al COVID-19 en siete países de Latinoamérica

Manuel Calandra

Equipo de Investigación Marco: Tomás Caycho-Rodríguez; Mauricio Cervigni; Pablo Martino y Miguel Gallegos

Resumen

El trabajo se enmarca en las actividades llevadas a cabo por un grupo de investigación internacional, que es nucleado por un equipo de investigadores de la Universidad Nacional de Rosario. La investigación marco del equipo "Estudio epidemiológico sobre la salud mental de la población en situación de pandemia por COVID-19" se empezó a gestar en principios de abril del 2020. El objetivo de este artículo fue medir y evaluar la invarianza de la Escala del Miedo al COVID-19 (FCV-19S) en 7 países de América Latina (Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay, Argentina y Uruguay) como estudio Transcultural. Los participantes fueron 2944 personas, seleccionadas mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La recolección de los datos ocurrió entre el 12 de junio y el 14 de septiembre de 2020. Los resultados fueron publicados en la revista del grupo RouthledgeDeath Studies e indicaron que el modelo con dos factores relacionados presenta un mejorajuste a los datos y tiene invarianza escalar parcial entre los 7 países. Las diferencias en las reacciones emocionales y fisiológicas fueron observadas entre los países a modo comparativo con fines de evaluar los tópicos de la encuesta.

Palabras clave: COVID-19 – Ansiedad – Depresión – Miedo

Introducción

Durante el 2020, todas las personas a nivel mundial han experimentaron impactos negativos en su salud, vida familiar, estabilidad laboral y financiera a causa de la pandemia de la COVID-19 (Haas, Hoeft, & Omura, 2020). Específicamente, diversos estudios han reportado los impactos negativos del COVID-19 y su naturaleza pandémica en la salud mental, generando miedo, ansiedad, depresión, estrés postraumático y angustia psicológica (Serafini, Parmigiani, Amerio, Aguglia, Sher, & Amore, 2020). Asimismo, la incertidumbre y el temor asociado al COVID-19, además de la recesión económica, podrían incrementar el número de suicidios y problemas mentales asociados a él (McIntyre, & Lee, 2020).

El miedo es una emoción característica de las enfermedades infecciosas, que está relacionado con su tasa de transmisión, morbilidad y mortalidad (Martínez-Lorca, Martínez-Lorca, Criado-Álvarez, & Armesilla, 2020) y tiene un impacto negativo en la salud mental y física de las personas (Kumar & Nayar 2020, Lin, Broström, Griffiths, & Pakpour, 2020). Elevados niveles de miedo a la COVID-19 pueden generar pensamientos irracionales, estigmatización y exclusión social a pacientes confirmados de la enfermedad, sobrevivientes y sus familias, lo que incrementa el riesgo de desarrollar diferentes problemas de salud mental, como síntomas depresivos, ideas suicidas, insomnio, ira, aumento del consumo de alcohol, estrés postraumático, entre otros (Ahorsu et al. 2020, Shigemura, Ursano, Morganstein, Kurosawa, & Benedek, 2020, Fitzpatrick, Harris, & Drawve, 2020). En este sentido, la evaluación del miedo a la COVID-19 permitiría determinar su utilidad para la investigación y la práctica clínica (Perz, Lang, & Harrington, 2020). El miedo a la COVID-19 influye en la manera en que una persona se adhiere a las medidas preventivas frente a la enfermedad (Doshi, Karunakar, Sukhabogi, Prasanna, & Mahajan, 2020). El miedo puede ser una emoción adaptativa para afrontar posibles amenazas, sin embargo, su ausencia puede ser perjudicial, ya que genera una menor frecuencia de comportamientos higiénicos, como el lavado de manos, y el no acatamiento del distanciamiento físico (Taylor,

2019). Por otro lado, cuando el miedo es excesivo se vuelve desadaptativo (Mertens, Gerritsen, Duijndam, Salemink, & Engelhard, 2020), afectando negativamente el bienestar (Asmundson & Taylor, 2020). Por lo tanto, es útil tener instrumentos que brinden información sobre el miedo a la COVID-19 en la población general, con el objetivo de implementar acciones para controlar la transmisión de la COVID-19 sin generar un incremento de la angustia psicológica. En este sentido, Ahorsu et al. (2020) desarrolló recientemente la Fear of COVID-19 Scale (FCV-19S), para evaluar de forma breve el miedo al COVID-19. La FCV-19S fue traducida a diferentes idiomas y ha demostrado tener adecuadas evidencias psicométricas de validez y fiabilidad (Alyami, et al., 2020; Andrade, Pereira, Oliveira, Orlando, Alves, Guillarducci, & Castelo, 2020; Bitan, et al., 2020; Broche-Pérez, et al., 2020; Caycho-Rodríguez, et al., 2020a; 2020b; Haktanir, et al., 2020; Huarcaya-Victoria, et al., 2020; Mahmood, Jafree, & Qureshi, 2020; Martínez-Lorca, et al., 2020; Masuyama, et al., 2020; Pang, et al., 2020; Perz, et al., 2020; Reznik, et al., 2020; Sakib, et al., 2020; Soraci, et al., 2020; Wakashima, Asai, Kobayashi, Koiwa, Kamoshida, & Sakuraba, 2020).

La IM es importante en ciencias de la salud (Caycho, 2017) y permite comprobar si los miembros de diversos grupos atribuyen los mismos significados a los ítems de las escalas, de tal manera que las personas que tienen un mismo nivel en un rasgo determinado brindan las mismas respuestas a la escala, independientemente del grupo al que pertenezcan (Milfont & Fischer 2010). En el caso de los países, la IM implicaría que personas con el mismo nivel del rasgo tendrían los mismos puntajes de un rasgo independientemente del país en el que use el instrumento. Desde hace algunos años, existe mucho interés por comparar diferentes variables psicosociales entre personas de diversos países y grupos culturales (Beckstead, Yang, & Lengacher, 2008). En este sentido, la IM es un prerrequisito para realizar comparaciones entre diferentes grupos (Cheung & Rensvold, 2002; Putnick & Bornstein 2016). La ausencia de IM no permitiría tener certeza de que los indicadores reflejan el mismo constructo en todos los grupos y tienen un mismo significado. Por lo tanto, las conclusiones derivadas de estudios que han utilizado instrumentos de medida que no han demostrado IM pueden ser erróneas y sesgados hacia uno de los grupos, lo que no refleja las verdaderas diferencias en la manera en que las personas de estos grupos responden a determinados ítems (Byrne, 2008; Dimitrov, 2010; Steenkamp & Baumgartner, 1998).

Si bien las propiedades psicométricas de la FCV-19S han sido evaluadas en diversos países, una revisión de la literatura indica que, hasta la fecha, no existen estudios que evalúen la IM del FCV-19S entre diferentes países, y menos latinoamericanos. En este sentido, el objetivo de este estudio fue examinar la IM de la FCV-19S en población general de siete países de América Latina (Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay, Argentina y Uruguay). Adicionalmente, se evaluaron las diferencias en el miedo a la COVID-19 entre los siete países. El número de casos confirmados de la COVID-19 y muertes por la pandemia varía en cada país, donde varios de estos son particularmente vulnerables debido a la capacidad de su sistema de salud (Forero-Peña, Carrión-Nessi, Camejo-Ávila, & Forero-Peña, 2020). Además, el aumento del número de casos confirmados y muertos, han incrementado el miedo y la incertidumbre (Roussel, Giraud-Gatineau, Jimeno, Rolain, Zandotti, Colson, & Raoult, 2020). Por otro lado, tener un instrumento invariante para evaluar el miedo a la COVID-19 en diferentes países latinoamericanos permitirá identificar los impactos psicológicos de la pandemia en la región, estimar las tasas de prevalencia de miedo al COVID-19 sin sesgos y desarrollar propuestas de intervención para que las personas enfrenten el miedo provocado por la enfermedad.

Método

Participantes y procedimiento

La muestra total estuvo conformada por 2944 individuos de siete países latinoamericanos (Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay, Argentina y Uruguay).

Instrumentos

Información demográfica.

Se desarrolló un cuestionario que recopiló información demográfica de los participantes, referida a la edad, sexo, estatus marital, nivel educativo, ocupación y tiempo de exposición a información sobre la COVID-19.

Miedo a la COVID-19 (FCV-19S).

La Fear of COVID-19 Scale (FCV-19S) es una medida de autoinforme desarrollada por Ahorsu et al. (2020) para medir la gravedad del miedo a la COVID-19. Se utilizó la versión en español de la FCV-19S (Huarcaya-Victoria, et al., 2020) utilizada en otras investigaciones en Latinoamérica (Caycho-Rodríguez et al., 2020a, 2020b). La FCV-19S está conformada por siete ítems que tienen cinco opciones de respuesta en una escala tipo Likert (1= totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo 4= de acuerdo y 5= totalmente de acuerdo). La suma de los puntajes de cada ítem genera un puntaje total que varía de 7 a 35, donde un mayor puntaje expresa un mayor miedo a la COVID-19.

Discusión

Actualmente es necesario establecer la IM de las escalas como requisito previo para comparar sus puntajes entre diferentes países, ya que el significado de los ítems puede diferir entre sus ciudadanos (Byrne & Stewart, 2006; Whisman & Judd, 2016) y los resultados de las comparaciones entre los grupos pueden ser problemáticos y parciales (Davidov, Dülmer, Schlüter, Schmidt, & Meuleman, 2012). Sin embargo, no se han realizado estudios que hayan evaluado la IM intercultural de la FCV-19S entre países latinoamericanos o de cualquier otra región del mundo, a pesar del uso generalizado de la escala. Por lo tanto, este es el primer estudio en evaluar la IM intercultural de la FCV-19S en muestras de países de Latinoamérica

De particular importancia son los resultados de Caycho-Rodríguez, et al. (2020a) y Huarcaya-Victoria, et al. (2020), quienes sugieren la presencia de dos factores subyacentes al constructo miedo a la COVID-19 (factor emocional y fisiológico). De acuerdo a otros autores, la presencia de estos dos factores tiene sentido debido a que el miedo puede expresarse en una experiencia subjetiva emocional y una expresión fisiológica, dos dimensiones que están relacionados, pero también son independientes entre sí (Dror, 2014; Gross & Feldman Barrett, 2011). Es así que, considerar la presencia de los factores emocional y fisiológico permitirá a investigadores y profesionales de la salud mental considerar tanto el miedo a la COVID-19 en general como a sus síntomas asociados (Bitan, Grossman-Giron, Bloch, Mayer, Shiffman, & Mendlovic, 2020).

Conclusiones

Los resultados indicaron que el modelo con dos factores relacionados presenta un mejor ajuste a los datos y tiene invarianza escalar parcial entre los 7 países. Las diferencias en las reacciones emocionales y fisiológicas fueron observadas entre los países a modo comparativo con fines de evaluar los tópicos de la encuesta. A partir de puntuaciones compuestas para cada dimensión de la FCV-19S se observaron diferencias en las reacciones emocionales y fisiológicas entre los países evaluados.

Bibliografía

Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>

- Alyami, M., Henning, M., Krägeloh, C. U., & Alyami, H. (2020). Psychometric evaluation of the Arabic version of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00316-x>
- Andrade, E. F., Pereira, L. J., Oliveira, A. P. L. D., Orlando, D. R., Alves, D. A. G., Guillarducci, J. D. S., & Castelo, P. M. (2020). Perceived fear of COVID-19 infection according to sex, age and occupational risk using the Brazilian version of the Fear of COVID-19 Scale. *Death Studies*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1809786>
- Asmundson, G. J., & Taylor, S. (2020). Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak. *Journal of Anxiety Disorders*, 70, 102196. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196>
- Beckstead, J. W., Yang, C. Y., & Lengacher, C. A. (2008). Assessing cross-cultural validity of scales: A methodological review and illustrative example. *International Journal of Nursing Studies*, 45(1), 110-119. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.09.002>
- Bitan, D. T., Grossman-Giron, A., Bloch, Y., Mayer, Y., Shiffman, N., & Mendlovic, S. (2020). Fear of COVID-19 scale: Psychometric characteristics, reliability and validity in the Israeli population. *Psychiatry Research*, 289, 113100. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113100>
- Broche-Pérez, Y., Fernández-Fleites, Z., Jiménez-Puig, E., Fernández-Castillo, E., & Rodríguez-Martin, B. C. (2020). Gender and Fear of COVID-19 in a Cuban Population Sample. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00343-8>
- Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walkthrough the process. *Psicothema* 20(4), 872-882.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Byrne, B. M., & Stewart, S. M. (2006). Teacher's corner: The MACS approach to testing for multigroup invariance of a second-order structure: A walk through the process. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 287-321. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_7
- Byrne, B. M., & Stewart, S. M. (2006). Teacher's corner: The MACS approach to testing for multigroup invariance of a second-order structure: A walk through the process. *Structural equation modeling*, 13(2), 287-321. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_7
- Caycho, T., 2017. Importancia del análisis de invarianza factorial en estudios comparativos en Ciencias de la Salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 31(2), 1-3.
- Caycho-Rodríguez, T., Tomás, J.M., Barboza-Palomino, M., Ventura-León, J., Gallegos, M., Reyes-Bossio, M., & Vilca, L.W. (2020a). Assessment of fear of COVID-19 in older adults: validation of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*. En prensa.
- Caycho-Rodríguez, T., Vilca, L. W., Cervigni, M., Gallegos, M., Martino, P., Portillo, N., ... & Burgos Videla, C. (2020b). Fear of COVID-19 scale: Validity, reliability and factorial invariance in Argentina's general population. *Death Studies*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1836071>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Coronavirus Resource Center (2020). *COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU)*. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Davidov, E., Dülmer, H., Schlüter, E., Schmidt, P., & Meuleman, B. (2012). Using a multilevel structural equation modeling approach to explain cross-cultural measurement noninvariance. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(4), 558-575. <https://doi.org/10.1177/0022022112438397>
- Dimitrov, D. M. (2010). Testing for factorial invariance in the context of construct validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 121-149. <https://doi.org/10.1177/0748175610373459>

