

Psico logos

REVISTA DE PSICOLOGÍA

AÑO XIV. Nº15. ESPACIO PARA LA DIFUSIÓN Y EXPRESIÓN DEL CONOCIMIENTO PSICOLÓGICO



Psico logos

REVISTA DE **PSICOLOGÍA**

ISSN: 0328-5324

Diciembre de 2022

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Facultad de Psicología

Avda. Benjamín Aráoz 800 (4000)

Tel. (0381) 4847335

e-mail: institucionales@psicologia.unt.edu.ar

San Miguel de Tucumán – República Argentina

AUTORIDADES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

RECTOR

Ing. Sergio Pagani

VICERRECTORA

Dra. Mercedes Leal

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DECANA

Mg. Silvia López de Martín

VICEDECANA

Lic. Anabel Nayle Murhell

VICEDECANA SUBROGANTE

Lic. Matilde Adelina Travesí

SECRETARIA ACADÉMICA A/C VICEDECANA

Lic. Anabel Nayle Murhell

SECRETARIA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Dra. Claudia Paola Coronel

SECRETARIO DE GESTIÓN Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Lic. Adrián Eduardo Chirre

SECRETARIA DE EXTENSIÓN

Psic. María Julia López García

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Ing. María Florencia Lizárraga Padilla

EDITORIA RESPONSABLE

Dra. Alejandra Golcman

COMITÉ EDITORIAL

Psic. María Milagros Argañaraz

Psic. Benjamín Azar Bon

Psic. Clara María Córdoba

Psic. Sol Forgas

Psic. María Victoria Hernández

Psic. Miguel Jesús López

COMITÉ ACADÉMICO

Dra. Adelina De Oliveira Novaes (FCC)

Dr. Adrián Helien (Hospital Duran)

Dra. Alejandra Tortorelli (UBA- IUHIBA)

Dr. Andrés Ríos Molina (UNAM)

Dr. German Pereno (UNC)

Dr. Hugo Klappenbach (UNSL)

Dra. Inés Sotelo (UBA-UNSAM)

Mgtr. Javier Bauzá (UNCuyo)

Dr. Juan Jorge Michel Fariña (UBA)

Lic. Marcelo Ruiz Sohar (UNSL)

Dra. Myrtha H. Chokler (UNCuyo-RPNA)

Mgtr. Paula Ulivarri (UCASAL)

Dr. Ricardo Iacub (UBA)

Dra. Teresa Ordorika Sacristán (UNAM)

Psico-Logos. Revista de Psicología.
Diciembre de 2022
ISSN: 0328-5324

Diseño de Portada: Raúl Madkur
Maquetación: Lic. José Luis De Piero

Facultad de Psicología

Avda. Benjamín Aráoz 800 (4000)
Tel. (0381) 4847335
e-mail: institucionales@psicologia.unt.edu.ar
San Miguel de Tucumán – República Argentina

Índice

Editorial	7
Comunicación y lenguaje <i>Victor Hugo Sema</i>	9
Vulnerabilidad psicosocial en estudiantes universitarios: antes, durante y después de la cuarentena por COVID-19 <i>María Valeria Contrera, Carina Beatriz García Sir, María Elena Iturriaga Goroso, María José Jimenez Millan Fabiana María Moisés, Ana Laura Palacios Rufino</i>	25
Vulnerabilidad psicosocial, factores de riesgo y protección en psicopatologías prevalentes en niños de Tucumán <i>Paola Coronel, Natalia Gronda, Melina Ponce</i>	39
Entrevista de devolución oral. Un recurso técnico <i>María Inés Ledesma</i>	49
Inteligencia emocional. Nuevas formas de trabajar en la institución educativa <i>Miriam Barrionuevo, María José Jimenez Millan</i>	61
Una sonrisa, otra historia <i>Pablo Bliss</i>	69

Gamificación: ¿aprender jugando? o jugar aprendiendo?

Mario Rodolgo Almirón Cuezzo, Josefina Álvarez,

Cecilia Majorel, Analía Turrini

77

Sujeto e ideología. Marx con Althusser, Lacan y Foucault

Mariano Paz

87

Editorial

Psico-logos es una publicación anual de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, que hizo su aparición en 1991, y se ha convertido en una marca de referencia de nuestra institución.

Desde el presente comité editorial conformado a mediados del año 2022, nos propusimos repensar la revista, en consonancia con la actualidad de nuestra ciencia psicológica y brindar un espacio de publicación científico, heterogéneo y diverso.

Entendemos que es necesario pensar en las psicologías en plural, así como también ponerlas en relación con otras ciencias. Creemos también, que algunos ejes transversales a nuestras prácticas (como género, subjetividades, derechos humanos y procesos sociales), marcan hoy nuestras agendas profesionales y problemas de investigación, y por lo tanto abrimos nuestras páginas a este tipo de investigaciones.

Los originales recibidos son evaluados por miembros del Comité Editorial y por revisores externos. Psico-logos se reserva el derecho de editar los manuscritos de acuerdo con las pautas de la revista, sin modificar el estilo ni el contenido de estos.

El número que se presenta hoy con edición 2022, responde a manuscritos recibidos y aceptados durante los años 2020 y 2021, cuya publicación se demoró debido a la contingencia de la pandemia de Covid-19.

Comunicación y lenguaje

Víctor Hugo Sema
Facultad de Psicología – UNT

Resumen

La definición de Saussure acerca del lenguaje, habla, lengua, suele ser insuficiente para aquellas investigaciones en la clínica psicológica. Nuestras investigaciones nos llevan a considerar el concepto de conducta comunicación: es todo aquel comportamiento que realiza una persona con el propósito de relacionarse con otro ser humano. Esto incluye comunicaciones de tipo verbal y no verbal. Tomaremos la idea de conducta efectuada por Daniel Lagache: "la conducta humana es un conjunto de operaciones, mentales, motrices, fisiológicas y verbales mediante lo cual un organismo en situación, reduce las tensiones que lo motivan y realizan sus posibilidades." Toda percepción es una traducción o codificación de la realidad, una representación del mundo, una construcción del mundo, dado por nuestras impresiones y por las indicaciones que nos van dando las personas que nos rodean. Toda comunicación es una relación humana. Toda relación incluye al menos dos personas y un vehículo relacionante que es el lenguaje, el habla. Toda comunicación es un sistema y por lo tanto debemos considerar las características de éste y sus propiedades. Todo sistema puede ser considerado como una ecuación de las características siguientes: $X < R > Y$ Donde X e Y son los miembros de la relación (o función) y R es la relación que comunica a ambos miembros. Recordemos lo que decía Saussure...en la lengua solo hay diferencias, en la lengua solo hay relaciones, la lengua es un sistema. Por lo tanto, la lengua el habla etc. podemos estudiarla desde el punto de vista de la teoría de los sistemas y desde la cibernética. Esto, a mi entender posibilita una comprensión mayor de lo expresado por distintos autores acerca de la comunicación y el lenguaje. En este trabajo precisaremos las definiciones de los términos relacionados a Comunicación y Lenguaje, que autores las usaron y de qué manera lo hicieron y relacionaremos entre sí todos los conceptos expresados.

Palabras clave: comunicación – lenguaje – habla – relación – función – sistema

Abstract

Saussure's definition of language, speech, language, is often insufficient for those investigations in the psychological clinic. Our research leads us to consider the concept of CONDUCT COMMUNICATION: it is all that behavior that a person performs for the purpose of relating to another human being. This includes verbal and non-verbal communications. We will take the idea of behavior carried out by Daniel Lagache: human behavior is a set of operations, mental, motor, physiological and verbal through which an organism in situation, reduces the tensions that motivate and realize their possibilities. All perception is a translation or codification of reality, a representation of the world, a construction of the world, given by our impressions and by the indications given by the people around us. All communication is a human relationship. Every relationship includes at least two people and a relational vehicle that is language, speech. All communication is a system and therefore we must consider the characteristics of this and its properties. Every system can be considered as an equation of the following characteristics: $X < R > Y$ Where X and Y are the members of the relationship (or function) and R is the relationship that communicates to both members. Remember what Saussure said ... in language there are only differences, in language there are only relationships, language is a system. Therefore, language speaks etc. We can study it from the point of view of systems theory and from cybernetics. This, in my opinion, allows a greater understanding of what expressed. In this paper we will define the definitions of the terms related to Communication and Language, which authors used them and in what way they did them and we will relate all the concepts expressed to each other by different authors.

Keywords: communication – language – speech – relationship – function – system

Planteamiento del problema

No podemos definir el lenguaje si no tomamos en consideración a la comunicación.

Tampoco podemos definir a ésta sino tenemos en cuenta el lenguaje.

Decir que el lenguaje se estudia por la lingüística (la semántica y la sintáctica de la comunicación) y que la psicología estudia la pragmática de la comunicación humana puede ser útil pero aún así divide dos aspectos

de la realidad; el intercambio comunicativo, que se da entre los seres humanos y los signos lingüísticos que empleamos para relacionarnos.

En este trabajo intentaremos dar cuenta de las dos realidades interconectadas, sus semejanzas y sus diferencias.

También examinaremos y conectaremos los términos entre sí por que creemos que ayuda la comprensión más amplia no sólo de lo que se considera problemas del lenguaje y de la comunicación, sino también de otros aspectos de la realidad que pensamos que están vinculados.

Tal es el caso de la percepción humana y de los problemas de cognición que están directamente relacionadas no sólo con los problemas de la comunicación y del lenguaje

sino con la codificación que hacemos de la realidad y que aspecto de la misma vamos a tomar en cuenta.

En muchos textos percepción, cognición, codificación de la realidad no solo no está considerado sino se los deja de lado como sino importasen.

No conciliaremos distintas disciplinas, sino tomaremos de éstas los conceptos que resultasen afines a todas y buscaremos elementos que les sean comunes al enfoque de este trabajo, estableceremos que es la comunicación y el lenguaje y como se complementan y se diferencian entre ellos, según distintos autores.

Desarrollo

La definición más acertada del lenguaje, para los propósitos de este trabajo, la dio Ferdinand de Saussure: “El lenguaje es un sistema, ordenado de signos a cuyos significados se llegan arbitrariamente por una convención social, en el lenguaje solo hay diferencias” (Saussure, 1945 p. 120).

El signo tiene, según este autor dos principios:

- 1.- lo arbitrario.
- 2.-el carácter lineal del significante.

Esta definición de lenguaje como sistema no coincide con la que damos aquí “el lenguaje es una forma que permite relacionarnos entre los seres humanos, es algo sistémico, dinámico y circular, no lineal.

Probablemente la dificultad radica en el hecho de considerar al lenguaje como aquello que está allá afuera y no como que es algo en el cual intervenimos las personas y de hecho esto implica el carácter circular del mismo.

Somos creadores y modificadores permanentes del lenguaje y somos creados y modificados permanente por el mismo.

Dice Saussure:

“en la lengua no hay más que diferencias , todavía más, una diferencia supone ,en general , términos positivos ,entre los cuales se establece ,pero en la lengua sólo hay diferencias ,sin términos positivos. Ya se lo considere al significante ,ya al significado, la lengua no comporta ni ideas ni sonidos preexistentes al sistema lingüístico ,sino solamente diferencias conceptuales y diferencias fónicas resultantes de ese sistema .Lo que de idea o materia fónica hay en un signo importa menos que lo que hay a su alrededor en los otros signos. La prueba está en que el valor de un término puede modificarse sin tocar ni a su sentido ni a su sonido, con sólo el hecho de que tal otro término vecino haya sufrido una modificación,” (Saussure, 1945 p. 153).