- Dong, E., Du, H., & Gardner, L. (2020). An interactive web-based dashboard to track COVID-19 in real time. *The Lancet Infectious Diseases*, 20(5), 533-534. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30120-1](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30120-1)
- Doshi, D., Karunakar, P., Sukhabogi, J. R., Prasanna, J. S., & Mahajan, S. V. (2020). Assessing Coronavirus Fear in Indian Population Using the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00332-x>
- Doshi, D., Karunakar, P., Sukhabogi, J. R., Prasanna, J. S., & Mahajan, S. V. (2020). Assessing Coronavirus Fear in Indian Population Using the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00332-x>
- Dror, O. E. (2014). The Cannon–Bard thalamic theory of emotions: A brief genealogy and reappraisal. *Emotion Review*, 6(1), 13-20. <https://doi.org/10.1177/1754073913494898>
- Fitzpatrick, K. M., Harris, C., & Drawve, G. (2020). Fear of COVID-19 and the mental health consequences in America. *Psychological Trauma: theory, research, practice, and policy*, 12(S1), S17–S21. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000924S17>
- Forero-Peña, D. A., Carrión-Nessi, F. S., Camejo-Ávila, N. A., & Forero-Peña, M. J. (2020). COVID-19 en Latinoamérica: una revisión sistemática de la literatura y análisis bibliométrico. *Revista de Salud Pública*, 22(2), 1-7. <https://doi.org/10.15446/rsap.v22n2.86878>
- Gross, J. J., & Feldman Barrett, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion review*, 3(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Haas, B. W., Hoefft, F., & Omura, K. (2020). The role of culture on the link between worldviews on nature and psychological health during the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences*, 170, 110336. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110336>
- Haktanir, A., Seki, T., & Dilmaç, B. (2020). Adaptation and evaluation of Turkish version of the fear of COVID-19 scale. *Death Studies*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1773026>
- Huarcaya-Victoria, J., Villarreal-Zegarra, D., Podestà, A., & Luna-Cuadros, M. A. (2020). Psychometric Properties of a Spanish Version of the Fear of COVID-19 Scale in General Population of Lima, Peru. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00354-5>
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Kumar, A., & Nayar, K. R. (2020). COVID 19 and its mental health consequences. *Journal of Mental Health*, 1-2. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1757052>
- Lin, C. Y., Broström, A., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). Investigating mediated effects of fear of COVID-19 and COVID-19 misunderstanding in the association between problematic social media use, psychological distress, and insomnia. *Internet Interventions*, 21, 100345. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2020.100345>
- Martínez-Lorca, M., Martínez-Lorca, A., Criado-Álvarez, J. J., & Armesilla, M. D. C. (2020). The fear of COVID-19 scale: validation in Spanish university students. *Psychiatry Research*, 293, 113350. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113350>
- Martínez-Lorca, M., Martínez-Lorca, A., Criado-Álvarez, J. J., Armesilla, M. D. C., 2020. The Fear of COVID-19 Scale: Validation in Spanish university students. *Psychiatry Research*, 293, 113350. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113350>
- McIntyre, R. S., & Lee, Y. (2020). Projected increases in suicide in Canada as a consequence of COVID-19. *Psychiatry Research*, 290, 113104. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113104>
- Mertens, G., Gerritsen, L., Duijndam, S., Salemink, E., & Engelhard, I. M. (2020). Fear of the coronavirus (COVID-19): Predictors in an online study conducted in March 2020. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 102258. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102258>

- Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111-130. <https://doi.org/10.21500/20112084.857>
- Pang, N. T. P., Kamu, A., Hambali, N. L. B., Mun, H. C., Kassim, M. A., Mohamed, N. H., ... & Jeffree, M. S. (2020). Malay version of the Fear of COVID-19 Scale: Validity and reliability. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00355-4>
- Perz, C. A., Lang, B. A., & Harrington, R. (2020). Validation of the Fear of COVID-19 Scale in a US College Sample. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00356-3>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71-90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Rodriguez-Morales, A. J., Gallego, V., Escalera-Antezana, J. P., Méndez, C. A., Zambrano, L. I., Franco-Paredes, C., ... & Riquelme, A. (2020). COVID-19 in Latin America: The implications of the first confirmed case in Brazil. *Travel Medicine and Infectious Disease*, 35, 101613. <https://doi.org/10.1016/j.tmaid.2020.101613>
- Roussel, Y., Giraud-Gatineau, A., Jimeno, M. T., Rolain, J. M., Zandotti, C., Colson, P., & Raoult, D. (2020). SARS-CoV-2: fear versus data. *International Journal of Antimicrobial Agents*, 55(5), 105947. <https://doi.org/10.1016/j.ijantimicag.2020.105947>
- Serafini, G., Parmigiani, B., Amerio, A., Aguglia, A., Sher, L., & Amore, M. (2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(8), 531-537. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa201>
- Soraci, P., Ferrari, A., Abbiati, F. A., Del Fante, E., De Pace, R., Urso, A., & Griffiths, M. D. (2020). Validation and psychometric evaluation of the Italian version of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00277-1>
- Steenkamp, J. B. E., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25(1), 78-90.
- Taylor, S. (2019). *The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Whisman, M. A., & Judd, C. M. (2016). A cross-national analysis of measurement invariance of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 28(2), 239-244. <https://doi.org/10.1037/pas0000181>
- Yoon, M., & Lai, M. H. C. (2018). Testing factorial invariance with unbalanced samples. *Structural Equation Modeling*, 25(2), 201-213. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1387859>

Derechos en el sistema provincial de salud en el marco de la pandemia por COVID-19

Andrea Elizabeth Mesilla

Resumen

El trabajo se enmarca en las Prácticas Profesionales Supervisadas en Campos de Intervención e Investigación, correspondientes a la carrera de Psicología (UNT). Realizada en el ámbito sanitario, bajo el título: "Derechos en el Sistema Provincial de Salud en el marco de la pandemia por Covid-19". Las condiciones dignas de trabajo y el acceso a la salud, son derechos fundamentales que requieren ser observados en esta situación. Se realizaron 18 entrevistas virtuales semi-dirigidas con un muestreo intencional y no probabilístico, a psicólogos del SiProSa. A partir del análisis de las mismas, se concluye que la desorganización genera efectos a nivel equipo y subjetivo. Podemos encontrar un anudamiento entre la sensación de falta de reconocimiento a la labor, el sentimiento de desprotección, y el malestar dentro del equipo. Hablar de desorganización también implica algo del orden de lo desregulado, lo que queda sin ley. Tomando al derecho en su carácter de regulación de lo colectivo, es en la ruptura del lazo social donde aparece la vulneración del mismo. Resistir, constituye como respuesta, una manera para hacer lazo. Siguiendo este camino, garantizar derechos en esta crisis sanitaria, exige un trabajo en conjunto con el Sistema de Salud, los equipos y la comunidad.

Palabras clave: pandemia – derechos – profesionales psi

Introducción

Frente a las vicisitudes que plantea un contexto de crisis sanitaria por la actual Pandemia de COVID-19, cabe preguntarnos sobre la situación tanto de los equipos de salud como de la comunidad con respecto a derechos fundamentales, entre ellos, las condiciones dignas de trabajo y el acceso a la salud. Es necesario entonces dilucidar las decisiones que se han ido tomando desde el Sistema Provincial de Salud de Tucumán (SIPROSA), y los efectos de las mismas en la subjetividad de los actores que conforman la población recordada, como así también en lo colectivo. De esta manera, este trabajo da cuenta de una experiencia en el ámbito sanitario, enmarcada en las Prácticas Profesionales Supervisadas en Campos de Intervención e Investigación, de la Facultad de Psicología (UNT), bajo la supervisión de la Psicóloga Natalia Frizs.

Marco teórico

Nos apoyamos en la conceptualización propuesta en la Ley Nacional de Salud Mental 26.657, que la define 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". La salud y por ende la salud mental, aparecen fuertemente arraigadas a la noción de **Derechos Humanos** (DDHH), en cuya construcción interviene la comunidad y fundamentalmente el Estado, de acuerdo a lo dispuesto por la OMS.

Tomamos como marco referencial el Psicoanálisis. Freud considera que el derecho se instituye a partir del reemplazo de la fuerza del individuo, por la unión de la comunidad representada por los diferentes Estados. Rescatamos entonces la noción de derecho asociada al colectivo, a los lazos identificatorios, a un reconocimiento del partenaire, y por ende, en íntima relación con la subjetividad.

Material y métodos

Se realizaron 18 entrevistas semi-dirigidas de modalidad virtual con instructores de campo: psicólogos y psicólogas, miembros del Sistema Provincial de Salud (SIPROSA), pertenecientes al 1°, 2° y 3° nivel de atención.. La elección de los entrevistados se realizó a partir de un muestreo intencional y no probabilístico.

Resultados

La información obtenida fue organizada en cuatro categorías que permiten su análisis: a) Desorganización; b) Malestar por sensación de desprotección; c) Temor; d) Intentos de respuesta.

1. En primer lugar, en la mayoría de los equipos, prevalece una **desorganización** que incluso es previa al contexto actual, siendo una problemática transversal en los Sistemas de Salud en Latinoamérica pero que, por la pandemia, se vio acentuada: *"Al principio era más desorganizada la cuestión (...) No estaba organizado el circuito de los pacientes"*. Licencias, bajas profesionales debido al contagio y las respuestas del Sistema, van delineando la falta de organización que se vive internamente: *"(...) el hecho de que el equipo se haya diezmado por las licencias, y por otro lado porque la dirección del hospital ha tomado decisiones en diferentes tiempos y en esos diferentes tiempos en el equipo han ido impactando de manera diferente (...) fue una lucha permanente porque no llegaban los EPP del ministerio de salud. Lo que brindaba el hospital para cada servicio era escaso, no alcanzaba"; "Ahora en el lugar, o sea en el CAPS, no está el jefe, la fonoaudióloga tampoco, un administrativo, tampoco los 2 agentes sanitarios y yo (...) La organización se desarma, se arma y así"; "psicología sí tiene referente. La dinámica interna de los equipos no se muestra inmune a tal desorganización, sino que aparece cierto resquebrajamiento: "Anteriormente si teníamos una reunión, te diría casi mensual, donde nos reuníamos todo el equipo, pero actualmente no, no se está dando eso. Están separados, divididos los equipos"; "los médicos están como muy sobrecargados, están haciendo guardias largas y por ahí el profesional que tenía que reemplazarlo, no llega, o está también contagiado, está como bastante caótica la situación". La separación, la sobrecarga, los reemplazos, la rotación y la dificultad en la división son propias de la desorganización vivida frente al avance de la pandemia. Desorganización que también se muestra a nivel subjetivo: *"era mucho desborde y no sabías dónde estabas posicionada"; "hubo modificaciones en la organización, ya que cada vez se requería más personal y se necesitaba más disponibilidad espacial para atender. (...) es inmedible el impacto subjetivo de cada profesional. El sistema de salud está transfiriendo todo lo que es el recurso humano de un lado a otro"*. Desorganización que modifica la atención a los usuarios y, por ende, la relación con la comunidad: *"si no vienen no vienen, es la posición de ellos"; "Los pacientes son bastante defensores de sus derechos a la salud (...) Incluso a veces como que se abusan de eso.**

Otra cuestión que se manifiesta es el **malestar** a causa de una **sensación de desprotección**: *"ahora yo siento que el gobierno soltó la mano en el sentido de que es una cuestión de responsabilidad individual"*. La falta de insumos adecuados, las exigencias y el cansancio se traducen en sentimiento de desprotección en los trabajadores de la salud: *"salir a las 19 horas cuando todo cerraba a las 18, es injusto. También ahora con la pandemia se demoraron en darnos barbijo, alcohol en gel y otras cosas"; "Están agotados todos, los que tuvieron COVID y los que no, los dos por igual, están devastados y muy cansados"; "Se pone mucho el cuerpo en este trabajo, estamos expuestos en un sistema que no te cuida"; "No tenemos todo el equipamiento que tienen los médicos. Es fuerte trabajar así"; "hubo un desborde en los médicos que están atendiendo y no pueden faltar y se les suma la llamada telefónica a pacientes de covid-19 con sus propios celulares"; "Cuanto más haces, más te piden (...) A qué costo todo, ¿no? Pensar hasta qué punto estamos dispuestos a dar". Sensación de desprotección que se vivencia también en la falta de reconocimiento hacia su labor: *"para el bono que propuso Fernández (el Presidente) para los trabajadores de la salud, tuvimos que firmar una declaración**

jurada y sin embargo no nos pagaron nada. Por ahí también nos hacen muchas denuncias injustas. En ese sentido descuidan mucho a los trabajadores"; "Si bien nuestro contacto con el paciente es más liviano, también ponemos el cuerpo y no nos valoran. Nos exigen pero también estamos quemados"; "Ya van muchos meses y están desbordados. A veces hay muy poca empatía del afuera".