Estas definiciones son similares a la que plantea Singh (1979) cuando define el concepto de cibernética y comunicación. Expresa “un objeto no sólo emite radiación, sino que la recibe de otros, y sólo la diferencia entre la radiación emitida y la recibida hace posible el percibirlo” (p. 91).

Para Martinet (1978) la función fundamental del lenguaje es permitir a cada hombre comunicar a sus semejantes su experiencia personal. Por *experiencia* hay que entender todo lo que el hombre siente o percibe, ya sea el estímulo interno o externo ya un deseo o necesidad. La comunicación a otro podrá tomar la forma de una afirmación, de una pregunta, de una petición o de una orden, sin dejar de ser comunicación (Martinet, 1978).

La estructura básica de la lengua es la oración, que fue atravesando por distintas definiciones, sentencia, término, enunciado.

Actualmente enunciado es lo más apropiado para denotar una unidad mínima de sentido en el lenguaje y a la comunicación.

Para Benveniste E “ . el aparato formal de la enunciación está compuesto por un enunciado, un locutor y un alocutorio.

Discurso: la lengua puesta en acción, entre partes

Enunciación: como el decir.

Enunciado como lo dicho. Es el resultado de la enunciación.

La enunciación es un acto mediante el cual el sujeto se apropia de la lengua para convertirla en discurso.

Enunciado como acto mismo de producción de un Enunciado y no el texto del mismo.

Enunciado como acto individual de utilización de la lengua.

El Yo denota al individuo que pronuncia la enunciación, el Tú denota al individuo que está presente como Alocutorio.

El yo y el tú son signos no referenciales con relación a la realidad y que se vuelven llenos cuando su Locutor los asume como instancia del discurso. El yo es una instancia de discurso. (Benveniste, 1966, p.60).

Para nosotros lo expresado por este autor, coincide con definiciones de la teoría de la comunicación cuando decimos que “yo y el otro solo somos (en sentido de existencia y de presencia) en relación –comunicación entre ambos.”

Sigue Benveniste Emile: “es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto por que el lenguaje funda el concepto de ego” (Benveniste, 1966 p. 73)

Para este autor no somos sujetos que hablamos, sino que somos sujetos porque hablamos.

Para la Teoría de la comunicación somos sujetos por que estamos en relación con el otro.

Cuando consideramos al sujeto del enunciado (, el sujeto gramatical) lo distinguimos del sujeto (el que pronuncia el enunciado), de la enunciación.

Si no hacemos esta distinción en ocasiones caemos en lo que se denomina paradoja de la confusión de términos como decir “esta rosa es roja” y otra cosa es decir “esta rosa es roja” es una oración con el verbo en el modo indicativo.

Para Freud...El lenguaje no sirve solo para expresar los pensamientos sino esencialmente para comunicarlos a los demás.

En su trabajo sobre el significado antitético de las palabras primitivas, dice Freud “...en la lengua egipcia hallamos un número considerable de palabras con dos significados, cada uno de los cuales designa exactamente

lo contrario del otro. Hay palabras que significaban tanto “fuerte “como “débil”, “viejo”, como “joven”.

El enigma se resuelve con mayor facilidad de lo que creíamos. Nuestros conceptos nacen por comparación. Si estuviera siempre claro, no distinguiríamos claridad de oscuridad. Todo en este mundo es relativo.

Todo concepto es gemelo de su opuesto, no se podría concebir el concepto de lo fuerte si no era en oposición a lo débil, la palabra que significaba fuerte contenía un simultáneo recuerdo de débil. Esta palabra no designaba ni fuerte ni débil sino el vínculo (la relación) y la diferencia de ambas.

“cuando la palabra egipcia “Ken” debía significar “fuerte”, tras su sonido escrito alfabéticamente se colocaba la imagen de un hombrecillo erguido, y cuando la misma quería significar “débil”, seguía la imagen de un hombre acucillado en actitud de abandono” (Freud, 1979).

Comunicación

Definiremos a la comunicación como un proceso mediante el cual una persona se pone en contacto con otra a través de un mensaje y espera que ésta última dé una respuesta ya sea una opinión, actividad o conducta.

La comunicación es una manera de establecer contacto con las demás personas por medio de ideas, hechos, pensamientos y conductas buscando una reacción al comunicado que se ha enviado.

La comunicación es el factor determinante de las relaciones con las demás personas.

Elementos que intervienen en la comunicación:

1.- Emisor: sujeto o fuente que comparte (emite) la información o mensaje.

2.- Receptor: es el individuo o artefacto encargado de recibir el mensaje compartido por el emisor.

3.- Mensaje: es la información que queremos comunicar entre el emisor y el receptor.

4.- Contexto: es el entorno que rodea al emisor y al receptor, el ambiente desde donde se realiza el intercambio de información.

5.-Código: son los signos y normas que al combinarlos estructuran el mensaje; el lenguaje hablado o escrito, sonidos, señas, etc.

6.- Canal; es el medio por el cual es transmitido su mensaje.

7.- Ruido; cualquier señal que interfiere con la transmisión regular de un mensaje entre el emisor y el receptor.

Conducta –comunicación

Nosotros definiremos a la comunicación como una relación entre dos (o más) personas en la que el vehículo de esta es el lenguaje, es una conducta, un comportamiento en la que alguien le solicita, le exige al otro comunicante que realice algo o le dé alguna información que aquél le solicita.

El intercambio comunicativo de dos personas implica:

A.-personas comunicadas-

B.-lenguaje.

C.-conductas.

D.-gestos

Comunicación y lenguaje se nutren recíprocamente y ambos son partes del mismo sistema que nos permiten vincularnos con las otras personas y al mismo tiempo, obtener información del medio circundante etc.

La definición de conducta la tomamos de Lagache Daniel la conducta es el conjunto de operaciones, (fisiológicas, mentales, motrices, verbales) mediante el cual un organismo en situación,) reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades (Lagache, Daniel, 1968 p.44).

Las formas de Comunicación

Comunicación digital (verbal o escrita): este modo de comunicación deriva de la operación matemática contar objetos con los dedos de la mano (de allí el término dígito: dedo). Contar algo es decir cuantos objetos hay en un conjunto de algo por ejemplo, digo que tengo tres manzanas , esta información es precisa si corresponde el tres con tres manzanas.

Dos son las maneras de comunicación digital: la verbal y la escrita. Se dice que esta forma de comunicación es más precisa pues deriva de una operación matemática precisa. Deriva de la operación matemática de contar, que es decir cuantos de algo tengo en un conjunto dado de objetos.

Siempre que contamos algo sabemos con precisión cuanto de ese algo tenemos, cuando nos comunicamos de forma verbal o escrita, éstas son precisas.

Comunicación analógica: Incluye las expresiones faciales, la postura corporal, tono muscular, ritmos respiratorios, tonos de voz, gesticulación. Deriva de la operación matemática de medir.

Medir es poner en correspondencia un objeto con otro al que se toma como patrón.

Por ejemplo, tengo tres manzanas y las peso, según la balanza que utilice, su peso va a variar. Si uso una balanza romana me dará un peso, si uso una balanza electrónica me dará otro peso. Por eso medir nunca nos da una medida exacta de lo medido. La medición no es totalmente precisa nunca.

Ejemplo de comunicación analógica son, la risa, el llanto, la postura del cuerpo, la entonación de la voz etc.

Por lo anterior razón decimos que la comunicación analógica es imprecisa y algunas veces indeterminada. No sabemos si una persona se ríe por sarcasmo, o por algo que le parece gracioso. Del mismo modo que una persona que llora no sabemos si lo hace por pena, alegría o frustración.

Cuando consideración ambos modos de comunicación y lo asociamos al comportamiento vemos un cambio.

Una persona puede decir: estaré en tu oficina a las 3 p.m. Esta afirmación solo será verdadera si efectivamente una persona está a la hora que expresó en la oficina, o sea que tiene que realizar efectivamente el comportamiento que expresa para que su comunicación sea efectiva.

Sin embargo, cuando una persona realiza un acto éste ya de hecho determina lo que está expresando: por ejemplo, alguien ve a un amigo, se le acerca y lo saluda amigablemente, ese acto determina su modo de comunicarse con él, de manera inequívoca.

Podemos concluir: toda conducta que realizamos define con exactitud lo que deseamos hacer, independientemente de nuestras intenciones explícitas o no, concientes o no.

Por lo tanto, volvemos a encontrar que para entender los actos de comunicación debemos tener en cuenta a estos como un sistema, y sus componentes interrelacionados de manera permanente.

La denotación

Esta es una operación muy importante dentro de la comunicación y el lenguaje. Es la primera operación que realizamos los seres humanos para codificar la realidad, (que de otra manera no podría ser aprendidas) es la forma como percibimos la realidad y el comienzo de las operaciones de distinción que hacemos entre los objetos que percibimos.

Denotar a un objeto es ya de hecho distinguirlo de otro, que de otra forma no sería percibido.

Denotar es adjudicar un nombre a un objeto.

Connotación

Es atribuir propiedades a los objetos que denotamos. Es otra manera de distinguir a los objetos entre sí, por sus características o condiciones esenciales

En el caso de las conductas de las personas es más apropiado denominarlas “condición”

Dar nombre a un objeto (designarlo) es de hecho crear una forma de lenguaje en donde damos cuenta de tal entidad en la realidad y a la vez comunicarla a los demás.

Para conocer un elemento de la realidad debemos establecer una relación entre yo (como sujeto cognoscente) y un objeto de la realidad (elemento a conocer).

En algún momento de la historia alguien debe haber expresado “esto es un árbol” y se lo debe haber transmitido a sus congéneres. Debe haber habido un acuerdo de designar a tal objeto de esa forma.

La designación es un atributo y una función de un grupo humano y no sólo de un individuo, de tal forma que objeto, designación y consenso entre las personas de tal acto forman un sistema.

A veces el lenguaje es estudiado como un elemento externo a los individuos, como un objeto y no se considera como un producto de una actividad humana, por eso, la comunicación aparece estudiada y considerada como un comportamiento (de los individuos), y el lenguaje como algo que se produjo en algún momento histórico del mundo, como si no estuvieran íntimamente relacionados.

Dice Bateson (1972), las cosas tienen nombre, atributos, características, condiciones, propiedades e ingresan al mundo de la significación por sus nombres, cualidades y atributos (o sea mediante informes sobre sus relaciones internas y externas y sobre esas relaciones).

Sigue...todo en la realidad se circunscribe a las relaciones entre un/s objetos, procesados por una entidad (una persona, una máquina) que percibe ciertas relaciones.

Para percibir esas relaciones debemos en un principio establecer “diferencias” entre los objetos percibidos.

Toda percepción humana se hace en base a la diferencia que establecemos entre al menos dos entidades y esta diferencia tiene las características de una relación (Bateson, 1972). Esta relación es del tipo: $X < > Y$ se lee x está relacionado con y (Sema, 1988)

En la lengua solo hay diferencias, en la lengua solo hay relaciones, dice Sassure (1945).