2. Es destacable que el **temor** se presenta casi en la totalidad de las entrevistas. Temor que aparece, sobre todo, en relación a la muerte y la posibilidad de contagiar a los miembros de su familia: *"Pero al principio teníamos mucho miedo, estábamos obsesivos (...) no quería saludar a nadie. Era esa obsesión de no querer contagiar a tu familia"; "(...) el miedo de contagiar a la familia, que termine en fallecimiento de alguien"; "Se dan situaciones difíciles. Por ejemplo, la muerte de un familiar y el tema de no poder realizar un duelo como corresponde"; "yo también me asuste, ¿no? al ver los contagios cada vez más cercanos y fallecimiento de gente de mi edad, que hacen sentir más próximo al virus".* El miedo afecta y transforma las maneras de ver y dar atención: *"algunas enfermeras estaban aterrorizadas con el tema este del virus y no sabían quiénes de ellas iban a estar atendiendo"; "(...) cuando se atendió a la primera paciente había miedo y lo habíamos practicado al protocolo, pero igual había miedo e incertidumbre."; "Ayer por ejemplo se vieron 5 pacientes con síntomas de Covidy esto produce miedo, desborde también por el miedo y preocupación por ellos mismos."* Temor que remite a lo incierto, como si fuera propio y casi exclusivo de esta enfermedad: *"Norecuerdo otra enfermedad así. Este miedo a contagiarse no lo percibí con la Gripe A por ejemplo"; "El miedo de que no se sabe nada, la incertidumbre, hace que la gente no se acerque".*

3. La desorganización, el malestar, la desprotección y el temor, lejos de ser paralizantes, dan lugar a que aparezcan, con frecuencia, **intentos de respuestas**, que serían las acciones que los profesionales llevan a cabo para re-acomodar sus prácticas a las vicisitudes propias del contexto actual: *"los agentes socio-comunitarios trabajan con los psicólogos realizando charlas, buscando a las personas cuando hay algún problema, y también para llevar a cabo la BAF (...)"; "O sea ahora es virtual (...) cambié de estrategia (...) Reinventarme en la terapia".* Los profesionales, buscan los medios para sostener la atención, intentando acompañarla misma con las medidas de cuidado establecidas: *"Otro medio de consultas fue el grupo de WhatsApp del servicio en el que están algunos profesionales, eso facilitó mucho la atención"; "yo me comunico, aunque no en modo de trabajo porque estoy de licencia. Con las mamás hicimos una suerte de pacto... sobre cualquier situación que necesiten comunicarse conmigo, yo no tengo problema."; "(...) yo tengo mis pacientes de consultorio que continúan el tratamiento vía celular llamándome, hay una paciente que yo la llamo porque ella tiene dificultad".* Es decir, a pesar de las dificultades, se busca que el contacto y los servicios sigan funcionando. Así también, estos intentos de respuestas van dirigidos a enmendar algo del malestar que se generó dentro de los equipos: *"Me gustaría más adelante hacer un taller con todos, pero estoy muy cansada"; "ahora lo que se ha abierto, que ahí yo voy a participar, es un acompañamiento a los médicos porque hay como una demanda de los médicos que están como agotados"; "Si hubo sobre todo acompañamiento a una compañera del área de enfermería que estaba con mucho pánico"; "(...) en los comienzos de cuarentena en marzo aproximadamente, trabajaba con el equipo, hacia talleres para hablar y al reducirse el trabajo, estos talleres se fueron convirtiéndose más en charla, como pequeñas sesiones. Se trabaja mucho con las pérdidas de cada uno".*

Conclusiones

Vidas desnudas

La desorganización como uno de los elementos principales que se muestran. Así, la sensación de falta de reconocimiento a la labor, el sentimiento de desprotección, el malestar dentro del equipo son algunos de los factores que han de considerarse anudados a la desorganización. En este punto, se piensa en relación a lo que plantea Giorgio Agamben: es en este estado de excepción de crisis sanitaria, estado en que legalida-

des vigentes son reemplazables por decretos excepcionales (como los DNU), estado donde prima la vulnerabilidad psicosocial a causa de grandes pérdidas, en donde empiezan a mostrarse las "nudas vidas", las vidas que han sido desnudadas, despojadas. Estas nudas vidas se muestran en los equipos a partir de la angustia, el temor a aquello que podría provocar la muerte de sí mismo y también del que lo rodea. El temor se muestra como un poner en escena al cuerpo desnudo, frágil. Algo de lo desmedido parece irrumpir. Poner el cuerpo con escasez de insumos valiéndose de los propios medios para adquirirlos. Poner el cuerpo cuando, paradójicamente, hay primacía de lo virtual, es percibido como peligroso.

Entre-lazos y renunciaciones, los derechos

Cuando se habla de desorganización también se alude a algo del orden de lo desregulado. La regulación, la Ley (que alude a lo inherentemente humano y no sólo a la letrada Códigos), ordena, organiza y posibilita los lazos. En la población estudiada, se presenta entonces un escenario de desregulación y de resquebrajamiento de lazos, aunque algo siempre queda conservado. No sólo en el interior de los equipos sino también en relación con la comunidad.

Si tomamos al derecho desde su carácter colectivo, es en la ruptura del lazo social donde aparece algo del orden de la vulneración del mismo. El derecho es colectivo en tanto halla su condición de posibilidad en la renuncia al poderío individual en pos de la colectividad. Renuncia que, en este caso, no encuentra un sentido. Renuncia sin promesa.. Algo se va desintegrando, se "quema", aparece el cansancio como consecuencia. Renuncia que encuentra como respuesta la renuencia.

Entonces, siguiendo a Freud, si no se renuncia a algo de la individualidad en pos de lo colectivo, el derecho se ve afectado. En los equipos, van apareciendo posiciones individualistas a las que son empujados, bajo lógicas de "sálvate si puedes" o "cada uno en lo suyo", que sona la vez, causa y efecto del debilitamiento del contrato social, del derecho en tanto regulador. Por un lado, estas lógicas son efecto del debilitamiento del lazo en tanto se presentan como respuesta ante la renuncia-exigencia, que se siente como excesiva. En las disposiciones establecidas hay poca participación y construcción en común, es decir, una suerte de desencuentro entre las medidas que toma el Sistema, y los recursos con los que realmente cuentan los profesionales. Esto sucede en tanto se percibe también a la comunidad como sobreexigente. Al dejar a la misma en esta posición, los lazos, el derecho y la regulación siguen debilitándose. La capacidad de atención y la calidad de la misma quedan muchas veces sujetas a la responsabilidad individual de los usuarios. Así, la comunidad encarna también algo del orden de la renuncia-exigencia. Entonces, si no hay lazos afectivos, lo que mantiene unida a la comunidad es aquello que tiende a la desintegración. Es el debilitamiento de los lazos intra-equipo y con la comunidad lo que permite hablar de una vulneración del derecho en estos tiempos. Se evidencia entonces una suerte de movimiento dialéctico, donde para garantizar derechos a una comunidad, ha de dirigirse la mirada hacia a los equipos, hacia la participación de los mismos en la construcción de las disposiciones de cuidado y protección frente a la actual pandemia. Como así también, para pensar el bienestar de los equipos se debe pensar en el bienestar de la comunidad.

Resistir

Las respuestas frente al debilitamiento del contrato social, no pueden sino entenderse como parte de una red de poder. Poder no en tanto atributo o pertenencia, sino como estrategia. Relaciones siempre tensas, luchas donde no hay alguien que posee el poder y los demás están sometidos al mismo, sino que se trata de una lógica foucaultiana de poder y resistencias. Desde este punto, frente a lo desregulado, siempre hay resistencias. Los equipos intentan responder, aparecen prótesis de aquella organización ya precaria, que se vio trastocada y que afectó los lazos dentro del equipo y con la comunidad. Pensar que estos intentos de respuesta están a contrapelo de la lógica de poder puede llevar a simplificar esta problemática en una mera

cuestión de dominantes-dominados. Los profesionales cuentan con un saber-hacer que les permite tomar decisiones, decidir hasta dónde dar, decidir cómo procurar y brindar atención, incluso cuando hay medidas de aislamiento o distanciamiento social. Un "ir más allá" que implica un posicionamiento ético, ya que, siguiendo a Alicia Stolkiner, siempre hay un carácter paradójico en cuestiones de derechos, por ende, respetar de manera absoluta todas las disposiciones establecidas, podría incluso llevar, paradójicamente, a cercenar derechos tanto de los equipos como de la comunidad. Se puede decir entonces que los equipos han procurado, teniendo en cuenta las medidas establecidas aunque no limitándose estrictamente a estas, garantizar un derecho fundamental de toda persona: el acceso a la salud. He allí el posicionamiento ético. He allí el poder y las resistencias.

No se trata entonces de pensar la cuestión de los derechos desde la lógica de víctima- victimario, sino de poder pesquisar los micropoderes que se juegan aquí. Se rescata el aspecto "positivo" del poder.

En el actual contexto, resistir se muestra como la manera que se encuentra para hacer lazo. Se vislumbra que, para garantizar derechos en situaciones de pandemia y de crisis sanitaria, se necesita de un trabajo en conjunto con el Sistema de Salud, los equipos y la comunidad. Un trabajo en conjunto que implica apostar por los derechos, apostar por la SaludMental, y por ende, apostar por la Salud en su más amplio sentido.

Aporte al sistema de salud

Entre la gran variedad de intervenciones que podrían realizarse, podríamos pensar desde el campo psi, en aquellas que apunten a generar espacios participativos que promuevan un trabajo en conjunto, que permitan descoagular posiciones asumidas y otorgadas. Se apostaría a la creación de espacios que permitan un discurrir, una circulación de la palabra que pueda poner límite a aquello que agota. Hacerle un lugar a lo diverso, a lo que cada sujeto puede aportar como propio y como diferente al equipo. En definitiva, propiciar un espacio donde puedan ser reconocidos no sólo como profesionales que desempeñan una tarea, sino también como sujetos deseantes.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. "Medios sin fin. Notas sobre la Política". Ed. Pre-Textos. 2010.
- Burriel, J; Zambaglione, G. CEIL-CONICET: "Reflexiones sobre el rol de los trabajadores y trabajadoras de la salud en tiempos de Covid-19. Proceso de trabajo y producción de cuidado durante la pandemia". En "Trabajo y Derechos Humanos". Universidad de Buenos Aires. Septiembre, 2020. Disponible en: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2020/09/Trabajo-y-Derechos-Humanos-8-SEPTIEMBRE-2020.pdf#page=152>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. "Pandemia y Derechos Humanos en las Américas". Abril, 2020. Disponible en: <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/Resolucion-1-20-es.pdf>
- Falisticco, C; Iglesias, M; Weller S; Silva Nieto, F; Adaszko, A; Ziaurriz, C. Fundación Huésped: "VIH-sida: a 30 años. El estado argentino y la respuesta a la epidemia". 2014. Disponible en: <https://www.huesped.org.ar/wp-content/uploads/2014/11/ASEI-73-92-96.pdf>
- Foucault, Michel. "Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión". Ed. Siglo XXI. Argentina, 2003.
- Freud, Sigmund. "El porqué de la guerra". 1932. En "Obras Completas: Sigmund Freud. Versión Digital".
- Galende, Emiliano. "Memoria: el pasado nos debe enseñar algo del presente". Disponible en: <https://scielosp.org/article/scol/2014.v10n2/265-278/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). "Constitución de la Organización Mundial de la Salud". 1948. Disponible en: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). "Protección de la salud mental en situaciones de epidemias". 2006.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Stolkiner, Alicia. "Derechos humanos y salud desde el pensamiento médico social/salud colectiva latinoamericano". En "La enfermedad de los sistemas de salud: miradas críticas y alternativas". Ed. Dr. Jaime Llambías. Chile, 2015.

Urbina, Paola Alejandra. "Estado y Salud en Argentina: una aproximación histórica". Marzo, 2017. Disponible en: <http://www.salud.gob.ar/dels/entradas/estado-y-salud-en-argentina-una-aproximacion-historica>

Incidencia en la subjetividad de la pandemia COVID 19. Vida cotidiana y crisis

Noelia Natalia Mamaní, Alexis Maximiliano Paz, María Lucía Vega, Luisina Garrocho, Sofía Ortega

Resumen

A partir de la irrupción de la pandemia por el COVID 19 como hecho social a escala global, los sujetos han sido forzados a aplicar estrategias que les permitan continuar con sus actividades cotidianas de forma remota; sin embargo, las respuestas a la percepción de la crisis se han visto diferenciadas según el sector social, grupo o comunidad de que se trate, ya que cada uno transita por condiciones concretas de existencia diferentes. El presente trabajo muestra un análisis inicial de la incidencia de la pandemia en la vida cotidiana de un sector de jóvenes en los años 2020 y 2021. Se llevó adelante la indagación combinando las lógicas cuanti y cualitativa; se implementaron encuestas e instrumentos biográficos-narrativos, los cuales posibilitarán comprender las modificaciones en las prácticas sociales y personales en las áreas de la vida cotidiana, y cómo estas fueron reorganizadas por los propios sujetos para responder a esta situación de crisis. Se expone la alteración, la desestructuración, de la vida cotidiana y de la subjetividad desde la concepción de adaptación activa de los sujetos y su posibilidad de concretar un proyecto de vida en situaciones adversas.

Palabras clave: vida cotidiana – subjetividad – pandemia – narraciones

Introducción

El presente trabajo da cuenta de una producción teórica conjunta que se enmarca dentro del proceso de investigación llevado a cabo desde la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología, UNT. Dicha experiencia de investigación, desarrollada por estudiantes avanzados de las carreras de Psicología y Ciencias de la educación, parte de una amplia base de datos extraídos de las narraciones escritas por los/as estudiantes de Psicología (UNT), en el marco indagatorio sobre la implicancia de la pandemia en la vida cotidiana de los encuestados en los años 2020 y 2021.

Presenta datos parciales de dicha investigación, donde se observa la mayor frecuencia con la que aparece en las narraciones biográficas de los/as mismos/as, los cambios en el ámbito educativo, en comparación con las áreas de la vida cotidiana (familia, trabajo, tiempo libre) y como estos provocaron una desestructuración en la misma. Entendiendo así, desde la Psicología Social a la educación como una institución estructurante y organizadora de la subjetividad de estos/as jóvenes.