Y al considerar estos conceptos básicos es que podemos estudiar al lenguaje y la comunicación con conceptos de la cibernética.

Desde nuestro punto de vista, entonces todo en la realidad puede ser calificado como binario y poseen la característica de una ecuación del tipo mencionado.

El término Binario proviene de la contracción de los términos digito binario, y hace alusión a los dos elementos mínimos que se necesitan para codificar la realidad, y a la forma que operan los procesadores de información como pueden ser las computadoras y nuestro cerebro considerado éste como un procesador de información.

$X < > Y$ se lee x esta en relación con y

Los ejemplos de:

Abierto / cerrado de un circuito eléctrico

Inhibición/excitación del funcionamiento neuronal

Ley del todo / o nada de la sinapsis

Constituyen un concepto binario, que desde nuestro punto de vista todo en la realidad es binario (Sema, 1988)

Prosigue Bateson (1972) siempre hablamos como si una cosa pudiera tener ciertas características ,decimos que una piedra es dura , pequeña .para pensar correctamente conviene suponer que todas las cualidades y atributos se refieren al menos a dos conjuntos de interacciones en el tiempo.Sea como fueran las cosas en su mundo pleromático y cosístico solo pueden ingresar al mundo de la comunicación y del significado merced a sus nombres, sus cualidades y sus atributos(o sea merced a informes sobre sus relaciones internas y externas y sobre esas relaciones).

Hicimos referencia especial a dos conceptos expresados por Saussure (1945) y por la Teoría Sistémica: relación y diferencia.

A continuación, daremos un ejemplo de todos los términos que aparecen ligados a aquellos conceptos.

Usaremos la notación conjuntista para ejemplificarlos.

Comunicación: se define como *unión con*. La comunicación es una relación entre dos o más personas. Para que exista comunicación entre dos personas debe existir al menos una forma de relación.

Nos comunicamos por intermedio del lenguaje.

Quizás no sea posible descubrir el origen del lenguaje, pero si podemos estudiarlo y entenderlo a partir de su funcionamiento actual:

El vehículo de tal relación es el lenguaje (Sema, 1988)

$X < R > Y$: se lee: X está relacionado con Y

Lenguaje: en cada instante el lenguaje implica a la vez un sistema establecido...

Una lengua constituye un sistema “(Saussure, 1945).

En la lengua no hay más que diferencias. Un sistema lingüístico es una serie de diferencias de sonidos combinados con una serie de diferencias de ideas en un estado de lengua todo se basa en relaciones.

Sistema: es un conjunto de objetos, procesos personas, relacionados entre sí.

$X < R > Y$: se lee : X está relacionado con Y

Si bien Saussure (1945) hace una diferencia entre los conceptos Lengua y Lenguaje, nosotros lo consideramos como sinónimos en el sentido de suponer ambos como sistema. La lengua es una *forma*, no una *sustancia*.

Nosotros no consideraremos a uno u otro concepto, sino a ambos. Empleamos la conjunción X e Y y no la disyunción X o Y.

La ventaja que obtenemos al considerar a la comunicación y al lenguaje como sistema, es la de poder utilizar para ambos conceptos propiedades, leyes y reglas de la Teoría de los Sistema que, como teoría incluye a ambos.

Dice Saussure (1945) un sistema lingüístico es una serie de diferencias de sonidos combinados con una serie de diferencias de ideas puesto en un sintagma, un término adquiere su valor por que se opone al que le precede o al que le sigue o a ambos (Saussure, 1945).

El concepto más importante de la cibernética es el de diferencia

Percepción: es una relación entre el ser que percibe y lo percibido

$X < R > Y$ se lee: X está relacionado con Y.

Nuestro sistema nervioso percibe la realidad de manera binaria. De hecho existen dos modos de procesos neurofisiológicos.: Excitación e inhibición.

Es posible que la realidad no sea binaria, pero si nuestro sistema de percepción de la realidad es binario, sólo podremos percibir todo aquello que son binarios (Sema, 1988). Watzlawuick Paul y otros (1966) en su libro Teoría de la Comunicación Humana, plantea que todos los niños aprenden en la escuela que el movimiento es algo relativo y que sólo puede percibirse en relación con un punto referencial que solemos dejar de lado es que ese mismo principio rige virtualmente para todas las percepciones y por lo tanto ,para la experiencia que el hombre tiene de la realidad .las investigaciones sobre los sentidos y el cerebro han demostrado acabadamente que sólo se pueden percibir relaciones y pautas de relaciones y que ellas constituyen la esencia de la experiencia....la esencia de nuestras percepciones no son cosas sino relaciones.

Procesamiento de la información

La información es el resultado de la “suma algebraica de los procesos de excitación e inhibición.

Tiene la forma de

$X < R >$ se lee X está relacionado con Y

La realidad, eso que está allí afuera no puede ser aprendida de manera directa, sino a través de una codificación de la misma.

Esto es denotarla, aprehender lo que se denominan sus *condiciones características*, o sea aquello que hace que una cosa sea lo que es y no otra cosa. Una vez que la aprehendemos, le damos un nombre. Este es el producto de un convención social, y es como lo señaló Saussure, arbitrario.

Cuando incluimos conceptos de diferentes disciplinas y autores, buscamos encontrar las semejanzas.

Percepción, información, comunicación, lenguaje, cibernética, etc. tienen como eje común, el concepto de diferencia, que es la base fundamental de la percepción de la realidad y por lo tanto de la codificación de la misma, que luego será la base del establecimiento del lenguaje. Recordemos lo que dice Saussure (1945), en la lengua solo hay diferencias, en la lengua solo hay relaciones.

Estos conceptos, relaciones, diferencias, son los mismos que plantea Watzlawick para la definición de percepción humana.

Y también en la neurofisiología el concepto básico de percepción es el de solo percibimos diferencias, entre los procesos de excitación e inhibición.

Cibernética

La cibernética tiene varias ramas, la robótica, la rama estadística de la teoría de la información. Esta es la que nos interesa.

Se la define como la ciencia del control y de la información, que son fenómenos internos de los sistemas.

El concepto básico de la cibernética es el de diferencia, sea entre dos cosas evidentemente diferentes, sea en una misma cosa que ha variado en el tiempo.

Todas las definiciones de cibernética llevan implícitos dos conceptos centrales, comunicación y sistema

Se considera equivalente sistema al de estructura como un conjunto de elementos que están relacionados entre sí, de tal manera que un cambio en uno de ellos produce cambio en el resto de la estructura.

Variedad

Dice Ashby (1965) la variedad, depende del observador, sea el conjunto (a, b, c, a, b, d), la variedad definida sobre ese conjunto será igual a 4 (cuatro), es el número de elementos que podemos diferenciar, a, b, c, d.

Un dígito binario, (bit) tiene dos posibles estados 1 y 0, su variedad es (2).

La variedad en un sistema es el número de estados posibles de ese sistema, una medida de su complejidad, medida por los estados posibles de dicho sistema.

La variedad no tiene sentido como propiedad (condición) intrínseca de los objetos, que sólo adquieren significado cuando se asocia a un observador concreto.

Diferencia es la cualidad que nos permite que algo se distinga de otra cosa (Ashby, 1965).

Para nosotros la diferencia “es un proceso que realizamos los seres humanos, mediante nuestra psique, y que consiste en percibir la realidad estableciendo la diferencias entre distintos objetos, diferencias que pueden ser de temperatura, color etc. Lo denominamos operaciones de distinción.

Cognición

Piaget Jean (1999) en su libro Psicología de la Inteligencia plantea que el conocimiento verdadero constituye cierta relación entre un sujeto a y un objeto b, por ejemplo, decir que *la trucha es un pez* o que *los cuerpos se atraen en razón directa de su masa y en razón inversa del cuadrado de su distancia*.

Supone

- a) actividades del sujeto
- b) objetos, truchas, cuerpos, masas, distancia
- c) estructuras...éstas son inherentes a todas las relaciones de conocimiento.

Lo esencial es distinguir dentro de las relaciones de conocimiento que se establecen entre el sujeto “a” y los objetos “b”, el tercer aspecto constituido por las estructuras “c” (Piaget, Jean ob.cit 1999.).

Conclusiones

Pretendimos vincular conceptos centrales de distintas teorías y autores, haciendo notar que aquellos son por definición equivalentes.

Los conceptos centrales que encontramos, en los autores citados y en las teorías de referencia son relación (a nuestro entender es un concepto central en todas las teorías) Aparece en el lenguaje, la comunicación, cibernética significado antitético de las palabras primitivas de Freud (1979), neurofisiología, en cognición,

Diferencia en ocasiones aparece como un sustantivo (cuando denotamos un objeto de la realidad) y en otros aparece como una actividad del observador, al trazar diferencias sobre el entorno.

Lo observamos en Saussure (1945), en Bateson (1972), en Freud (1979), cuando este autor dice que nuestro cerebro trabaja por comparación, es decir que establecemos diferencia en la realidad de manera permanente, es el concepto, central que observamos en la cibernética, en Piaget (1999) ob. cit., cuando dice que la cognición es una relación entre el sujeto cognoscente y a sus operaciones de distinción que traza sobre dichos objetos.

Este concepto aparece en todos los textos citados, aún cuando los autores no lo hayan mencionado como central en sus teorías.

Variedad, Este concepto se lo define teniendo en cuenta el par observador-objeto. Es tan importante el concepto que hay autores que le dan la misma importancia que las leyes de gravitación de Newton.

El término incluye diferencias entre los distintos objetos que observamos en la realidad y proceso, del observador que realiza operaciones de distinción en dicha realidad.

Por lo tanto, podemos concluir que éste término puede ser incluido en el de la diferencia.

Referencias Bibliográficas

- Ashby, W. R (1965). *Proyecto para un cerebro*. Madrid: Tecnos
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Bs. As: Lohié
- Benveniste, E. (1966). *Problemas de lingüística general*. Mexico: Siglo XXI.
- Freud, S. (1979). *Obras Completas*. Tomo XI. Bs. As: Amorrortu.
- Martinet, A. (1978). *La lingüística sincrónica*. Madrid: Gredos
- Lagache, Daniel (1968) :*El Psicoanálisis*. Editorial Paidós Bs.As.
- Piaget, Jean (1996). *Psicología de la Inteligencia*. Editorial Critca Barcelona.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Bs. As.: Losada.
- Sema, V. ((1988) *Psicoterapia de la Comunicación*. Bs.As.: Akadia
- Singh, J. (1979) Ideas fundamentales sobre la Teoría de la Información, del lenguaje y la Cibernética. Madrid: Alianza.
- Watzlawick Paul y otros. (1966) *Teoría de la Comunicación Humana*. Editorial Herder Barcelona.

Vulnerabilidad psicosocial en estudiantes universitarios: antes, durante y después de la cuarentena por COVID-19

María Valeria Contreras
Facultad de Psicología. UNT
valeriacontreras132@gmail.com

Carina Beatriz García Sir
Facultad de Psicología. UNT
carinagarciasir@gmail.com

María Elena Iturriaga Goroso
Facultad de Psicología UNT
meig-2011@hotmail.com

María José Jiménez Millán
Facultad de Psicología UNT
Psicofisiologia.at@psicologia.unt.edu.ar

Fabiana María Moisés
Facultad de Psicología UNT
fabianamoises03@gmail.com

Ana Laura Palacios Rufino
Facultad de Psicología. UNT
analaupalacios@gmail.com

Resumen

El presente estudio es de tipo exploratorio-descriptivo y tuvo como objetivo presentar los factores de vulnerabilidad psicosocial en los estudiantes universitarios respecto al estrés, ansiedad y depresión en tiempos de pandemia por COVID-19. Fue administrado el cuestionario DASS 21 de estrés, ansiedad y depresión a 604 universitarios, durante el mes de mayo de 2020, teniendo en cuenta además, ciertas variables sociodemográficas de la muestra. La media del grupo es de 24 años y cursan el primer y segundo año de la universidad. Los resultados indican índices moderados de ansiedad y depresión, y el estrés leve, siendo más acentuado en aquellos que viven solos y mayormente en las estudiantes mujeres. Se concluye acerca de la necesidad de investigar e implementar acciones en salud mental para reducir los efectos psicológicos de la pandemia de los estudiantes a fines de contar con más estrategias de afrontamiento con miras a la pospandemia.

Palabras clave: Ansiedad – Estrés – Depresión – Universitarios – COVID-19.

Abstract

The present study is exploratory-descriptive and aimed to present the psychosocial vulnerability factors in university students regarding stress, anxiety and depression in times of the COVID-19 pandemic. The DASS 21

stress, anxiety and depression questionnaire was administered to 604 university students, during the month of May 2020, also taking into account certain sociodemographic variables of the sample. The group average is 24 years old and they are in the first and second year of university. The results indicate moderate rates of anxiety and depression, and the level of stress, being more accentuated in those who live alone and mostly in female students. It concludes about the need to research and implement actions in mental health to reduce the psychological effects of the pandemic on students in order to have more coping strategies with a view to the post-pandemic.

Keywords: Anxiety – Stress – Depression – University students – COVID-19.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el día 11 de marzo de 2020 como brote de una nueva pandemia por el surgimiento del COVID-19, por aquel entonces, afectaba a 110 países. 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 el 3 de marzo 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 con el uso de diferentes herramientas y aplicaciones de Internet como *Google Meet*, *Zoom*, *Classroom*, entre otras. 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. De acuerdo con los estudios realizados por este organismo IESALC (2020), se presentan como aquellas preocupaciones principales de los estudiantes a nivel mundial: el aislamiento social, la economía, la conexión a internet como también la ansiedad con relación a la situación de pandemia.

Estudios anteriores identifican la presencia de síntomas de ansiedad, depresión y estrés en estudiantes universitarios. Se consideran a la ansiedad y la depresión como los trastornos emocionales más frecuentes en la población general y en estudiantes universitarios en particular.

Estrés, ansiedad y depresión

Se reconoce a la ansiedad como la respuesta del organismo para contrarrestar una situación de amenaza o peligro físico o psíquico:

“La ansiedad describe un estado más duradero de la amenaza o la ‘aprensión ansiosa’ que incluye otros factores cognitivos además del miedo como la aversividad percibida, la incontrolabilidad, la incertidumbre, la vulnerabilidad (indefensión) y la incapacidad para obtener los resultados esperados” (Clark & Beck, 2012).

Siguiendo a los autores Clark y Beck (2012) definen la ansiedad también como:

Una emoción orientada hacia el futuro, caracterizada por las percepciones de incontrolabilidad e impredecibilidad con respecto a sucesos potencialmente aversivos y con un cambio rápido en la atención hacia el foco de acontecimientos potencialmente peligrosos o hacia la propia respuesta afectiva ante tales sucesos. (Clark & Beck, 2012).

En este sentido el miedo, - respuesta adaptativa de naturaleza emocional ante una amenaza o peligro percibidos para la seguridad propia, física o emocional - conlleva la *valoración* de que existe un peligro real o potencial en una situación determinada. Por lo tanto, es sano cuando advierte una amenaza inminente y la necesidad de una acción defensiva. No obstante, también puede ser maladaptativo, cuando la situación no representa un peligro potencial (Clark & Beck, 2012). Por su parte, la ansiedad es una respuesta emocional provocada por dicho miedo, el sentimiento negativo que la amenaza ha evocado.

La depresión, por su parte, es un trastorno emocional frecuente, que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración, infelicidad o dolor emocional como respuesta emocional ante un evento desagradable para la persona (OMS). La depresión puede llegar a hacerse crónica o recurrente y dificultar sensiblemente el desempeño laboral o académico y la capacidad para afrontar la vida diaria. Este trastorno puede tener efectos en estudiantes universitarios como el rendimiento, la deserción y el abandono, el bienestar emocional entre otros. Existen situaciones individuales que se pueden relacionar con la depresión en estudiantes universitarios como antecedentes familiares y personales, dificultades académicas, inestabilidad económica, muerte de un ser querido, etc., que pueden ser potenciados por este contexto de incertidumbre. Como consecuencia de este síndrome se puede observar en los estudiantes pérdida de interés por el rendimiento académico, desesperanza en relación con su futuro, disminución de las actividades cotidianas relacionadas a la facultad, entre otras (Aguedo Velez, Casadiegos Garzón, Sánchez Ortiz, 2008).

Estos estados se encuentran habitualmente asociados al estrés, concebido como el conjunto de procesos y respuestas ante situaciones que signifiquen una exigencia de adaptación mayor ante situaciones que se perciben como amenazantes para el individuo. El estrés se define como aquel proceso de interacción entre los eventos del entorno y nuestras respuestas cognitivas, emocionales y físicas que se inicia ante un conjunto de demandas ambientales que recibe el individuo, a las cuales debe dar una respuesta adecuada, poniendo en marcha sus recursos de afrontamiento (Bonet, 2013). El estrés académico, puede entenderse como aquel que es específico de este ámbito.

La palabra estrés se ha tomado de la ingeniería, donde hace referencia a las fuerzas físicas de las estructuras mecánicas; este término introducido en Medicina por el eminente fisiólogo Walter Cannon trató de definir aquellas situaciones en las cuales el organismo se ve sujeto a un estímulo de gran sobrecarga emocional, llamado también estresor, que produce reacciones perjudiciales para el mismo. El organismo responde a esta situación con lo que Hans Selye en el año 1963 describió como el Síndrome General de Adaptación (Bonet, 2013). Este síndrome es un conjunto de ajustes de las distintas variables reguladoras del organismo que entran en juego ante una gran variedad de estímulos. Es interesante señalar que este síndrome se

produce por la respuesta de un individuo a un estímulo y no es el estímulo el que produce el síndrome, sino la reacción del organismo al mismo. En otras palabras, cualquier estímulo puede desencadenar el síndrome general de adaptación y el mismo estímulo puede en otro individuo, por diversas razones, no producir este tipo de respuesta (Jiménez Millán, Soria, & Barriónuevo, 2016).

Las instituciones de educación superior tienen elementos propios de la vida académica que suelen estar asociados al deterioro de la salud mental ya que los alumnos como parte de sus procesos de aprendizaje, enfrentan de manera cotidiana a una serie de demandas (ej. la evaluación del profesor, la sobrecarga de trabajo, las exposiciones en el aula, la elaboración de informes, etc.) que -bajo su propia valoración-, se constituyen en estresores. Los estudiantes intentan cumplir con tales exigencias académicas resignando horarios de sueño, tiempo libre, contactos interpersonales y duplican los esfuerzos. Paulatinamente, los estresores a los que se encuentran sometidos van vulnerando su salud física, psicológica y por ende su desempeño; poniéndolos en riesgo de padecer estrés académico y sus consecuencias. A su vez, ingresar a dichas instituciones, mantenerse como alumno regular y poder egresar de ella suele ser una experiencia que muchos alumnos consideran estresante. Para los estudiantes, el estrés es un fenómeno aceptado como norma de la carrera, cuya presencia se considera un indicador de esfuerzo o eficiencia; es decir, se tiene la sensación de que el estrés va de la mano del éxito en la carrera, y lo asumen como un factor intrínseco al cumplimiento de los objetivos de las asignaturas. El estrés se asocia con manifestaciones somáticas tales como fatiga, tensión, vértigos, insomnio, taquicardia, síntomas gastrointestinales, irritabilidad, temor y ansiedad (Pérez Díaz & Cartes Velásquez, 2015). Al igual que con esta patología, se describe que los estudiantes manifiestan altos niveles de ansiedad, la cual va aumentando a medida que avanzan en la carrera. Dentro de los principales desencadenantes de estrés resaltan el "miedo de recurrir las materias", "falta de tiempo" y "los exámenes y las calificaciones". Respecto a este último punto hay datos contradictorios sobre el impacto del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología; por una parte se describe en general que los de mayor grado de estrés coinciden con los de mejores rendimientos académicos; en cambio otro estudio propone que los alumnos con altos niveles de estrés tienen promedios más bajos, esto se explicaría ya que cierto nivel de estrés puede ser beneficioso para el buen desarrollo académico (eustrés) pero al aumentar en forma desmedida po-

dría afectar negativamente al rendimiento académico (distrés) pasando a lo patológico (Jiménez Millán, Soria, & Barrionuevo, 2016).

Existe una correlación directa entre estrés y síntomas depresivos: hay niveles más altos de estrés en aquellos estudiantes que los tienen que en aquellos sin estos síntomas. Se ha descrito que un tercio de ellos presentó niveles medio a severo de depresión, con preponderancia en las mujeres, con síntomas como "variación diurna", "desvalorización personal" y "confusión", llegando a niveles comparables con pacientes psiquiátricos hospitalizados (Pérez Díaz & Cartes Velásquez, 2015). La asociación entre estrés y trastornos afectivos con el rendimiento académico se ha analizado en ambas direcciones, es decir, los trastornos afectivos pueden conducir a un mal rendimiento académico, pero a su vez, un rendimiento académico inferior al esperado en una persona susceptible puede inducir síntomas depresivos, ansiedad y estrés (González-Olaya, Delgado-Rico, Escobar-Sánchez, Cárdenas-Angelone, 2014). Los efectos negativos que produce el estrés y la depresión sobre el rendimiento académico pueden ser explicados por sus efectos sobre el desempeño cognitivo. Se ha demostrado que estos estados dificultan el rendimiento en tareas que requieren atención dividida, memoria de trabajo, adecuada y rápida recuperación de la información de la memoria, y toma de decisiones. Estos efectos parecen estar determinados por la evaluación individual de las demandas y de los recursos ante una situación, la relación entre el estresor y la tarea, y los estilos de afrontamiento, entre otros (González-Olaya, Delgado-Rico, Escobar-Sánchez, Cárdenas-Angelone, 2014).