Perseguimos como objetivo general analizar la incidencia de la pandemia de COVID 19 en la vida cotidiana de los/as estudiantes de la Facultad de Psicología UNT durante los años 2020 y 2021, manteniendo como idea principal, que durante el proceso del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) se vieron crudamente implicados, lo que conlleva a modificar sus prácticas y experiencias compenetradas en el ámbito meramente hogareño. Esta necesidad de indagar la vida cotidiana y sus prácticas se fundamenta en la idea de que -siguiendo a P. de Quiroga (1986)- "Desde la Psicología Social jerarquizamos la producción de la propia vida como hecho fundante en tanto es condición de existencia, y desde allí fundante y condicionante a su vez de toda otra experiencia." (p. 68).

Por último, el presente escrito pretende exponer los datos obtenidos a través de la encuesta realizada hacia los sujetos en plena situación de pandemia, identificando los cambios de la cotidianidad en la vida de los

mismos, comparando sus percepción de la crisis, determinando en qué ámbito de la vida cotidiana se observó una mayor desestructuración desde la mirada disciplinar del corpus conceptual de la Psicología Social.

Marco teórico

El trabajo está sustentado desde la Psicología Social, teoría fundada por Enrique Pichon Riviere, la cual toma como objeto de estudio al nexo dialéctico y fundante, que se da entre la subjetividad y el orden socio-histórico. El sujeto se construye dentro de este orden social, "(...) un sujeto concebido como un ser necesidades que solo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan, no hay nada en él que no sea producto del interjuego entre individuos, grupos y clases." (Pichon Riviere, citado en P. de Quiroga, 2016, p.). Esta concepción de sujeto, nos permite comprender que la subjetividad se construye en una actividad transformadora de sí y con el medio social donde el sujeto se desarrolla. Tal concepción se vincula con la de salud mental, la cual define que un sujeto es sano y capaz de adaptarse activamente al ambiente en cuanto "(...) aprehende la realidad en una perspectiva integradora y tiene capacidad para transformar la realidad transformándose a sí mismo." (P. de Quiroga, 1986, p 32). La constitución de la subjetividad se produce y sostiene en una red de relaciones sociales, es por ello que el mundo interno del sujeto se constituye en una trama vincular, en una red de vínculos, que tiene historicidad.

Estudia a los sujetos como seres concretos, productores de un orden social, material y simbólico, que a su vez los alberga, produce y constituye, es decir, estudia sus condiciones concretas de existencia, su vida cotidiana, conceptualizada como el "(...) espacio y tiempo en que se manifiestan, de forma inmediata, las relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza en función de sus necesidades." (P. de Quiroga, 1986, p. 70)

La psicología social se inscribe como una crítica de la vida cotidiana, tratándose de un análisis objetivo y científico de esas condiciones concretas de existencia, de las maneras en que cada formación social concreta, organiza materialmente la experiencia de los sujetos. También implica una crítica del vínculo como la forma más elemental y primaria de relación social, donde se manifiestan las necesidades de los sujetos, se cumple su gratificación o frustración, y se actualizan las respuestas socialmente pautadas para tales necesidades.

Como expresa P. de Quiroga (1986) a cada época histórica le corresponde un tipo de vida cotidiana, la cual actualmente está atravesada por la pandemia covid-19, contexto que se caracteriza como emergencia social, "(...) aludiendo a un proceso disruptivo que tiene como rasgo específico el invadir plenamente la vida social, instituciones y por los niveles de conflicto que genera, instalándose en ella como una nueva y desestructurante forma de acontecer social y personal." (Benyacard, citado en Quiroga 2020, p. 35) y que exige con urgencia tanto la comprensión como la acción. Ante tal contexto, el A.S.P.O. fue tomado como medida por el gobierno en el año 2020 para hacer frente a la crisis sanitaria, generando una ruptura y discontinuidad en la vida cotidiana de los sujetos, por una falta de referentes, llevando a distorsionar aspectos del mundo interno y la mirada hacia la realidad.

Frente a estas situaciones de crisis, si bien el escenario inmediato cambia, no estamos desprovistos de instrumentos subjetivos. Pichón Riviere (citado en P. de Quiroga, 1991) dice que somos "el punto de llegada de una trayectoria de experiencias, y el punto de partida de nuevas"; nuestras matrices de aprendizaje aportarán las condiciones de posibilidad para enfrentar estos momentos y la calidad de los vínculos, considerando las matrices de aprendizaje, como una "(...) modalidad en la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia (...)" (P. de Quiroga, 1991, p. 35).

Metodología e instrumento

El estudio se desarrolla desde el paradigma interpretativo que comprende la conducta humana desde los significados e intenciones de los propios sujetos. A su vez, dentro de esta perspectiva epistemológica se combinaron las lógicas cuantitativas y cualitativas.

Utilizando el método biográfico-narrativo, partimos de la pregunta ¿puedes identificar cambios en tu cotidianidad?. La misma nos permitió identificar y comparar los datos recolectados en ambos períodos abordados, diseñando una matriz de categorías, que nos posibilita explicar las narraciones sobre la incidencia de la pandemia en la vida cotidiana del grupo de participantes a la luz de ciertos conceptos de la Psicología Social, tomando como población a los/as estudiantes de la carrera de Psicología y una muestra probabilística por conglomerado total de 415 participantes, en el año 2020 (N=87) y 2021 (N=328). A su vez, se realizaron encuestas sobre datos personales y trayectorias educativas, llevadas a cabo por medio del uso de la plataforma virtual "formularios de google" aplicada a 239 estudiantes, siendo en el año 2020 (N=128) y año 2021 (N=111), los cuales, se encontraban cursando la materia de Psicología Social.

Resultados provisorios

Ante el hecho repentino ocurrido en el año 2020 con la aparición del SARS-CoV 2 que modificó nuestras vidas cotidianas, se hace necesario plantear algunas reflexiones que contribuyan a pensar sobre sus implicaciones, impactos diferenciales, así como las acciones particulares que emergieron como resultado del repensar *in situ*, en cada situación puntual de los sujetos a partir de sus necesidades.

El A.S.P.O. como eje de la respuesta a la pandemia del COVID-19, tiene efectos diferentes en las vidas de mujeres, varones y otras identidades. Ahora bien, ¿qué pasó con los/as estudiantes en este tiempo? ¿Qué sucedió con las prácticas cotidianas de los sujetos?

¿Se podría considerar una transmutación de la crisis social hacia una crisis subjetiva a partir del confinamiento social? Esto se nos plantea al reflexionar críticamente sobre los cambios acontecidos por la pandemia dentro de la vida cotidiana de cada persona en el contexto actual. Teniendo en cuenta que la vida cotidiana, es considerada como ese "(...) conjunto multitudinario de hechos, objetos, relaciones y actividades que se nos presentan en forma 'dramática'". (P. de Quiroga, 1986, p. 71) proponemos visualizar la tabla 1 la cual muestra que el 98,8% de los/as encuestados/as entre el 2020 y 2021 manifestaron la identificación de cambios en sus prácticas cotidianas, en detrimento de un 1,2% que no identificó cambios.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes que identificaron cambios en su vida cotidiana a causa de la pandemia en los años 2020 y 2021.

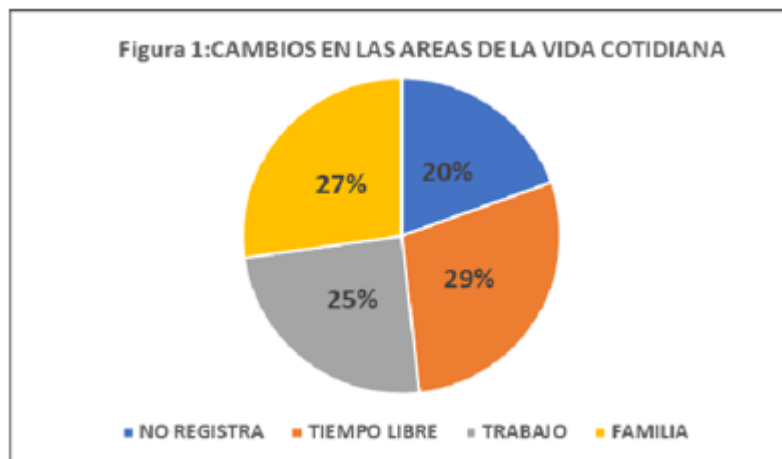
Identificó cambios en la vida cotidiana.	SI				NO			
	2020	2021	TOTAL	%	2020	2021	TOTAL	%
	86	324	410	98,8	1	4	5	1,2

Estos datos nos permiten visualizar que a partir de la irrupción del COVID-19 la vida cotidiana - tiempo y espacio- se fue reconfigurando de otra manera. Siguiendo las narraciones de los encuestados, nos relatan que:

"Sí, pero así también considero que es un cambio a nivel mundial. Si bien cada uno presenta un proceso y un cambio totalmente subjetivo, la pandemia nos ha puesto de alguna manera en las mismas imposiciones, y todos nos vimos afectados ya que la enfermedad que se propaga puede

afectar a cualquier persona sin importar su rango social. Todos tuvimos que tomar medidas preventivas y realizar cambios en la cotidianidad para poder sobrevivir a esta pandemia mundial, ya nada es igual a como era antes. (...)"(narración 69, 2021).

Atendiendo a lo anterior, se puede comprender que emerge una transformación en todas las áreas de la vida cotidiana. De esta manera, el orden social e histórico en que estamos inmersos, de globalización, que ya se encontraba atravesado por una gran crisis económica, sufrió una nueva desestructuración que llevó a la profundización de la misma, debido a la aparición de la crisis sanitaria, y las consecuentes exigencias (sociales, económicas, sanitarias y subjetivas) relacionadas "al estar en casa", provocando impacto en la subjetividad y cambios en la organización de la producción.



Esto se ve reflejado cuando consideramos que un 29% de los encuestados mencionó cambios en el tiempo libre, un 27% en la familia, un 25% en el trabajo, y un 20% no mencionan cambios en dichas áreas, sino en otros factores, como ser la educación, mencionado en un 54,5% y los modos de vinculación representados en un 45,8%.

Como es notable, la incidencia en las transformaciones de la educación (modalidad, condiciones y dinámicas) es un aspecto que aparece como significativo en la vida de los jóvenes (manifestándose en un total de 226 sujetos encuestados) y es por eso que nos centraremos en analizarlas, desde la crítica de la vida cotidiana, entendiendo a ésta como ese "(...) análisis de las formas en que en cada organización social concreta se desarrolla el interjuego entre necesidades de los sujetos comprometidos con ella y las satisfacciones (...)" (P. de Quiroga y Racedo, 1988, p. 15) develando tres categorías que dan cuenta de los múltiples cambios ocurridos durante el período de pandemia en las muestras tomadas. Estas categorías son:

Condiciones de educabilidad

Desde Tenti Fanfani (2007) podemos conceptualizar a la educabilidad como a esa "(...)serie de condiciones sociales cuya presencia es necesaria (aunque no suficiente) para que el aprendizaje (...) tenga lugar y progrese en forma efectiva." (p. 128-129), por ende estas condiciones materiales limitan y permiten, o no, el acontecer educativo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dichos procesos con el impacto de la pandemia por COVID-19 se vieron transformados, e influenciados provocando cambios en la vida cotidiana de los sujetos, modificando las condiciones de tiempo y espacio a los que los estudiantes acostumbraban. Esta afirmación se encuentra evidenciada a través de las múltiples narraciones de los mismos:

"Hemos pasado de estar en aulas con una gran cantidad de compañeros e interactuar con ellos, a un excesivo uso del internet, a pasar horas frente de la computadora o con el celular, si bien esto a muchos le sirvió para tener un mayor dominio de la tecnología(...) (narración 29, 2021)".

"Lo más significativo para mi y para todos los estudiantes es el no poder asistir a clases, que dejó de ser el principal lugar de aprendizaje, para pasar a ocupar ese lugar el hogar." (narración 28, 2021)

"(...) podría mencionar primero la nueva forma de cursar mi carrera a través de la virtualidad que, en mi caso, es toda una complicación ya que no cuento con un servicio de Wifi y poder seguir las clases en línea es todo un problema" (narración 40, 2021).

Al inicio de la pandemia en el año 2020 las condiciones concretas de existencia de los/as estudiantes mantenían una rudimentaria tecnologización lo que evidenció cierta dificultad en el transcurrir académico. Esto claramente se puede vislumbrar cuando en el año 2020 el 44,4% de los encuestados posee computadora y celular, el 28, 8% solo celular y el 26,3% computadora, impresora y celular; y en los estudiantes del 2021, el 55% computadora y celular, el 27,9% computadora, impresora y celular y el 26,1% solo de celular.

El ser estudiante:

El A.S.P.O. , provocó la pérdida de un espacio físico compartido donde eran llevadas a cabo las clases presenciales, quedando desestructurado, produciendo grandes cuestionamientos sobre la identidad de los estudiantes como tales. Entendiendo identidad como aquella en la que se articula el acontecer pasado y el presente; ello permite visualizar el futuro que da direccionalidad a la vida en términos de proyecto. Nos encontramos así con una "nueva normalidad" que conlleva clases virtuales y nuevos métodos de estudio.

"(...) tal vez hace un año atrás fue difícil empezar a incorporar comportamientos "nuevos", por ejemplo fue todo un desafío estudiar con una nueva modalidad, leer desde la computadora, cuando me gustaba leer con el libro en la mano, son cuestiones que se modificaron y que aún me cuestan incorporarlos" (narración 69, 2021).

"(...) gracias a la virtualidad pudimos seguir con nuestra carrera, acceder a las clases, buscamos ser alumnos partícipes y creadores de este gran desafío de estudiar en estas nuevas circunstancias y condiciones!!(...) requirió de un gran esfuerzo para poder ejercer este nuevo aprendizaje de la tecnología o la informática que tampoco estábamos preparados. Sinceramente fue duro, pero lo LOGRAMOS!!!" (narración 70, 2021).