En el contexto particular de ASPO, la cotidianidad de los estudiantes universitarios sufrió alteraciones y con esto rupturas de las costumbres, hábitos y proyectos de vida, siendo necesario tener que reorganizar la misma frente a la imprevisibilidad ocasionada, para poder adaptarse de alguna manera a los cambios producidos por las medidas sanitarias; cada uno de ellos atravesando circunstancias particulares como el volver a sus lugares de origen, o estar lejos de sus familias con la consecuente pérdida de socialización con sus pares, no sin efectos a nivel subjetivo y emocional, siendo normales las reacciones de miedo, de ansiedad, estrés, de falta de control de la situación (Ordem dos Psicólogos, 2020). Por lo tanto, se considera que otros de los efectos del aislamiento a partir de lo afirmado por el IESALC (2020) son aquellos relacionados al equilibrio socioemocional más aún en los estudiantes con preexistencia de tales problemáticas.

Puede observarse que frente a las condiciones propias del contexto de pandemia los seres humanos en general, y estudiantes universitarios en particular, se encuentran expuestos y vulnerables a posibles daños a la salud ya sean por las situaciones disruptivas que generan estrés, ansiedad, depresión como por posible contagio por covid-19. De esta manera, la situación de vulnerabilidad de los sujetos no se restringe solamente a la posibilidad de sufrir algún daño debido a su condición natural, sino que se asocia además, a los contextos individuales como colectivos de vulnerabilidad, siendo necesario que los mismos cuenten o sean apoyados con recursos para consolidar capacidades de afrontamiento y transformar su realidad (Do Carmo & Guizardi, 2018).

De este modo, al contexto de infección se añaden las variables socio-económicas ampliando las formas de impacto de la enfermedad en la población a nivel psicosocial (Acosta, 2005; Do Carmo & Guizardi, 2018). Con estas concepciones se plantea que, las situaciones de estrés, ansiedad y depresión en universitarios van a estar ligados en este contexto de pandemia no sólo como emergentes a este evento sino que se presentan también otras situaciones de vulnerabilidad previas, propias de sus contextos de inserción y que se podrán ver aún más acentuadas y que son dificultades que se esperan que ocurran; pudiendo “provocar un incremento de los efectos nocivos de las amenazas naturales y, por consiguiente, de la magnitud de los eventos desastrosos” (Acosta, 2005; IFRC, 2020).

Hay estudios que muestran que el nivel de estrés del estudiante universitario durante la pandemia es un factor a considerar como causa de deserción escolar. Ya era difícil asistir a la universidad por la situación económica de los padres, hoy con menos ingresos o con la pérdida de este, los estudiantes enfrentarán muchas dificultades para continuar sus estudios.

Por lo expuesto, se puede concluir que en el contexto de pandemia los estudiantes deben hacer frente a los estresores propios de cursar la universidad, comunes a todos los universitarios en medio de la incertidumbre; ante lo cual surgen interrogantes tales como: ¿En este año atípico de pandemia, todos los síntomas propios del estrés, la ansiedad y depresión que viven los alumnos en la universidad, se vieron incrementados a causa de la incertidumbre?, ¿existen canales de comunicación entre docentes y alumnos para tramitar imaginarios, sentimientos y emociones?, y por último, ¿qué estrategias de abordaje se podrían implementar en la pospandemia?

Método

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo de tipo transversal, utilizando como técnica para la recolección de datos un cuestionario de Google Forms que se difundió por las redes sociales del 05 al 10 de mayo de 2020, cuando se encontraban en contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO). El estudio se abocó a estudiantes universitarios que cursaban carreras de grado presenciales que, sin embargo, 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 universitarias, públicas o privadas, excluyendo a personas menores a 18 años, o mayores a 18 años no universitarias.

Variables e instrumentos

Edad: expresada en años de vida. Variable cuantitativa discreta

Sexo: variable dicotómica nominal. Se dividió en masculino o femenino

Año de la carrera: variable cuantitativa politómica que expresa que año de la carrera se encuentran cursando

Medidas de estrés, ansiedad y depresión. Se evaluó mediante la aplicación de la escala DASS-21, escala dimensional de autorreporte diseñada para medir los estados de estrés, ansiedad y depresión (Lovibond & Lovibond, 1995), compuesta por 21 ítems de tipo likert, mediante diferentes preguntas que exploran estos factores a través de comportamientos y sensaciones experimentados por las personas en los últimos siete días, con las siguientes opciones de respuestas: 0. No me ha ocurrido; 1. Me ha ocurrido un poco; 2. Me ha ocurrido bastante; 3 me ha ocurrido mucho o la mayor parte del tiempo. Si bien no es una herramienta diagnóstica, mide la intensidad de estos estados, permitiendo evaluar el grado y modo de sufrimiento que prevalece en una persona indicando con bastante precisión los diferentes cuadros.

Consideraciones éticas

Los participantes dieron su consentimiento a través del formulario en línea antes de completar la encuesta. El consentimiento, que debían leer antes de aceptar participar, explicaba a los sujetos la naturaleza de la investigación, dejando disponible la información de los responsables del estudio

y un contacto para evacuar dudas en los casos que fuera necesario. Además, se dejó claro el carácter voluntario de la participación y que los sujetos podían pausar o finalizar la misma si en algún momento se sentían incómodos o no deseaban continuar. Por otro lado, se garantizó la confidencialidad, resguardando la identidad de los participantes, por tal motivo, no se solicitó información de identificación de ninguna naturaleza, es decir, no se registraron nombres y apellidos, ni correos electrónicos, ni direcciones IP de los participantes.

Si bien este estudio no retribuyó económicamente a los participantes, tampoco significó costo alguno para ellos.

Análisis de los datos

Con los datos obtenidos a partir del cuestionario se realizaron análisis descriptivos para identificar características de la muestra y estudiar las frecuencias de los síntomas de depresión, ansiedad y estrés. Los análisis se realizaron con el auxilio del software estadístico SPSS.

Equipo de trabajo

El equipo de trabajo estuvo conformado por docentes, graduados y estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

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, los mismos se presentan en la tabla 1.

Con relación a los resultados obtenidos a partir del DASS 21, se observa que en general, los mismos se encuentran dentro de los parámetros considerados estables ya que tanto la depresión y la ansiedad son moderadas (7,9 y 5,3 respectivamente), mientras que el estrés es considerado leve (8,7).

Sin embargo, al analizar estas variables según el sexo, se presentan diferencias siendo que el mayor de los casos se presenta en mujeres, en depresión obtuvieron una media de 8,3, en ansiedad el 5,8 y en estrés el 9,2, mientras que en los varones se observan valores de medias de 6; 3,6 y 7 respectivamente, tal como son presentados en la tabla 2.

Respecto a los puntajes del DASS en relación con la variable de con quiénes conviven, se observó que la mayor cantidad de casos de depresión, ansiedad y estrés se encuentra en aquellos estudiantes que viven solos, correspondientes a la media de 8,9; 5,8 y 9,6. A su vez, aquellos que conviven con sus amigos presentan mayores índices de depresión (media de 8,3), los que viven con sus parejas tienen altos índices de ansiedad y estrés (media de 5,3 y 8,8), presentados en la tabla 3.

Por su parte, en cuanto al tipo de universidad a la que asisten los estudiantes, sea pública o privada, los valores más altos de depresión y estrés se encuentran en aquellos que pertenecen a instituciones públicas (medias de 8 y 9), y sólo los de instituciones privadas tienen mayores casos de ansiedad (media de 6).

Discusión/Conclusión

En términos de Salud Mental, los estudiantes universitarios son considerados como población vulnerable. Frente a los acontecimientos vividos debido a la pandemia por COVID-19 y a las medidas establecidas por los gobiernos para hacer frente a esta situación, la Salud Mental de los estudiantes universitarios se encuentra amenazada.

Si bien, en general los índices presentados son estables ya que ansiedad y depresión se encuentran en niveles moderados, y el estrés leve, posiblemente porque el cuestionario fue administrado durante los primeros meses de cuarentena; pueden identificarse algunas condiciones de vida que parecieran afectar estos niveles, incrementando el estado de vulnerabilidad psicológica en el afrontamiento de las exigencias académicas cotidianas en

el contexto de pandemia. Se observa que el grupo etario se encuentra alrededor de los 24 años y que están cursando los primeros años universitarios, ubicándose ya ciertos lineamientos de posibles intervenciones en dicho grupo, además de la mayor presencia de ansiedad, depresión y estrés en estudiantes mujeres, en contraposición a los hombres, y en aquellos que viven solos. Quienes conviven con amigos presentan mayores índices de depresión y los que viven con sus parejas mayor ansiedad y estrés. Por otro lado, quienes asisten a universidades públicas se registran valores más altos de depresión y estrés.

A la luz de estos resultados surge nuestra responsabilidad como docentes e investigadores de la universidad, no sólo en indagar sobre qué les pasa a nuestros estudiantes y con qué recursos cuentan para hacer frente a esta situación; sino que además debemos de planificar acciones que apunten al beneficio de la Salud Mental de los estudiantes durante la pandemia y pospandemia para poder prevenir los efectos psicológicos del COVID o bien, reducir dichos efectos en los estudiantes.

Por eso la invitación a este intercambio es importante, porque escucharnos y pensar entre todos de manera colectiva y construyendo esta especie de red, que nos sostenga y nos contenga, puede permitirnos buscar posibles herramientas y nuevos recursos para una tramitación más efectiva y saludable.

En conclusión, este tipo de investigaciones pueden ayudar a generar iniciativas sociales y sanitarias de tratamiento para prevenir y paliar los efectos psicosociales de la pandemia. Faltan recorrer unos meses más o tal vez años, para obtener resultados más precisos con relación a los efectos causados en los sujetos por el atravesamiento de dolorosas situaciones vividas en esta pandemia. Sin embargo, podemos afirmar, que afectó de manera significativa la vida de los universitarios, razón suficiente para generar estrategias institucionales de prevención y contención para aquellos que recibieron el mayor impacto en estos tiempos, es decir, a los más vulnerables.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, V. G. (2005). El riesgo como construcción social y la construcción social de riesgos. *Desacatos*, (19), p. 11-24. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2005000300002
- Aguedo Velez, D., Casadiegos Garzon, C., & Sanchez Ortiz, D. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International journal of Psychological Research*. Vol 1, No 1, pp. 34 a 39. ISSN 2011-7922.
- Bonet, J.L. (2013) *PINE: Cuerpo, cerebro y emociones*. Ediciones B. S.A.
- Clark, D., & Beck, A. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Biblioteca de psicología Desclee de brouwer.
- Do Carmo, M. E., & Guizardi, F. L. (2018): O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Cad. de Saúde Pública* 34(3) pp.1-14.
- 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-Olaya, H.L., Delgado-Rico, H.D., Escobar-Sánchez, M., & Cárdenas-Angelone, M.E. (2014) Asociación entre el estrés, el riesgo de depresión y el rendimiento académico en estudiantes de los primeros semestres de un programa colombiano de medicina. *Revista de la fundación Educación Médica. versión On-line*, 17 (1): 47-54.
- 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>
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (2020). Primeiros socorros psicológicos remotos, durante o surto COVID-19. Traducción al portugués por la Portuguese Red Cross from IFRC Reference for Psychosocial Support Remote Psychological First Aid in a COVID-19 Outbreak. Interim Guidance. Abril 2020. Recuperado de: <https://pscentre.org/wp-content/uploads/2020/03/IFRC-PS-Centre-Remote-PFA-during-a-COVID-19-Interim-Guidance-Portuguese.pdf>
- Jiménez Millán, M.J., Soria, M.J., & Barrionuevo, M. (2016). Psiconeuroinmunodocrinología: Sistemas de Control y Regulación del Organismo. *Revista Psico-Logos*. Año XXV-Nº26. ISSN: 0328-5324
- Lovibond, P.F., & Lovibond, S.H (1995). La estructura de los estados emocionales negativos: comparación de las escalas de estrés, ansiedad y depresión (DASS) con los inventarios de depresión y ansiedad de Beck. *Investigación y terapia del comportamiento*, 33 (3), 335-343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)

- 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>
- Pérez Díaz, F., & Cartes Velásquez, R. (2015). Estrés y burnout en estudiantes de Odontología: una situación preocupante en la formación profesional. *Edumecentro* (2) pp. 179-190. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu14215.pdf>

Vulnerabilidad psicosocial, factores de riesgo y protección en psicopatologías prevalentes en niños de Tucumán

Coronel, Paola;
Gronda, Natalia;
Ponce, Melina

Facultad de Psicología, UNT
paolacoronel.pc@gmail.com

Resumen

La salud mental infantil es un pilar básico en todas las dimensiones del desarrollo. Diversos autores señalan la importancia de su estudio, puesto que si se encuentra ausente en la infancia puede hipotecar el futuro del individuo. El presente trabajo tuvo por objetivos: a) Examinar los estudios de prevalencia en psicopatología infantil en niños de 3 a 5 años de edad, en Latinoamérica y Argentina, en los últimos cinco años; b) Identificar las problemáticas de mayor frecuencia referida a los trastornos mentales graves en niños de 3 a 5 años en Latinoamérica y Argentina y c) Identificar los factores de vulnerabilidad psicosocial asociados a estas problemáticas. Metodología: se trata de un estudio bibliométrico de revisión de publicaciones en base de datos científicas de los últimos cinco años, Resultados: Los estudios encontrados refieren a franjas etarias muy amplias (0 a 14 años), se encontraron muy pocos estudios actuales que identifiquen factores de riesgo o de vulnerabilidad con la psicopatología diagnosticada. Algunos resultados como ser la Encuesta Nacional de Factores de Riesgo del Ministerio de Salud de la Nación refiere a un 20% de trastornos mentales en la población infantojuvenil de inicio antes de los 14 años. En Tucumán, según datos del Ministerio de Salud Pública, se destaca que los trastornos emocionales de la niñez y adolescencia y el retraso mental se ubican en 5to lugar dentro de los principales motivos de consulta. Conclusiones: Es fundamental realizar una vigilancia epidemiológica para lograr obtener criterios unificados de diagnóstico e identificación temprana que logren responder de manera efectiva a las demandas de la población en materia de salud mental infantil

Palabras clave: trastornos mentales graves – psicopatología infantil – salud mental infantil – prevalencia

Abstract

Child mental health is a basic pillar in all dimensions of development. Several authors point out the importance of its study, since if it is absent in childhood it can put at risk the future of the person. The present work aimed to: a) Examine prevalence studies in child psychopathology in children aged 3 to 5 years, in Latin America and Argentina, in the last five years; b) Identify the most common problems related to severe mental disorders in children aged 3 to 5 years in Latin America and Argentina, and c) Identify the psychosocial vulnerability factors associated with these problems. Methodology: this is a bibliometric study of review of publications in scientific databases of the last five years. Results: Studies found refer to very wide age ranges (0 to 14 years), very few current studies were found to identify risk or vulnerability factors with diagnosed psychopathology. Some results such as the National Risk Factor Survey of the Ministry of Health refers that 20% of mental disorders in child and youth population onset before the age of 14. In Tucumán, according to data from the Ministry of Public Health, it is emphasizes that emotional disorders in children and adolescents and mental retardation are ranked 5th within the main reasons for consultation. Conclusions: Epidemiological surveillance is essential to achieve unified early diagnosis and identification criteria that effectively respond to people's demands for child mental health.

Keywords: severe mental disorders – child psychopathology – children's mental health – prevalence

Introducción

La salud mental infantil es un pilar básico en todas las dimensiones del desarrollo. Diversos autores señalan la importancia de su estudio, puesto que si se encuentra ausente en la infancia puede hipotecar el futuro del individuo. De igual manera, una adecuada salud mental tiene sus cimientos en la primera infancia, comenzando con el vínculo que el niño establece con sus padres o cuidadores, construyendo así una base segura y confiable para su desarrollo (Bowlby, 1980; Moya, Sierra, del Valle y Carrasco, 2015). Es el contexto familiar y social el que provee los componentes esenciales para una salud mental permanente (Lucio Gómez-Maqueo y Heredia y Ancona, 2014). Se denominan Trastornos Mentales Graves (TMG) en la

infancia al conjunto de diagnósticos que tienen en común una gravedad clínica y evolutiva directamente relacionada con la afectación del desarrollo desde edades tempranas, de funciones psíquicas fundamentales (emocionales, cognitivas, vinculares, comunicativas), trastornos que conllevan una importante repercusión en la calidad de vida, en el entorno familiar y en el desarrollo académico y social. Los TMG, presentan un carácter crónico y limitante que exige una intensidad y continuidad de cuidados que incluye intervenciones multidisciplinarias, coordinadas, de inicio temprano, y dependientes de diferentes instituciones: sanitarias, educativas y sociales (Lasa Zulueta, et al., 2014). Los abordajes terapéuticos que requieren estos trastornos son muy específicos y suelen ser de larga duración. Como es sabido, en la primera infancia (hasta los 6 años de edad aproximadamente), es clave en el desarrollo de los procesos madurativos y evolutivos. En esta etapa TMG está relacionado con la aparición de trastornos del desarrollo; trastornos de la vinculación y la comunicación; trastornos del habla y del lenguaje; trastornos graves y persistentes de funciones tales como el sueño, la alimentación, el control de esfínteres, psicomotrices, etc. Estos síntomas no siempre son detectados por el entorno del niño.

En este sentido, es fundamental realizar una vigilancia epidemiológica para lograr obtener criterios unificados de diagnóstico e identificación temprana que logren responder de manera efectiva a las demandas de la población en materia de salud mental infantil.

La salud mental ocurre cuando predominan los factores protectores sobre los de riesgo, y la resiliencia individual permite que el equilibrio se mantenga. Por el contrario, cuando predominan los factores de vulnerabilidad y se produce un desequilibrio que la resiliencia personal no puede compensar, se manifiesta la psicopatología (Morelato, Giménez, Vitaliti, Casari y Soria, 2015; Sartori, Zabaleta, Aguilar y López, 2013). Así, se torna imprescindible la identificación de los factores de vulnerabilidad psicosocial involucrados en las problemáticas infantiles, y más aún cuando se trata de edades tempranas (Rosser Limiñana, Martínez, y Pérez, 2017).

La detección de las problemáticas infantiles, con relación a los trastornos mentales graves, requiere de una alta especialización de los profesionales, sumado a una formación específica en el uso de instrumentos de evaluación que sean válidos y adaptados a la población infantil. Estos aspectos -profesionales capacitados en temas de infancia e instrumentos adecuados- constituyen una urgencia y deben formar parte de la agenda de las políticas públicas de Estado, para dar lugar a una atención especializada, con bases

científicas actualizadas que respondan a la elevada demanda que hoy reciben los servicios de salud mental. A esto se suma, por un lado, la escasez de estudios sobre los trastornos mentales graves infantiles en nuestro país y por otro lado, la falta de instrumentos validados en poblaciones locales que permitan la identificación temprana de los TMG. Los estudios de prevalencia se tornan particularmente importantes para establecer diagnósticos situados que posibiliten la elaboración de políticas públicas pertinentes. No obstante, en nuestro país, la diferencia de criterios en la codificación, entre otras limitaciones, aún dificulta el acceso a datos con la rigurosidad necesaria.

El presente trabajo tuvo la finalidad de reunir de forma sistemática y ordenada las investigaciones acerca de las psicopatologías prevalentes en la infancia identificando los factores de vulnerabilidad psicosocial asociados a estas problemáticas, siendo un instrumento para profundizar el conocimiento con relación al tema investigado. Los objetivos fueron: a) Examinar los estudios de prevalencia en psicopatología infantil en niños de 3 a 5 años de edad, en Latinoamérica y Argentina, en los últimos cinco años; b) Identificar las problemáticas de mayor frecuencia referida a los trastornos mentales graves en niños de 3 a 5 años en Latinoamérica y Argentina y c) Identificar los factores de vulnerabilidad psicosocial asociados a estas problemáticas.

Metodología

Unidad de análisis

Durante la búsqueda fueron identificados 30 artículos que reportaban resultados de investigaciones realizadas sobre psicopatología infantil en Latinoamérica. Tras la lectura detallada de cada uno de ellos fueron descartados los que no respondían a los objetivos de esta revisión quedando finalmente 21 artículos. Esta búsqueda y análisis se realizó entre mayo y junio de 2018.

Instrumentos

Se utilizó una matriz de registro documental. Se registró: autores, título del artículo, año de publicación, idioma(s), ciudad o región del estudio, número y tipo de muestra, edad de los participantes, objetivo(s), resultados y conclusiones.

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio bibliométrico de revisión de publicaciones en base de datos científicas de los últimos cinco años (2013 a 2017). Las bases de

datos consultadas fueron SciELO, Medline y Lilacs, se escogieron por ser las más grandes y reconocidas bases de resúmenes y referencias bibliográficas de literatura científica a nivel mundial.

Las palabras clave utilizadas para la búsqueda fueron: psicopatología infantil, trastornos mentales graves en la infancia, autismo, Asperger y vulnerabilidad psicosocial.

Los criterios de inclusión fueron: a) que hayan sido estudios sobre psicopatología infantil realizados en algún país de Latinoamérica y b) que reporten resultados de investigaciones realizadas en los últimos cinco años. Se excluyeron documentos como resúmenes de congresos o simposios, revisiones de literatura, cartas al editor, noticias, notas informativas o actas de reunión.

Los datos se analizaron con el programa SPSS 22.0 (IBM, 2013) obteniendo las frecuencias correspondientes.

Resultados

En lo que se refiere al país de publicación, México con un 29% presentó una mayor producción científica respecto de los fenómenos estudiados referidos a psicopatología infantil, seguido por Brasil con un 24% y Colombia con un 19% (Ver Figura 1).

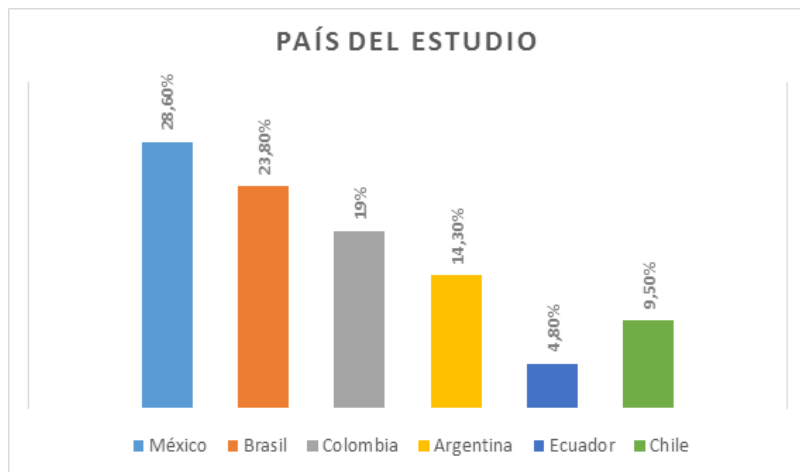


Figura 1. Producción científica por países. Fuente: Elaboración propia.