Observamos como en sus prácticas, los/as estudiantes lograron una adaptación activa frente a las nuevas condiciones concretas de existencia, que a su vez generan nuevas necesidades, entendidas como "(...) *fundamento motivacional de toda experiencia de contacto, de todo aprendizaje, de todo vínculo (...)*" (P. de Quiroga, 1986, p 39), que se presentan al "ser estudiantes" hoy, y les permiten sostener su proyecto.

Modos de vinculación

En consecuencia de las narraciones, entendemos al vínculo como la forma más elemental y primaria de relación social, donde el ser estudiantes se produce y se sostiene en una red de relaciones sociales, y es por ello que el mundo interno del sujeto se constituye en una trama vincular. La facultad se perfila para los/as estudiantes como un lugar de encuentro con pares, privilegiado, por fuera del ámbito familiar (Racedo, J. y Volkind, G., 2021), así relatan:

"Otro cambio muy importante en mi vida cotidiana, fue el hecho de no poder asistir a la facultad, en mi parte el tema de cursando virtual llego a costarme y aún lo sigue haciendo, amoldarme a esta nueva modalidad fue un gran cambio, al igual que tener que dejar de ver a mi pocos "facua-

migos" también lo fue, con algunos me distancie y con otros llegue a acercarme mucho más(...)".
(narración 99, 2021)

"las aulas significaban un lugar de encuentro donde se presenciaba el contacto con otros (...)" (narración 66, 2021).

" Estos cambios, desde luego no son sólo académicos, sino sociales, existe ahora una nueva manera de trabajar, de estudiar, de relacionarnos, de comunicarnos, de "hacer sociales", de estar en contacto." (narración 3, 2021).

Estos evidencian reestructuraciones que se produjeron en sus vínculos y las maneras uobstáculos que encontraron para sostenerlos o construir nuevos.

Conclusiones

A partir de lo presentado, que es un recorte de una indagación de mayor alcance exploratorio, podemos decir que el impacto de la pandemia en la subjetividad y en la vida cotidiana de los sujetos ha tenido características particulares, dada la complejidad de las disímiles condiciones concretas de existencia; a su vez, dicha particularidad evidenció la puesta en crisis de su cotidianeidad, manifestando mayor problematización e incertidumbre en el área de la educación y los modos de vinculación. Si bien la educación no se plantea desde la teoría pichoniana como una de las áreas de la vida cotidiana, los datos expuestos nos demostraron que es un aspecto que adquiere gran relevancia para los/as universitarios volviéndose transversal y estructurante de su cotidianidad (Racedo y Volkind, 2021), y es allí donde la identidad del sujeto en tanto ser social -estudiantil- inscribe un proyecto personal durante esta etapa vital, transitoria y constitutiva.

Queda pendiente la profundización de cada una de las categorías de análisis arriba enunciadas para próximos escritos.

Referencias bibliográficas

- P. de Quiroga, A. (1986). Enfoques y perspectivas en psicología social. Ediciones Cinco.
- P. de Quiroga, A. (1991). Matrices de aprendizaje. Ediciones Cinco.
- P. de Quiroga, A. (1998). Crisis, procesos sociales, sujeto y grupos. Ediciones Cinco.
- P. de Quiroga, A. (2016). Introducción a la Psicología Social. Ficha de cátedra. Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología, UNT.
- P. de Quiroga, A. y Racedo, J. (1988). Crítica de la vida cotidiana. Ediciones Cinco.
- Quiroga, N. (2020). Incidencia en la Subjetividad de la Restricción Social Obligatoria. Reflexiones desde la Psicología Social. Ficha de cátedra. Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología, UNT.
- Racedo, J. y Volkind, G. (2021). ¿Desde donde repensar la educación hoy? Límites y posibilidades de la situación actual. Ciclo de diálogos desde la Psicología Social. Maestría de Psicología Social. [Youtube] Disponible: <https://youtu.be/pnflvygkDHE>
- Rivas Flores, J. I. (2012). La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. En J.
- I. Martí Puig, M. Gil Gómez & J. Noruega, Aprendizaje permanente. Competencias para la formación crítica: aprender a lo largo de la vida. (pp. 81-91). Ediciones del Cre C.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la educación. Siglo XXI.

Producción subjetiva desde la ley nacional de salud mental N° 26.657.

Jorge Matías Salcedo Valles, Octavio Madariaga

Resumen

En el siguiente trabajo, nos proponemos realizar en primera instancia, un recorrido histórico con el fin de dar cuenta de las vicisitudes y avatares a las que estuvo expuesta la "locura" en instituciones psiquiátricas de encierro. En segunda instancia, expondremos un análisis de la importancia de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657, y sus efectos en las subjetividades. Para esto, tomaremos los aportes del psicoanálisis para pensar la función de dicha Ley como productora de subjetividad.

Palabras clave: Ley – Salud Mental – Subjetividad – Locura

Avatares de la historia. Relación entre Psicoanálisis y Salud Mental

En el siguiente trabajo buscaremos pensar cómo se producen diversos discursos debido a paradigmas que impregnan nuestra sociedad.

Para ello intentaremos dar cuenta de algunos procesos históricos que marcaron fuertemente los discursos de la época, tanto del surgimiento mismo de la locura como objeto de encierro, como de los avatares que se vivieron en nuestro país hasta llegar a nuestra Ley Nacional de Salud Mental.

Aclaremos que no seremos justos en dicho recorrido, ya que el mismo será un recorte, una aproximación, en donde buscaremos formular dudas, dejar tejidos sin terminar para poder seguir construyendo esta historia, porque creemos que es sumamente importante pensar en la actualidad de nuestro tiempo, esto hace que sea necesario encontrarnos con esa memoria, en palabras de Walter Benjamin: "*La historia es objeto de construcción cuyo marco no es el tiempo homogéneo y vacío, sino un ámbito lleno de "tiempo actual"*" (Carpintero-Vainer, 2004, 14).

Al iniciar este recorrido nos parece de suma importancia tomar las palabras de Emiliano Galende, que plantea: "*El conocimiento histórico no puede ser historia de las ideas, sino de los modos de producción de esas ideas*" (Galende, 1990, p. 121). Creemos fundamental esta idea ya que no buscaremos realizar un análisis ingenuo y naturalizado de cómo se concibe socialmente la locura y las instituciones de encierro, sino todo lo contrario, buscaremos adentrarnos en un tejido alejado de la razón positivista. Creemos firmemente que los contextos sociales marcan la manera de producir discursos, pero aclaramos que no es una producción pasiva y de puro sometimiento, al decir de Barthes: "*Somos amos y esclavos del lenguaje*" (Barthes, 1987, p.7).

La locura concebida como objeto de encierro puede pensar su origen en lo que Foucault denominó: "El gran encierro", que tiene sus inicios en el siglo XVI en Europa, en donde debido a diversos procesos sociales, se comienza a generar una conciencia social de exclusión y encierro, en donde la locura no queda ajena a esa conciencia.

Podemos pensar que el eje vertebrador en donde se funda un criterio de lo que debía estar encerrado, era en relación a la producción y el trabajo, inseparable de este criterio queda la noción de que la libertad es solo posible para aquellos sujetos que aceptan la razón.

En este mismo momento histórico podemos situar al surgimiento de una Psiquiatría positivista que hasta el día de hoy impregna las prácticas de las instituciones. Y ¿No son acaso estos discursos productores de subjetividad?

Siguiendo este recorrido sostenemos que estas prácticas están presentes en las instituciones, pero lo que no debe quedar afuera de un posible análisis, es el afuera de las mismas, son esas ideologías que también sustentan estas prácticas manicomiales, y que en nuestro país también tienen su recorrido, pero este no es lineal ni absoluto, es amplio y complejo, donde también podemos pensar prácticas diversas y anti-manicomiales que fueron irrumpiendo en nuestra sociedad, hasta llegar a la tan anhelada ley nacional de salud mental.

Realizando un salto de época, nos parece oportuno comenzar a pensar la historia de la producción de las ideas en nuestro país. Tomando a Enrique Carpintero y Alejandro Vainer, podemos situar a las décadas del '60 y el '70 como la época en donde se organizó el campo de la Salud Mental tal como lo conocemos hoy, en donde según estos autores también se funda un encuentro entre el Psicoanálisis y la Salud Mental, encuentro para nada casual. Y que fue interrumpido en la época de la dictadura cívico militar.

En este contexto se crea el primer Instituto Nacional de Salud Mental, las carreras de psicología en Rosario y la UBA, y en el Policlínico de Lanús se crea uno de los primeros servicios de psicopatología en un hospital general. Estos son algunos de los sucesos históricos que surgen en parte por una política desarrollista, impulsado por un Estado de Bienestar, pero también por la impronta de psicoanalistas con compromiso social y debido a la naciente relación que se comienza a producir entre el Psicoanálisis y la Salud Mental, permitiendo diversas reformas en este campo.

En estos años también se crean las primeras residencias de Salud Mental, las comunidades terapéuticas. Los diversos tratamientos como: los grupales, con niños, en instituciones, etc. Mostraban la potencialidad de extender el psicoanálisis a diversos campos, produciendo esa relación que luego de caída la dictadura se intenta reconstruir.

Entre las décadas del 70 y previo al retorno de la democracia, surgen diversas contradicciones en esta relación entre Psicoanálisis y Salud Mental. Pero también fueron épocas donde esa relación se profundizó y permitió instaurar cientos de reformas que demorarían (tal vez) más de lo esperado, donde se comenzó a discutir los discursos sociales de la época, a construir algunos abordajes comunitarios y pensar, por ejemplo, una psiquiatría social.

Pero este espíritu colectivo se comienza a difuminar con el golpe del 76, uno de los momentos más nefastos de nuestra historia, donde se tiñe de imposibilidad a todo el entramado social. ¿Por qué imposibilidad? Tomando palabras de Vainer y Carpintero: *"Los desaparecidos no tienen muerte. Su muerte es imposible de simbolizar. Esto impide la posibilidad de un mito. Por lo tanto, reaparece lo real a través del terror"* (Carpintero-Vainer, 2004, p. 46). Es decir, que la dictadura cívico militar instala un estado de excepción, un fuera de la ley, generando terror, este mismo produce la sensación de imposibilidad.

Capítulo aparte es el de "la posibilidad" que tejieron las Madres de Plaza de Mayo, donde en plena soledad, y tal vez sin saberlo, tejieron además de redes que den borde a lo real que atormentaba, la memoria de todo un pueblo, un acto de Salud Mental colectiva, tal vez de los más grandes que tengamos memoria.

Siguiendo en estas líneas y sosteniendo, así como las "Locas de la plaza de mayo", el valor fundante de la Democracia, tomaremos a Fernando Ulloa:

La Salud Mental [...] resulta una variable fundamental en todo accionar político que pretenda construir una sociedad democrática. No cabe duda que la salud mental, es el fundamento de todo proceder antimanicomial, no solo dentro de los manicomios, donde los esfuerzos por erradicarla, transformando las instituciones psiquiátricas en lo que deben ser, se ven permanentemente alterados por la facilidad con que lo manicomial se filtra. Convengamos que lo manicomial también hace estragos afuera, en todos los niveles de la sociedad, empezando muchas veces por las familias. Cuando la salud mental, como actitud antimanicomial se ocupa más de establecer el porqué sintomático de la locura, se propone frente a la tenacidad de esta, otra tenacidad, la de desentrañarel para qué, de esos síntomas, es decir su sentido (Carpintero-Vainer, 2004, 17).

Retomando la relación histórica entre el psicoanálisis y la salud mental, en el año 1901 Cabred crea en Argentina lo que denominó "open door", que bajo la línea de los alienistas buscaba generar algunas reformas en las instituciones, con el objetivo de darle más importancia a organizaciones externas, y de ese modo hacer hincapié en el trabajo como instrumento terapéutico. A partir de esto podemos rescatar las palabras de Ulloa, el cual toma conceptualizaciones freudianas: *"el continente inconsciente"*. *"Ambos apuntaban a desencarcelar, por un lado, la alienación manicomial, por otro la alienación cultural"*.

Como venimos sosteniendo estos son apenas algunos trazos, primeras aproximaciones a un recorrido para nada lineal, pero sí, remarcando la complejidad de los discursos que sostienen prácticas y producen subjetividades.

Creemos que es una tarea sumamente ardua la de dismantelar este entramado, pero consideramos que es una responsabilidad histórica, queremos plantear al igual que lo decía Ortega y Gasset: *"No hay razón alguna para no emprender aquello que siendo necesario se presenta como imposible"*.

Encerronas y avances

La Ley de Salud Mental postula, como uno de los puntos a destacar, junto a la inclusión de la problemática del consumo de drogas y la necesidad del trabajo interdisciplinario, la importancia de la desmanicomialización.

La ley de Salud mental viene a romper con el paradigma tutelar e incapacitante propio de las lógicas manicomiales, en donde las personas con padecimientos mentales se enfrentan sistemáticamente a violaciones de derechos al ser internadas y aisladas en hospitales psiquiátricos que impiden la vida en comunidad. Estas personas permanecen indefinidamente aisladas, sin posibilidades de transicionar a la vida independiente y de re-establecer los lazos sociales que la internación interrumpió. A su vez, el encierro en instituciones las coloca en una particular situación de desamparo que las expone a prácticas que vulneran su dignidad y someten al sujeto que sufre a situaciones de mayor sufrimiento aún, como afirma el Observatorio sobre la implementación de la LNSM, el sujeto se encuentra expuesto a *"la inmovilización física y farmacológica, el aislamiento en celdas de reclusión, la medicalización forzada y la sobremedicación, el maltrato físico y emocional, la incomunicación y el abandono"* (Observatorio sobre la implementación de la LNSM, 2018). Esto estaría en concordancia con lo que el Dr. Fernando Ulloa (2005) llamó "encerrona trágica", la cual se define como *"una situación de dos lugares sin tercero de apelación –tercero de la ley– sólo la víctima y el victimario"* (2005, p. 1). Estas encerronas se configuran cada vez que un sujeto, *"para dejar de sufrir o para cubrir sus necesidades elementales de alimentos, de salud, de trabajo, etc., depende de alguien o algo que lo maltrata, sin que exista una terceridad que imponga la ley"* (2005, p. 1). Esto se hace particularmente visible en las situaciones de aislamiento psiquiátrico, la cual constituye por excelencia el paradigma de la mortificación, de la encerrona trágica. Es, en este sentido, ante la ausencia de un tercero de apelación, donde se consolida la importancia de una Ley que ponga límite al control psiquiátrico de los cuerpos, y procure la salida comunitaria mediante la desmanicomialización. Al decir de F. Ulloa (1999) es tarea del psicoanalista que

procure trabajar con esta numerosidad social logre desequilibrar ese caos en equilibrio que configura la cultura de la mortificación. Tal vez convendría señalar que el estado terminal de esta mortificación no es otro que los procesos manicomiales [...] aproxima una verdadera encerrona trágica que es la esencia de toda situación manicomial. La acción de un psicoanalista frente a esta situación dibuja una instancia de terceridad capaz de romper esa encerrona (1999, p. 8) .

A su vez, nos interesa señalar algunas tensiones entre las lógicas puestas en juego entre el campo de la Salud Mental en lo que respecta a los derechos, y lo que propone la práctica del psicoanálisis. Desde el campo normativo e institucional, rige la lógica del "para todos", esto se puede ver tanto en las nociones de salud, como en las respuestas institucionales ante el malestar ante el cual deben responder cotidianamente.

Siguiendo las formulaciones de Lacan, de acuerdo a la teoría de los cuatro discursos, lo referido a las legislaciones vigentes estaría enmarcado dentro de lo que denomina el discurso del amo, el cual está dirigido a que las cosas marchen, funcionen correctamente, sin importar cómo. Al decir de Inés Sotelo, el discurso del amo instala suposición dominante sobre la premisa de "*bienestar para todos y, aquellos que no lo están, deben ser traídos nuevamente a la senda del bien*" (2012, p. 74), según lo enmarcado por la ley: plantear el derecho a la Salud como un proceso integral para toda persona. He aquí la tensión con la propuesta psicoanalítica, la cual se sitúa en el revés del discurso del amo, tomando lo que no funciona, escuchando lo que no marcha en su singularidad. La lógica del discurso analítico, que se dirige a rescatar al sujeto de acuerdo al caso por caso, también irrumpe contra las pretensiones de "*reintegrar a la persona a su comunidad social*", teniendo en cuenta que el psicoanálisis no se propone objetivos adaptativos, como tampoco de reconducir al sujeto al funcionamiento que le exige la sociedad.

Podríamos sostener, sin embargo, que, aunque las legislaciones vigentes y el funcionamiento en instituciones respondan a una lógica universal, "para todos igual" inversa a la del psicoanálisis, hay lugar para los psicoanalistas y sus aportes en el interior del trabajo institucional. Tal avance en materia de derechos humanos supone para los psicoanalistas un doble desafío: el poder garantizar la protección de estos derechos a la vez que atender a la dimensión singular en función de la ética de su práctica. Se trata de poder introducir la dimensión subjetiva, la escucha singular, más allá del empuje objetivante que habita en el interior del trabajo institucional. Retomando lo concerniente a la Ley de Salud Mental, y tomando la letra de la ley, se puede encontrar de forma expresa la posibilidad del trabajo profesional desde la ética del psicoanálisis. El artículo N°5 reza:

La existencia de diagnóstico en el campo de la salud mental no autoriza en ningún caso presumir riesgo de daño o incapacidad, lo que sólo puede deducirse a partir de una evaluación interdisciplinaria de cada situación particular en un momento determinado. (2010, p. 3).

En este punto, específicamente en las últimas palabras, se puede encontrar la posibilidad abierta de que el profesional pueda hacer una interpretación y ponderación dedicha norma, si bien en el marco institucional y dentro del trabajo interdisciplinario, en función del caso singular. Intersticio entre lo normativo del trabajo institucional que contribuye a establecer un lugar para la responsabilidad subjetiva: "*cada situación particular*", en relación con las coordenadas singulares de cada caso, que de ningún modo quedan completamente eliminadas en el marco normativo.

Bibliografía

- Barthes, Roland (1987). "El placer del texto y la lección inaugural". Ed. Siglo XXI. México
- Carpintero, Enrique y Vainer, Alejandro (2004). "Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los 60 y 70. Tomo I". Ed. Topia. Buenos Aires.
- Galende, Emiliano (1990). "Psicoanálisis y Salud Mental: Para una crítica de la razón psiquiátrica". Ed. Paidós, Bs As.

VII Congreso Internacional de Psicología del Tucumán:
"La Psicología en los horizontes de la época. Pandemia y virtualidad"

Ley Nacional de Salud Mental N° 26657 (2010).

López, Giselle A., & Salomone, Gabriela Z. (2016). La ley de salud mental argentina y el psicoanálisis a partir de un estudio exploratorio. Anuario de Investigaciones, XXIII, 117-123. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696051>. Fecha de consulta 18/07/2021.

Rojas, María Alejandra, Miari, Antonella Silvana, Paturllane, Emilia Luciana y Rodríguez, Lucas (2014). Psicoanálisis y salud mental: un lugar extraterritorial. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Sotelo, M. I. (2012) "Aportes del Psicoanálisis en el diseño de dispositivos para alojar urgencias subjetivas" Tesis de Doctorado. (Director: P. Fridman). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Ulloa, F. (1999). "Psicoanálisis de la Externidad". Revista Actualidad Psicológica. Año

XXII. Nº 248

Ulloa, F. (2005). "Sociedad y crueldad". Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

Abordaje del consumo problemático de drogas: experiencia en investigación

Noelia Avila

Resumen

A partir de este trabajo, pretendo reflexionar y describir la experiencia en investigación, como becada del proyecto titulado "El consumo problemático de drogas en la ciudad capital de Santiago del Estero: Estrategias y normas de atención en organismos públicos y privados 2020-2023". El consumo de drogas es una problemática compleja que se presenta a sí misma como un síntoma de distintas expresiones en cuestión social. Condensa en sí mismo un sinnúmero de padecimientos subjetivos, así como de encontrarse inscripto en una lógica cultural hegemónica del consumismo. (Gallo, 2017). El tránsito por diferentes bibliográficos fue lo más cautivante en mi experiencia. Esta problemática genera en lo personal interrogantes reflexivos en torno al uso vigente de estrategias y normas en la provincia, la adecuación de los mismos en la población y su impacto entre los diferentes participantes en su implementación como su seguimiento. Incursionar en la investigación representa un desafío personal como colectivo, donde a partir de las propias experiencias y la incorporación de diversas herramientas no solo contribuirá al desarrollo del proyecto de investigación, sino la posibilidad de iniciar un dispositivo que contribuya a tener como resultados benéficos de carácter poblacional como colectivo.

Palabras clave: Consumo de drogas – investigación – experiencia – organismos

Las ciencias conjeturales en el fundamento del discurso lacaniano

Guillermo Ducret

Resumen

La relación del psicoanálisis con la ciencia forma parte de un debate central dentro del campo psicoanalítico. Desde la revolución científica del siglo XVII, todos los discursos abocados al saber debieron instalarse en relación a una clasificación de ciencia. Jaques Lacan aporta al campo del psicoanálisis la noción de "ciencias conjeturales" (Lacan, 1955). Esta categoría reformula la clasificación heredada de ciencias humanas y ciencias exactas, permitiendo un trabajo distinto acerca del saber inconsciente. El siguiente trabajo se propone, mediante una revisión bibliográfica, rastrear aquellos argumentos epistemológicos que definieron el enfoque adoptado por Jaques Lacan y que sostienen los distintos recursos adoptados en su enseñanza. Como conclusión general se destaca que la propuesta de Jaques Lacan parte de un enfoque geométrico, formal y matemático, que se termina de consolidar con el discernimiento conceptual de sincronía, del cual se desprende una forma particular de concebir y operar sobre el inconsciente.

Palabras clave: Psicoanálisis – Ciencia – Epistemología – Inconsciente

Introducción

La relación del psicoanálisis con la ciencia forma parte de un debate central dentro del campo psicoanalítico. Tanto S. Freud, como J. Lacan, fueron los autores en psicoanálisis que más destacaron la relación del discurso analítico con la ciencia. Esta relación se establece para fundamentar la hipótesis del inconsciente, en cómo este opera y cómo está constituido, ya que, dependiendo de la concepción de inconsciente que se tenga, se desprenderá un modo de proceder determinado.

Las Concepciones de Ciencia en Freud y en Lacan

En *La obra clara Lacan, la ciencia, la filosofía* (1996) el lingüista y filósofo francés, Jean Claude Milner, analiza la obra de J. Lacan y considera que en ella se encuentra un *doctrinal de ciencia* (p.45). Analiza además cuáles son las posturas, tanto de Freud como de Lacan, con respecto a la ciencia.

En S. Freud encontramos el cientificismo de Freud, el cual se basa fundamentalmente en el anhelo de que el psicoanálisis sea una ciencia. Este anhelo se funda en un ideal de ciencia. Se trata de un punto ideal, exterior e infinitamente distante. Ahora bien, para que estas representaciones sean posibles es necesario a la vez que se encuentra una

ciencia ideal, la que "encarnaría" el ideal de la ciencia (p. 37). En cambio J. Lacan se distancia de S. Freud en lo tocante al ideal de la ciencia, ya que para él la ciencia no desempeña el papel de un punto ideal sino que no le es exterior; la ciencia estructura la materia misma de su objeto (p. 38). Es decir, deja de estructurarlo como una regulación. Cae la operación de ideal de ciencia/ciencia ideal (Milner, 1996). En otras palabras, mediante una revisión más exhaustiva de la relación entre el psicoanálisis y la ciencia, J. Lacan ubica la ciencia como condición de posibilidad del psicoanálisis, considerando además que ambas prácticas son efecto de la modernidad.

De todas formas, podemos ubicar un punto de coincidencia entre S. Freud y J. Lacan con respecto a la ciencia. El mismo lo situa L. Althusser en su conferencia *Psicoanálisis y ciencias humanas* (1963-64). Dice lo siguiente:

Se encuentra en Freud, como se reencuentra en Lacan, una doble preocupación: separar radicalmente el psicoanálisis de la disciplina que se da como la más próxima a ella, y al contrario intentar acercarlo a disciplinas que, aparentemente, están lejos de ella. (Althusser, 1963-64, p.27).

La Ciencia y el Psicoanálisis a partir de la Modernidad

Entonces bien, la relación del psicoanálisis con la ciencia, desde el discurso lacaniano (doctrinal de ciencia), requiere una teoría de lo moderno (p. 39). Aquí entra en juego el vínculo epistemológico entre J. Lacan y A. Koyre. Este vínculo es explicitado por J. Lacan en, *la ciencia y la verdad* (p. 814) y en *Radiofonía* (p. 46).

Rueda, E (2017) nos resume la propuesta de A. Koyré, en tanto la ciencia moderna se caracteriza para esta autor por abandonar concepciones metafísicas y por la adopción de otras:

- la sustitución de la idea de un cosmos finito y jerárquicamente ordenado por la de un universo infinito con leyes uniformes.
- la geometrización del espacio.
- el paso de la idea del "aproximadamente" a la idea de "precisión"
- la primacía de la razón sobre la percepción.
- el cambio de una categoría de espacio concreto por una de espacio abstracto y la de un concepto de movimiento-proceso por el de un movimiento-estado.

Por otro lado, J. C. Milner (1996, p. 40) expone con más claridad el pensamiento de A. Koyré mediante los siguientes teoremas:

- Hay entre la episteme antigua y la ciencia moderna un corte.
- La ciencia moderna es la ciencia galileana, cuyo tipo es la física matematizada.
- Al matematizar su objeto, la ciencia galileana lo despoja de sus cualidades sensibles.

El corte entre la episteme antigua y la ciencia moderna es la Revolución científica del siglo XVII. La teoría de la sucesión y el corte dice que algo debe ser inmune al corte. Esta propuesta se aleja de la visión historicizante y pasa a considerar la emergencia de la ciencia moderna en términos estructurales. Es decir. La episteme sigue siendo parte estructural del sistema de pensamiento. Podemos encontrar episteme en modos de concebir actuales, en todo caso, la ciencia moderna, la física matematizada, sería un testimonio de un rechazo/repudio fundamental. Para A. Koyré (1977, p.184) el sentido común es - y lo ha sido siempre - medieval y aristotélico. La ciencia moderna se separa de una figura estructural más que de una entidad histórica (Milner, p.57). El corte entre episteme antigua y ciencia moderna es un corte entre dos discursos, siendo el corte algo distinto a lo cronológico, a esta postura epistemológica de J. C. Milner se la podría llamar anti-historicista o estructural.

Habría que aplicar este modo de pensar la epistemología al problema planteado por L. Althusser (1963-64) en la relación entre el psicoanálisis y las ciencias humanas. El autor plantea que hay una tendencia en la Francia de 1963/64 que dirige al psicoanálisis a la psicofisiológica, biología, psicología, etc. (p. 24). Si nos alejamos de la postura historicista, podemos verificar que el vínculo entre psicoanálisis y ciencias humanas es un vínculo entre el psicoanálisis y la episteme.

L. Althusser señala estas tentativas de digestión del psicoanálisis por la psicología (episteme) y que la crítica del discurso lacaniano se apoya sobre la confusión entre el sujeto y el "yo". La segunda objeción es que si

se reduce el psicoanálisis a la estructuratípica de la psicología, no se comprende nada de lo que es el inconsciente y se comienza a plantear una concepción en términos adaptacionistas (p.38).