De entre los diversos trastornos mentales graves que se pueden presentar en la infancia se evidenció el interés por las problemáticas externalizantes con un 37%, tales como problemas de conducta, agresividad, trastorno negativista desafiante, entre otros; en igual medida se observó un 15% para los problemas de atención, problemáticas internalizantes (entre los que se incluyen los trastornos de ansiedad y depresión, entre otros) y problemas sociales (Ver Figura 2)

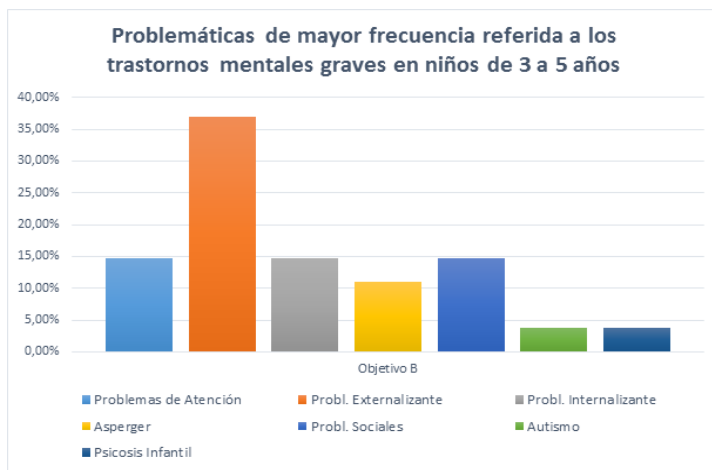


Figura 2. Problemáticas de mayor frecuencia referida a los trastornos mentales graves en niños de 3 a 5 años. Fuente: Elaboración propia.

Sobre la franja etaria se observó que los estudios han evaluado un grupo bastante amplio. La franja etaria más evaluada se encontró en un 32% en niños de entre 6 y 7 años, seguido con un 30% en los niños entre 8 y 9 años. En menor porcentaje, aquellos participantes entre 4 y 5 años representaron un 21%. En la franja etaria más baja se observó una disminución de los evaluados, siendo del 11% entre 2 y 3 años y del 6% entre 0 y 1 años (Ver Figura 3)

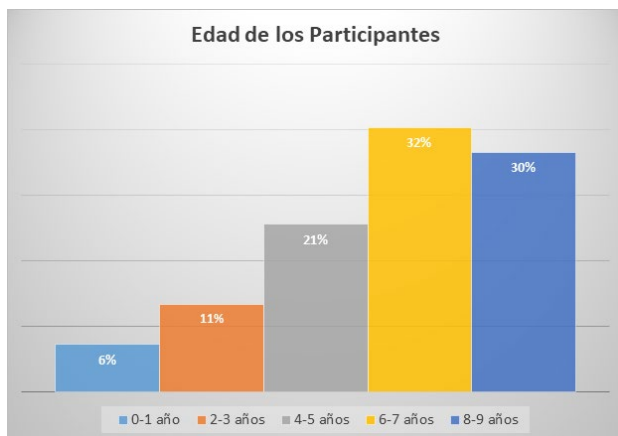


Figura 3. Edad de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los factores de vulnerabilidad asociados a estas problemáticas se observó en un 52% la prevalencia de condiciones desfavorables del ambiente familiar y social, tales como bajo ajuste conyugal, baja escolaridad materna, consumo de alcohol en los padres, niños maltratados y trastornos mentales en la madre; seguidos por la baja detección temprana de las psicopatologías e inicio tardío de tratamientos adecuados (26%), factores relacionados con la falta de articulación entre servicios especializados de salud mental y atención primaria, la falta de sensibilización en la educación formal en lo que refiere a trastornos mentales graves en la infancia y la inseguridad y poca capacitación de los profesionales para lidiar con esas patologías.

En un 13% se encontraron dificultades en relación a la salud general que impactan en el desarrollo del niño, tales como la hospitalización en el primer año de vida, desnutrición temprana y bajo peso al nacer; por último se encontraron en un 9% factores físicos ambientales asociados a problemáticas de psicopatología, en este caso la presencia de agroquímicos que impactan en la salud integral, específicamente en el desarrollo cognitivo de los niños (Ver Figura 4)

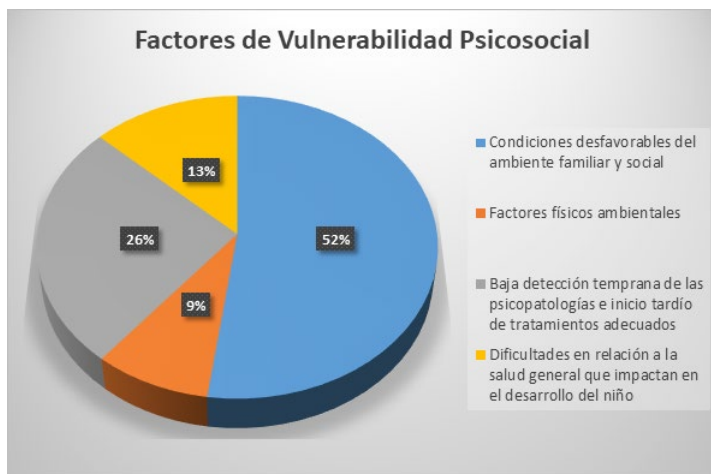


Figura 4. Factores de vulnerabilidad psicosocial asociados a psicopatologías prevalentes en la infancia. Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Llama la atención la escasez de investigaciones en niños pequeños y cómo ello impacta en la detección tardía de las psicopatologías. A pesar del amplio reconocimiento de la comunidad científica de la importancia de la detección precoz de problemáticas infantiles. Para ello no solo son necesarias políticas académicas sino también políticas públicas que visibilicen la importancia del fortalecimiento de la red de atención en la infancia que permita la detección temprana de las psicopatologías y el inicio adecuado de los tratamientos. De esta manera se hace necesario y urgente trabajos intersectoriales (entre salud y educación principalmente) que posibiliten la atención integral del niño pequeño.

Referencias Bibliográficas

- Baptista Andrade, C.; Barbosa Felipe, A.; Pimenta Carvalho, A.; dos Santos, P. (2014). Calidad de vida de los niños y adolescentes con alteración en la salud mental: una revisión integradora de la literatura. *Adolescência e Saude*, Vol. 11, N° 2, 63-71, Brasil
- Caraveo, J., Medina Mora, M., Tapia, R., Rascón, M., Gómez, M., Villatoro, J. (2014). Trastornos psiquiátricos en niños de la República Mexicana. Resultado de una encuesta de hogares. *Anales del Instituto Mexicano de Psiquiatría, Reseña de la VII Reunión de Investigación*, Vol. 3, 56-62, México.
- Dall'Igna Ecker, D. (2017). Crianças em situação de rua: malabares da exclusão. *Ciências psicológicas*, Vol. 11, N° 2, Montevideo, Uruguay.
- Gómez Restrepo, C., Aulí, J., Tamayo Martínez, N. Gil, F., Garzón, D., Casas, G. (2016). Prevalencia y factores asociados a trastornos mentales en la población de niños colombianos, Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. 45, N° 1, 39-49, Colombia.
- Leija Esparza, M., Itzaman Jiménez Navarro, I., Macías Esparza, L. (2015). Funcionamiento conyugal en padres de familia que llevan a sus hijos a una evaluación psiquiátrica. *Salud Mental*, Vol. 38 N° 3, México.
- Morelato, S. G. (2014). Evaluación de factores de resiliencia en niños argentinos en condiciones de vulnerabilidad familiar. *Universitas Psychologica*, Vol. 13, N° 4.
- Ochoa Nogales, B., Camarena Gómez, B., Valenzuela Quintanar, A., Silveira Gramont, M. (2018). Condiciones socioeconómicas y de salud de grupos de población infantil que residen en localidades rurales de Sonora, México. *Estudios sociales*, Vol. 28, N° 51, México.
- Ricardo Ramírez, C., Álvarez Gómez, A., Rodríguez Gázquez, M. (2015). Características sociodemográficas y trastornos mentales en niños y adolescentes de consulta externa psiquiátrica infantil de una clínica de Medellín. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. 44, N° 2, Colombia.

Entrevista de devolución oral. Un recurso técnico

Inés María Ledesma.
Universidad Nacional de Tucumán
inesledesma131@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad dar a conocer un recurso técnico: la Historización, que puede ser usado en la introducción de la entrevista final del proceso de Evaluación y Diagnóstico psicológico. Sendín (2002) afirma que esta entrevista final se trata de la comunicación de una síntesis de la información relevante de los resultados obtenidos a lo largo del proceso de evaluación, al sujeto y, en muchas ocasiones, a otras personas significativas de su entorno. Tal transmisión de información se concreta en una entrevista fijada a posteriori de las de administración de test que junto a la elaboración de un informe escrito permiten cerrar el proceso de evaluación. Este trabajo recoge los aportes teóricos de la entrevista de devolución de los siguientes autores: María Concepción Sendín y Graciela Celener. Las autoras mencionadas (Sendín, 2002, 2019, Celener 2003) coinciden en numerosos aspectos de esta entrevista final, tales como su secuencia de los contenidos a devolver, los objetivos de este encuentro, así como las razones por las cuales esta entrevista se debe realizar. Se considera teniendo en cuenta la Guía de compromiso ético para las prácticas preprofesionales en Psicología de Ferrero (2012) y los aportes teóricos citados, que la necesidad de llevar a cabo la entrevista diagnóstica final está actualmente fuera de discusión, es decir, la comunicación de los resultados de un proceso diagnóstico resulta, ética y técnicamente ineludible. Es por ello que resulta importante dar a conocer un recurso técnico que facilita la introducción a la misma.

Palabras clave: Devolución – Entrevista – Historización

Abstract

The purpose of this article is to present a technical resource: Historicization, which can be used in the introduction of the final interview of the Psychological Assessment and Diagnosis process. Sendín (2002) affirms

that this final interview is about the communication of a synthesis of the relevant information of the results obtained throughout the evaluation process, to the subject and, on many occasions, to other significant people in their environment. Said transmission of information takes the form of an interview scheduled after the administration of the test, which, together with the preparation of a written report, allows the evaluation process to be closed. This work collects the theoretical contributions of the feedback interview of the following authors: María Concepción Sendín and Graciela Celener. The authors mentioned (Sendín, 2002, 2019, Celener 2003) agree on numerous aspects of this final interview, such as its sequence of contents to return, the objectives of this meeting, as well as the reasons why this interview should be carried out. Taking into account the Ethical Commitment Guide for pre-professional practices in Psychology by Ferrero (2012) and the aforementioned theoretical contributions, it is considered that the need to carry out the final diagnostic interview is currently out of the question, that is, the communication of the results of a diagnostic process is ethically and technically unavoidable. That is why it is important to present a technical resource that facilitates the introduction to it.