Pero entonces, se pregunta L. Althusser "¿Dónde se sitúa el psicoanálisis? ¿Cuál es su lugar? ¿Cuál su localización en un espacio que no existe todavía? ¿Cuáles son sus fronteras con las disciplinas existentes? Y ¿cuáles son sus no-fronteras con las disciplinas existentes?" (p. 27) Señala también que estas cuestiones son las que preocupan constantemente la reflexión de Lacan (Althusser, 1963-64).

Desde luego, el psicoanálisis mantiene una relación con la episteme y esta relación íntima es de exclusión mutua (Milner, p. 55). Por otro lado, el psicoanálisis mantiene relaciones a su vez con la ciencia moderna, ya que *el pensamiento sin cualidades* es también pertinente para fundar el inconsciente freudiano (p. 43).

Ahora bien, como afirma J. C. Milner, pueden sucederse formulaciones sincrónicas de la episteme al mismo tiempo que formulaciones sincrónicas de la ciencia, o a la inversa (p.62) esto quiere decir, se puede comprender hasta aquí el giro freudiano y su vínculo con la ciencia moderna y el corte que ella instituye en diferencia con la episteme antigua, y sin embargo, operar sobre el inconsciente acorde a la episteme, biologizar el inconsciente, humanizarlo, individualizarlo, llevarlo a la empiricidad.

Para no caer en este degradamiento J. Lacan propone relacionar al psicoanálisis con un grupo de ciencias en particular, llamadas ciencias conjeturales (Lacan, 1955) podemos mencionar como tales a la lingüística y antropología estructural, grafología, cibernética, topología, teoría de nudos, entre otras.

Esta formalidad no estaría centrada en la teoría del psicoanálisis, sino que se sitúa en el punto de paso de la praxis a la teoría. Articula una teoría en estado naciente, captada en el movimiento de una reflexión esbozada sobre la praxis (Milner, 1996, p. 36).

Las ciencias conjeturales estarían más en relación a la pregunta acerca de ¿Qué sería una ciencia que incluyera al psicoanálisis? En este punto la ciencia (conjetural) se vuelve una forma consistente para el análisis, donde el psicoanálisis aparecería como organizando y regulando el campo epistemológico (p.39).

Es interesante destacar que no hay referencias en el trabajo de J. C. Milner a la propuesta de ciencias conjeturales de J. Lacan. Si bien es una referencia que no se

"mantiene" en su enseñanza, formaría parte de los comienzos del *doctrinal de ciencia*, y en cierta medida, esbozaría el doctrinal de una manera estructural y no historizante, como parecería indicar el modelo de los dos clasicismos.

Las Ciencias Conjeturales, un Posible Paradigma

El giro freudiano consiste en que hay pensamiento inconsciente, un pensamiento sin cualidades, es moderno tanto como la ciencia (por el despojo de cualidades), y debería ser vinculado a desarrollos teóricos que se alejen de la episteme (ciencias humanas). Un corte histórico-conceptual que obliga a plantear la teoría de su práctica enmarcada como una ciencia conjetural (Rueda, 2017). Estas ciencias, como el corte moderno lo impone, toma a la matemática como el paradigma formal, en la medida en que no es la episteme suprema (Milner, p. 52). J. Lacan ubica como fundador de estas ciencias conjeturales a Blaise Pascal (Lacan, 1955, p. 438).

Si adoptamos la postura no historizante del doctrinal de ciencia tal como plantea J. C. Milner podemos encontrar que las referencias a Pascal, por parte de A. Koyre, en *Pascal como científico* (1961) también pueden traer claridad a la hora de considerar el lugar que ocuparía este tercer tipo de ciencia en el campo de la modernidad.

Si bien la matemática forma parte del modelo formal de la ciencia moderna, hay inclusive dentro de la ciencia dos espíritus matemáticos: los geómetras y los algebristas (p. 352). Los geómetras, son los que tienen el don de ver en el espacio "poniendo en tensión su imaginación", trazando en él una multitud de líneas y ver, sin confundirlas, sus analogías y relaciones. En contraposición a los que prefieren las formulas algebraicas. Para los geómetras todo problema se resuelve por una construcción y para los algebraicos mediante un sistema de ecuaciones. (Koyre, 1961).

En este sentido, siguiendo las definiciones de J. Lacan con respecto a las ciencias conjeturales, a saber, que estudian los lugares vacíos mediante la combinatoria (Lacan 1953, p. 443), se puede considerar las ciencias conjeturales el paradigma del discurso lacaniano en cuanto a la relación intrínseca del psicoanálisis con la ciencia moderna, distanciándose a su vez de las ciencias exactas y de las ciencias humanas. Aunque el psicoanálisis no sea una ciencia como la física, mantiene un espíritu científico que implica la escritura, la matematización, la logicización y la topologización, en relación a una combinatoria, a un razonamiento que implica el lugar en tanto vacío (Franch, 2011, p. 231-233).

Una formalización matemática que se corra de la matematización de las formulas algebraicas, permitiría considerar la determinación del inconsciente desde otra óptica, siendo una concepción moderna de todas formas. ubicar las ciencias conjeturales como paradigma a la hora de tratar el inconsciente, permite diferenciarlo de concepciones relacionadas a lo instintivo, lo primitivo o lo caótico. El inconsciente se vuelve algo racional (Franch, 2011, p. 213).

En *posición del inconsciente* (Lacan, 1960) Lacan habla acerca del inconsciente desde esta perspectiva:

"La estructura de lo que se cierra se inscribe en efecto en una geometría donde el espacio se reduce a una combinatoria: es propiamente lo que se llama un borde.

Si se lo estudia formalmente, en las consecuencias de la irreductibilidad de su corte, se podrán reordenar en él algunas funciones, entre estética y lógica, de las más interesantes.

Se da uno cuenta de que es el cierre del inconsciente el que da la clave de posición del inconsciente su espacio, y concretamente de la impropiedad que hay en hacer de él un dentro". (p. 797-8).

Es decir, se debe cerrar, en forma de bucle, la cadena significativa, para que el inconsciente pueda "abrirse", pueda ser interpretado. Para ello, necesitamos de un conjunto de significantes, al menos cuatro. Deben ser tomados en conjunto, en una estructura (Franch, 2011, p. 21). Proceder interpretando el inconsciente, en tanto desciframiento de aquello cifrado (p. 23-60).

A su vez, da cuenta del espacio considerado como matemático, de superficie topológica planteado como combinatoria bidimensional de puntos y destacando la función del agujero (Eidelsztein, 2018, p. 24) agujero que es resultado traumático de la entrada del ser hablante en el lenguaje (Franch, 2011, p. 63).

La estructura así planteada, en términos de conjunto significativo, cifrado y sin cualidades, no toma en cuenta la medida, no se rige por la medición. No obstante es inscribible en el campo de la ciencia ya que este cifrado se llama topología (p. 73).

Conclusiones

Desde este paradigma matemático geométrico, se van construyendo los lineamientos que llevaron a la construcción de esquemas y grafos en la enseñanza de J. Lacan y su punto más desarrollado es el de la topología, donde se destacan las relaciones de orden, considerando la idea de estructura, la letra, la cifra y el significativo.

La idea de estructura deja de estar emparentada al clasicismo lacaniano (primer clasicismo que propone J. C. Milner) y pasa a ser el fundamento del programa de investigación realizado por J. Lacan, partiendo desde el paradigma de las ciencias conjeturales. Este paradigma apuesta a la dimensión sincrónica para estudiar lo que opera como estructura.

Por otro lado, se dejó al margen una discusión entre el psicoanálisis y la ciencia y es surelación en cuanto al sujeto, hipótesis planteada por Lacan en *La ciencia y la verdad* y retomada por J. C. Milner como *la ecuación de los sujetos* (p. 35), en este sentido quedan abierta los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la relación entre la ciencias conjeturales y el sujeto que adviene con la modernidad, el sujeto de la ciencia, el sujeto del psicoanálisis, el sujeto del cogito a diferencia de las ciencias exactas?

Si bien el espíritu de las ciencias conjeturales se corresponde con el espíritu geométrico, ¿qué fundamentos encuentra el álgebra del discurso lacaniano?, ¿son las mismas operaciones el álgebra lacaniano que el álgebra de la ciencia moderna?

Bibliografía

- Althusser, L (1963-64). *Psicoanálisis y ciencias humanas. Dos conferencias*. Traductor: Alejandro Arozamena, de: <http://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-Psicoan%C3%A1lisis-y-ciencias-humanas-1963-1964.pdf>
- Eidelsztein, A (2018). *El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Franch, H (2011). *El objeto a en la clínica del psicoanálisis*. Rosario: Fundación A.Ross.
- Koyré, A (1982). Pascal como científico. En: Estudios de historia del pensamiento científico. Mexico: Siglo veintiuno.
- Lacan, J (1993). *Psicoanálisis. Radiofonía y Televisión*. Barcelona: Anagrama. Lacan, J (2009). *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Lacan, J (1984). *Seminario II El Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Cap. XXII "Psicoanálisis y cibernética o de la naturaleza del lenguaje". Barcelona: Paidós.
- Milner, J, C (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Manantial S.R.L.
- Rueda, E (2017). *¿Qué enseñó Koyré a Lacan sobre ciencia?* En: VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69319>

Reflexiones sobre el oficio del tutor-par en el trayecto de formación profesional de la carrera de psicología en contextos de virtualidad

Celeste Rocío Mangini, Rocío Belén Fantoni Ferreyra

Resumen

El trabajo tiene como objetivos transmitir y reflexionar críticamente acerca de experiencias de tutorías entre pares llevadas a cabo en el marco del "Programa de formación de RRHH en docencia estudiantil" y de la "Ayudantía Estudiantil", en la cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la U.N.T. Se entiende a la tutoría desde una perspectiva constructivista y un enfoque contextualista (Baquero y Limón, 2002), como un espacio de acompañamiento en el trayecto universitario y como un oficio, es decir, una construcción y recreación constante del quehacer en las funciones de enseñanza/aprendizaje. Dichas reflexiones tomaron relevancia en el actual contexto de pandemia y entornos virtuales. En este trabajo se desarrolla un relato de experiencia. Se inscribe en una lógica cualitativa y de acuerdo a su finalidad es descriptiva y observacional. Los datos se obtuvieron mediante notas de campo y observaciones participantes. Se destaca la importancia del espacio de tutorías como un acompañamiento enriquecedor en el trayecto universitario durante la formación de estudiantes, tanto en el cursado de las materias como en el desempeño como RRHH y/o ayudante estudiantil.

Palabras clave: tutoría – constructivismo – universidad – contextos virtuales

Introducción

El objetivo de este trabajo es reflexionar críticamente acerca de experiencias de tutorías entre pares llevadas a cabo en el marco del "Programa de formación de RRHH en docencia estudiantil" y de la "Ayudantía Estudiantil", en la cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la U.N.T., en el período comprendido desde el año 2018 hasta la actualidad. También se buscará destacar que dichas tutorías se llevan a cabo en los últimos trayectos de la formación de grado y suceden entre estudiantes, es decir, entre pares.

El desarrollo se basará en experiencias personales y en devoluciones realizadas por estudiantes respecto de metodologías y actividades propuestas durante el cursado de la materia.

Con el fin de lograr una conceptualización amplia sobre las tutorías universitarias se realizará un repaso por distintas definiciones e ideas de diversos autores. Asimismo, se llevará a cabo una caracterización sobre lo específico de las tutorías entre pares para así poder enmarcar la práctica llevada a cabo.

Por último se esbozarán algunas puntualizaciones sobre las actividades realizadas bajo modalidades virtuales, sincrónicas y asincrónicas, a lo largo de los ciclos lectivos atravesados por la pandemia a causa del COVID-19 que afecta actualmente al mundo y que obligó a transitar períodos de aislamiento mediante cuarentenas obligatorias y, por consiguiente, la suspensión de clases presenciales en todos los niveles.

Se concluye acerca de lo relevante y enriquecedor que resulta ser el transitar por estas experiencias de formación pre profesional en docencia, en investigación y extensión en el marco de programas universitarios, tanto por los desafíos como por los aprendizajes que ello implica.

Marco teórico

El concepto de "tutorías", y en particular aquellas desarrolladas en los espacios universitarios, se presenta con gran complejidad y heterogeneidad, lo cual pone de manifiesto una ambigüedad terminológica que se

deriva de sus distintas significaciones, tal como lo expresan Klug y Peralta (2019) en su artículo sobre tutorías universitarias. Es por ello que se hace necesario clarificar la posición teórica que se sustenta en este trabajo, como así también las especificidades de la práctica desarrollada.

La modalidad tutorial que se desempeñe estará íntimamente ligada a la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje que se sostiene. En esta experiencia, las tutorías llevadas a cabo se enmarcan en una perspectiva constructivista y en el denominado enfoque contextualista o situacional. La perspectiva constructivista tiene como principales postulados la posición activa por parte del sujeto de aprendizaje; la promoción de espacios democráticos, dinámicos e interactivos como condición para un aprendizaje significativo y la creencia de que enseñar es más que transferir información. Se trata de crear las posibilidades para construir conocimiento. En las perspectivas situacionales o contextuales cae la idea de pensar al sujeto como único responsable de "no aprender". En esta perspectiva el aprendizaje es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica. El sujeto es ahora ubicado como efecto del contexto, de prácticas sociales específicas. (Baquero, 2007). En este sentido, la tutoría adquiere importancia por su relación directa con los procesos de aprendizaje y en el marco de los debates que hoy se presentan en los ámbitos universitarios en relación con la democratización, la inclusión y la calidad educativa a la que se aspira.

Para pensar el concepto de tutoría se toma en cuenta la propuesta de Rodríguez Espinar (2004), citado en Caputo y otros (2020), quien la entiende como "una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por profesores como una actividad docente o por tutores, sean estos docentes, pares (alumnos) o graduados; con el apoyo, coordinación y recursos técnicos facilitados por el docente especializado o personal técnico. Debe considerarse como una acción nuclear dentro del conjunto de acciones impulsadas en todas las universidades para ayudar a resolver las encrucijadas entre cantidad y calidad, entre la masificación y la personalización, entre la gestión del profesor y la gestión del alumno, entre el énfasis por el resultado y énfasis del proceso"

Por su parte, Ferrer (2003), citado en Klug y Peralta, considera que es una estrategia pedagógica continua, sistemática, interdisciplinaria, integral, y comprensiva. Uno de sus objetivos es estimular y facilitar la participación del estudiantado en la vida universitaria, promover la dimensión vincular y colaborar en su formación cultural y humana.

Siguiendo esta línea, también se toma la idea propuesta por Caputo y otros en relación a que "el Docente Tutor es aquel que acompaña al alumno en la construcción de su rol, media entre los diferentes actores institucionales, propiciando una dialéctica generadora del autoconocimiento del alumno, basado en la reflexión y concibiendo al alumno como un sujeto activo, responsable y crítico de su realidad y de la realidad institucional"

En concordancia con Klug y Peralta (2019), se considera que "el grupo tutor posee un gran desafío: poder correrse del lugar protagonista como poseedor de los conocimientos -el cual ha tenido históricamente-, para pasar a ser quien acompaña, construye espacios de aprendizaje, promueve el "aprender a aprender", con la perspectiva de una formación integral del colectivo estudiantil, y estimula en este la capacidad de hacerse responsable de su propio aprendizaje y formación"

Por otra parte, es posible identificar distintos tipos de tutoría. La práctica objeto de desarrollo del presente trabajo es la denominada tutoría "entre pares o iguales". Según distintas investigaciones, se pueden destacar ciertas características de la tutoría entre pares. Por ejemplo, que su eficacia se halla en la proximidad o equivalencia basada en la comprensión mutua, lo que aportaría mayor proximidad socio-afectiva (Caputo y otros, 2020). También se destaca su importancia en tanto ambos actores, personal tutor y estudiante, se benefician mutuamente en términos académicos gracias a la interacción. Es en este punto donde se puede

ubicar la relevancia otorgada a las tutorías en el presente trabajo, ya que tiene como objeto resaltar el valor que implica el poder transitar por espacios que posibiliten situarse en el lugar de tutor-par, con todos los aprendizajes y desafíos que ello implica para los/as estudiantes.

Este recorrido por las ideas de distintos autores permitieron construir una conceptualización propia. Es así que se entiende a las tutorías entre pares como un oficio en construcción, el cual se desarrolla en espacios democráticos que posibilitan encuentros que coadyuvan a enriquecer las trayectorias en la formación de grado. Estas tutorías, en la universidad, sostienen como objetivos centrales vivificar los procesos de enseñanza- aprendizaje como así también fortalecer la dimensión vincular. Así pues se considera que promueven la implicancia y participación tanto activa como crítica en la formación del tutorado y del tutor; y se sostiene asimismo, que ello influye sobre la calidad educativa, en tanto aparece como proceso situado en lo coyuntural.

Sobre las trayectorias como tutoras

Al pensar las prácticas, las tutorías se sirven del concepto de "oficio" propuesto por Ovide Menin (2000). A la tutoría, en tanto oficio, se la entiende como trabajo y reflexión, un trabajo que va trazando una trayectoria alrededor de las experiencias personales y que abre puertas a explorar alternativas metodológicas no siempre repetidas. Es por ello que se intentará esbozar y reflexionar acerca del camino transitado rumbo a la construcción del oficio de tutoras – pares, con el fin de delimitar algunos ejes dentro de los cuales dichas tutoras se han ido posicionando al trabajar y aprender en equipo.

Este camino que se comenzó a transitar dentro de la cátedra, no sin incertidumbres y ansiedades, implicó el ir asumiendo progresivamente diferentes tareas y responsabilidades. En un primer período lectivo, en "tiempos de presencialidad", los procesos de aprendizaje de la iban de la mano de acompañar a los/as profesores/as – y ser acompañadas- en las clases, entareas como: coordinar pequeños grupos en espacios de consultas, orientar en la realización de trabajos prácticos, hacer un seguimiento de las trayectorias de aprendizaje de los/as estudiantes, etcétera, dando así los primeros pasos como tutoras. Estos tiempos estuvieron marcados por una importante presencia del equipo docente como guía, en tanto era necesario afianzar y fortalecer el "rol" como también adquirir las bases y herramientas tutoriales requeridas para esta labor pedagógica. Se puede decir que se estructuraron auténticos "andamios", siguiendo la idea de Bruner, que fueron posibilitando realizar nuevas tareas tales como acompañar en la coordinación del espacio de una clase práctica y orientar a los grupos de estudiantes en el transitar por la materia, tal como sucedió en el último ciclo lectivo. Además de este acompañamiento por parte de los/as docentes, un elemento a destacar en este trayecto son las reuniones de cátedra, caracterizadas por ser espacios de intercambio de ideas, como así también de confianza y calidez; donde las decisiones respecto a la elaboración de las consignas de trabajos prácticos, modalidad y contenido de las evaluaciones, y características generales del cursado, de las prácticas y de las actividades de extensión se toman de manera democrática. Este transitar por la cátedra, a la par de un equipo que acompaña y escucha, posibilitó un reposicionamiento tanto en la formación académica y profesional como así también en la personal.

El espacio de las tutorías

La estructura propuesta para los espacios de tutorías entre pares, tanto en modalidad presencial como virtual, tienen la particularidad de acompañar reflexivamente a los/as estudiantes en el cursado de la materia, la cual se ubica como obligatoria dentro del ciclo profesional de la currícula de la carrera, en el último año del cursado e incluye en un último cuatrimestre prácticas situadas en contextos educativos. Se ha observado a nivel general buena recepción e implicancia respecto de la función y las tareas desempeñadas por las

tutoras, tanto en aquellos/as estudiantes quienes han sostenido parte del cursado como en los que lo han completado, aunque también se cree que -al menos en las primeras instancias- los/as estudiantes participan de estos espacios de tutorías mayormente debido a que es un "requisito" del cursado de la materia, ya que se infiere que resulta ser un espacio novedoso, que se presenta en algunos imaginarios como encuentros más cercanos a una "supervisión" que a una tutoría entre pares. Es posible pensar que en algunos casos no se llega a dimensionar que dichos tutores/as pares son también sus compañeros/as, quienes han caminado algunos pasos más o algunos menos en la formación académica. Caminos cercanos, aunque siempre con trayectorias diferentes, por lo tanto, todos/as con posibilidad de generar encuentros enriquecedores en diversas direcciones (de tutor/a a tutorado/da y a la inversa).

También es necesario resaltar algunos de los escollos de ese cursado, los cuales fueron señalados por los/as estudiantes como ser la sobrecarga de trabajos prácticos y de material bibliográfico, como también otros que se fueron observando, por ejemplo, el poco uso o desconocimiento de la utilidad del aula virtual. Todo ello fue material de cuestionamientos, reflexiones e ideas que se debatieron en las reuniones de cátedra.

Las tutorías tuvieron un lugar central durante la realización de las actividades prácticas y la elaboración del Trabajo Final Integral, para el cual debían elegir "a la carta" un tema de su interés de un listado de propuestas temáticas, y el abordaje que se haría de las mismas: indagación teórica, análisis de películas, encuestas y entrevistas, talleres con grupos de alumnos, etc. Esta producción debía entregarse en forma escrita en el aula virtual y ser presentada en forma oral virtual en unas Jornadas especialmente planificadas para generar su socialización entre los compañeros. Los trabajos plasman interesantes investigaciones y exquisitas propuestas generadas en relación a lo coyuntural y al ámbito de la Psicología educacional. A lo largo de esta experiencia y elaboración del TFI (trabajo final integrador), las tutorías fueron un acompañamiento permanente tanto en cuestiones metodológicas, de contenidos o en aquellas más formales. Por ello concluimos que los espacios de tutorías lejos están de ser sólo espacios de transmisión de conocimientos de manera unilateral sino que, por el contrario, operan como fuertes andamiajes.

En suma, se considera que las tutorías entre pares (tanto como las tutorías entre estudiantes y docentes) resultan ser espacios de "retroalimentación", espacios que se van transformando, adoptando características acordes al contexto que las atraviesa. Esto último evidenciado en cada ensayo o trabajo práctico, en debates e intercambio de experiencias, de sentires de dudas y ansiedades durante y después de cada clase, y/o en el intercambio de mensajes con los/as estudiantes en los grupos de Whatsapp así como también en los encuentros semanales con el equipo en "reuniones de cátedra".

"En la virtualidad"

En este trabajo toman gran relevancia las experiencias de clases explorando la virtualidad en épocas de pandemia. Con el fin de dar cuenta acerca de ellas, se ha retomado - además de registros personales- la lectura de una decena de devoluciones en formato de encuesta, solicitadas a estudiantes al finalizar el cursado de la materia del ciclo 2.020. Se observa que sus escritos redundan en remarcar acerca de un cursado inédito, inmerso en vivencias atravesadas por un amplio espectro de sentimientos y señalando sobre algunas dificultades en el camino. Aunque coinciden, también, en que ha resultado ser "ameno" y "enriquecedor", facilitado por los encuentros de clases semanales que posibilitaron intercambiar saberes e interrogantes. El análisis de dichas devoluciones posibilita conocer los aspectos considerados "favorables" u "obstaculizadores" durante el cursado, los cuales son reflexionados y discutidos con el fin de introducir propuestas innovadoras en las prácticas educativas.

Entre las diversas actividades que se han propuesto y llevado a cabo se encuentran los trabajos prácticos individuales y, fundamentalmente, los grupales que presentaron entre sus objetivos el re-encuentro con el/la otro/a, posible también en la virtualidad. Se cree que esos re-encuentros que hacen de asiento al cruce entre diversas variables que caracterizan a dicho cursado virtual y al trabajo del equipo de cátedra. Entre otras, se resaltan el manejo y aprendizaje de las "nuevas tecnologías", tanto como la necesidad de diseñar nuevas metodologías de trabajo para hacer uso del "aula virtual" como así también llevar a cabo clases sincrónicas virtuales y, en simultáneo claro, las incertidumbres.

Todo ello permitió luego - y durante- reflexionar acerca de la educación hoy, sobre la enseñanza-aprendizaje en la universidad, sobre la educación en la virtualidad; promovió realizar un recorrido en retrospectiva sobre la propia trayectoria académica, posibilitando a estudiantes tutoras habilitarse en sus saberes y reposicionarse desde la mirada que brinda la Psicología y en particular la Psicología Educacional, situándose allí para plasmar sus experiencias, producciones y reflexiones renovadas con cada clase, cada lectura y cada debate, así como también en cada audio de Whatsapp, cada encuentro o "Meet".

La pandemia y el consecuente forzado vuelco de las instituciones educativas presenciales hacia una modalidad virtual se presentaron de una manera disruptiva. Esto trajo consigo gran ansiedad y angustia por lo incierto del contexto, como también por las dificultades que para muchos/as representó enfrentarse a la virtualidad debido a la falta de recursos económicos, materiales y técnicos. Sin embargo, también posibilitó descubrir que los dispositivos sobre los que tanto se ha debatido, se presentan hoy en multiplicidad de nuevos formatos que mueven a re-formularlos, así como también a descubrir otros que posibilitan abrir ventanas, ventanas Windows en esta oportunidad -mientras las del aula están cerradas- y que permiten sostener la continuidad educativa, el diálogo, la formación y las intervenciones. Cualquiera de ellas permite ver a veces a trasluz y otras, posibilitan mirar y reflexionar sobre los propios trayectos. Hoy, entonces, al transitar un nuevo ciclo bajo esta modalidad se percibe que queda por delante mucho por seguir ajustando y afinando, aunque es claro también que muchas han sido las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas, que tanto estudiantes, docentes como tutores vamos construyendo.

Consideraciones finales

El sinfín de intercambios realizados, donde reflexiva y creativamente se desarrollaron herramientas y estrategias innovadoras ante las novedosas peculiaridades en la "virtualidad" nos cuentan sobre nuevos (y renovados) encuentros posibles en la universidad, donde la propuesta sostenida tiene que ver con que todas las voces puedan vibrar, ocupar espacios dinámicos y sentar posturas críticas. Esto lleva a reforzar la convicción de que las tutorías en la universidad son fundamentales, desde los primeros hasta sus últimos tramos.

Partiendo desde la experiencia propia, se piensa que propiciar espacios de articulación entre cátedras y/u otros dispositivos similares en la facultad u otras resulta ser de crucial importancia aún más en épocas donde las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas exigen también una revisión de los paradigmas educativos. Los nuevos dispositivos digitales como los que se han implementado en clases virtuales a raíz de la pandemia se instalan con fuerza en los procesos de enseñanza-aprendizaje como herramienta de gran alcance y potencial. Se cree que ello podrá enriquecer y aggiornar ampliamente la formación de futuros profesionales psicólogos/as.

Asimismo se sostiene que "conceptualizar la práctica", plasmar por escrito y debatir acerca de ello es un gran desafío durante el camino de formación y futura profesión. Esto se cree va de la mano, entonces, con los espacios de tutoría entre pares y de tutoría entre estudiantes y docentes.

Bibliografía

Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Serie educación. Buenos Aires: Del estante editorial.

Caputo G. & Epuleff R. & Kenis L. & Mariani C. & Verna M. (2020). La Red Tutorial Docente y la Comunidad de Aprendizaje. Experiencias de interconexión y reconocimiento.

<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Caputo-Epuleff-Kenis-Mariani-y-Verna.pdf>

Klug M. & Peralta N. (2019, abril). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 23 (N° .1).

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582019000100319&script=sci_artte_xt

Menin O. (2000). *El oficio del Psicólogo Educacional*, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Rosario