Keywords: Devolution – Interview – Historicization

Introducción

El presente trabajo fue motivado por las innumerables consultas de los estudiantes en los espacios de supervisión, al momento de realizar la entrevista de devolución al examinado evaluado. Este trabajo tiene la finalidad de lograr mayor interrelación entre alumnos y propuestas teóricas acerca del tema. Además, es oportuno dar a conocer un recurso técnico que puede ser usado en la introducción de esta última entrevista del proceso de Evaluación y Diagnóstico: la Historización.

En primer lugar haré una introducción en el tema y para ello se toma como referencia a Ana Teresa Veccia (2002) que en su libro *Diagnóstico de la personalidad* afirma “Para abordar el estudio de la entrevista Psicodiagnóstico comenzaremos por considerar algunos aspectos semánticos relativos a los términos implicados, de los que se desprenderán necesariamente ciertas reflexiones teóricas” (p.11).

Veccia se refiere al vocablo según el *Diccionario de la Real Academia Española* (1992)

Según este diccionario el vocablo entrevista remite a concurrencia y conferencia de dos o más personas en un lugar determinado para tratar de resolver un negocio.

La acción de entrevistar se explica como la posibilidad de mantener una conversación con una o varias personas, con un fin determinado (p.11).

“Vemos entonces, continua Veccia, (...) que semánticamente el término implica un intercambio presencial entre dos o más personas y una direccionalidad o propósito planteado de antemano, con la consecuente expectativa de la resolución por parte de los actores involucrados (Veccia, 2002, p.11).

Ocampo afirma en Veccia (2002) que lo que se entiende por consentimiento informado y su diferencia con otros campos de trabajo existe un común acuerdo entre las partes, un acuerdo recíproco por el cual una de ellas puede preguntar y la otra responder. Este consentimiento constituye una regla implícita que la diferencia de los interrogatorios policiales, judiciales, laborales, en que la parte interrogada participa bajo coacción (p.11).

Otro aspecto que la autora menciona como característica de esta entrevista, es su presencialidad “Finalmente, se señala el aspecto dialógico, el habla de la entrevista, y el requerimiento de la participación de las partes, es decir, su modalidad presencial” (p.12).

Marco teórico

Se hará un breve recorrido por aportes teóricos de la entrevista de devolución de los siguientes autores: María Concepción Sendín (2002) (2019) y Graciela Celener (2006).

Ambas autoras, Celener, y Sendín coinciden en numerosos aspectos de esta entrevista final, tales como su secuencia de los contenidos a devolver, los objetivos de este encuentro, así como las razones por las cuales esta entrevista se debe realizar.

En primer lugar, se hará referencia a los aportes teóricos que María Concepción Sendín realiza en su libro Diagnóstico psicológico (2002, 2019).

Sendín (2002) afirma que la transmisión se concreta en una entrevista fijada a posteriori de las de administración de test y, que junto a la elaboración de su informe escrito permiten cerrar el proceso de evaluación y darle sentido propio, una vez cubiertos sus objetivos iniciales (p. 323).

Se trata, afirma Sendín, de la comunicación de una síntesis de la información relevante, al sujeto y, en muchas ocasiones, a otras personas significativas de su entorno, como, por ejemplo, los padres, en el caso de niños o adolescentes, otros profesionales directamente implicados en la resolución de los problemas que originaron la demanda: derivador, terapeuta o educador (p.323).

“La comunicación de los resultados incluye juicios diagnósticos, descripciones, orientaciones y planificación de las medidas aconsejables para solucionar los problemas planteados al inicio del proceso” (p. 323).

La autora afirma que, para realizar una selección de la información a transmitir, el profesional debe discriminar previamente los niveles de seguridad de sus afirmaciones y realizar una jerarquización, desde las conclusiones más firmes, hasta las suposiciones más especulativas (p. 323).

“La necesidad de llevar a cabo la entrevista diagnóstica final está actualmente fuera de discusión, es decir, la comunicación de los resultados de un proceso diagnóstico resulta, ética y técnicamente ineludible” (p. 324).

Los aspectos técnicos que explican la necesidad de una entrevista de comunicación de resultados se relacionan con la futura intervención que cada caso requiera. Sólo con la recepción y comprensión por parte del sujeto de unas conclusiones diagnósticas prospectivas, alcanza su pleno sentido el esfuerzo realizado (p.324).

Sendín enuncia que la exposición de los objetivos de la entrevista final puede ayudar a comprender los aspectos técnicos mencionados. Estos aspectos técnicos quizás se puedan entender más tras exponer los objetivos fundamentales que la entrevista final debe cubrir. Tales objetivos pueden resumirse en los siguientes:

- (1) Sintetizar e integrar elementos del funcionamiento psicológico, que el sujeto percibe habitualmente como dispersos.
- (2) Clarificar aspectos descriptivos y, en su caso, etio-patogénicos, de los trastornos que originaron la consulta.
- (3) Orientar y aportar posibles vías de solución a los problemas planteados, a través de una planificación de la intervención.
- (4) “Cerrar” el proceso evaluativo, dándole un sentido propio, tras haber cubierto los objetivos iniciales.

- (5) Registrar las reacciones de los destinatarios ante los aportes de información, su actitud y grado de tolerancia a los datos potencialmente ansiógenos.
- (6) Comparar la dinámica interpersonal de esta última entrevista, con la que tuvo lugar en las entrevistas anteriores, observar sus cambios y el estilo de los mismos.
- (7) Recopilar informaciones con valor pronóstico.

(Sendín, 2000, pp. 324-325).

La autora se refiere a las dificultades que pueden surgir en esta entrevista final, cuando el motivo de consulta manifiesto es leve comparado con los trastornos psíquicos y/o relacionales que se van confirmando a lo largo del proceso diagnóstico. Otra situación complicada que puede plantearse en esta fase final tiene lugar cuando un menor, generalmente adolescente, ha comunicado durante el proceso de evaluación que se encuentra en circunstancias conflictivas, con un nivel de riesgo de moderado a grave y que no puede solucionar por sí solo y, al mismo tiempo, solicita absoluta confidencialidad con respecto a las mismas (p. 326).

Sendín, enuncia la imposibilidad de evitar transmitir datos confirmados, los cuales son significativos para el futuro del examinado. Ahora bien, el evaluador tendrá que ir dosificando este tipo de información a medida que pueda ser elaborada por sus interlocutores, teniendo en cuenta sus reacciones y asumiendo las enormes dificultades que estas situaciones presentan para todos los implicados (p. 327).

Resulta esencial dar tiempo al menor para tomar esta decisión y, sobre todo, asegurarle que no se transmitirá nada a sus padres hasta que él dé su autorización. Casi siempre, al no sentirse presionado con la prisa ni con la amenaza de ruptura de confidencialidad y al contar con un apoyo, el adolescente es capaz de pensar en el tema con la serenidad suficiente como para comprender las ventajas de aceptar la ayuda de su familia (p. 328).

El evaluador, afirma Sendín, ha de organizar esta entrevista final elaborando un plan-guía lo suficientemente organizado como para que la información seleccionada resulte significativa, pero también lo suficientemente flexible para adecuarlo a las reacciones de los interlocutores, que pueden comportarse con mayor o menor receptividad de lo que se esperaba. En este sentido, un aspecto prioritario a considerar en la última entrevista lo constituye el análisis de los aspectos comunicativos que tienen lugar en la misma. (Sendín, M. C. 2000, pp. 328-329.)

Concepción Sendín enuncia con relación a los aspectos técnicos en la transmisión de información

“(…) resulta imprescindible tener en cuenta (...), al menos, tres facetas de este encuentro: a) el contenido a comunicar, b) el lenguaje a utilizar, y c) los destinatarios a los que se dirigen tales informaciones” (Sendín, M. C. 2000, pp. 328-329).

La autora afirma en relación con cada una de estas facetas y expresa

a) Contenido:

Por contenido se hace referencia a lo que se va a comunicar o lo que se va a tratar de hacer entender. (...) el examinador debe procesar, elaborar y contrastar previamente todas esas informaciones, revisar todos los elementos y extraer de ellos todas las conclusiones pertinentes. El aspecto básico de ésta última entrevista consiste en transmitir una síntesis significativa de los resultados (Sendín, M. C. 2000, pp. 329-330.)

Sendín afirma que el profesional en esta entrevista final:

“(…) debe estar preparado para captar cuáles son las posibilidades reales de sus interlocutores para asimilar y elaborar informaciones significativas” (p. 331).

(...) aunque se haga con la mejor de las intenciones, afirma la autora, conlleva la posibilidad de cometer al menos dos tipos de errores:

-el primero de ellos es el de infantilizar al interlocutor restringiendo los aportes de información a partir del prejuicio de que éste no será capaz de asimilar o elaborar aspectos conflictivos, (...) sin comprobar sus recursos reales.

-El segundo consiste en sobrecargar al oyente con datos excesivos, (...) se “vuelca” rápida e indiscriminadamente la información, dejando abrumado al interlocutor con muchos más datos de los que éste solicita, tolera o comprende. (pp. 331-332.)

Sendín se refiere a signos predictivos de elaboración:

“(…) signos predictivos de buenas capacidades de elaboración por parte del individuo se pueden señalar los siguientes:

La aportación de nuevos puntos de vista

La solicitud de aclaraciones

La recuperación de recuerdos

La expresión abierta de expectativas o temores” (p. 332).

Sendín afirma con respecto a la secuencia en la comunicación de los contenidos en la entrevista final “se recomienda empezar la entrevista final por los aspectos menos ansiógenos, como el funcionamiento intelectual o los elementos más adaptativos e ir introduciendo progresivamente, según el nivel de tolerancia que muestre el sujeto, los aspectos más patológicos” (p. 333).

La autora expresa otras facetas a tener en cuenta en este encuentro

b) Lenguaje

Cuando se habla de cuidar el lenguaje se alude a cómo se va a comunicar la información que ha sido seleccionada como relevante. La adecuación del lenguaje a las características de cada caso, como edad, nivel cultural o contexto en que se realiza la evaluación (p. 333.)

“(…) el lenguaje a utilizar (...) ha de ser lo más claro, sencillo y preciso posible, sin caer en el uso de la terminología técnica” (p. 334).

“(…) el lenguaje del evaluador debe adaptarse en la mayor medida posible al vocabulario que habitualmente emplea el sujeto en su vida cotidiana, teniendo en cuenta su edad y nivel cultural (p. 334).

La autora afirma, que el evaluador debe ir realizando reiteradas síntesis de lo que va comunicando, a medida que se incluyen nuevos datos a lo largo de la entrevista. Este sistema favorece la integración de aspectos que el sujeto percibe habitualmente como inconexos y aumenta su comprensión de las dificultades que originaron la demanda (p. 334).

Es necesario afirma Sendín, transmitir la información diagnóstica a los niños evaluados, y no excluirles del momento final del proceso, ya que siempre se benefician de tal comunicación. Su inclusión en esta última fase favorece mayor comprensión de los problemas que generaron la consulta, mejor preparación para la intervención ulterior y participación más activa en la resolución de las dificultades (p. 335).

Las únicas excepciones a esta norma serían, (...) los casos infrecuentes en los que determinadas condiciones del estado psíquico imposibilitan la comprensión o el intercambio significativo de información. Esto puede ocurrir, en personas con deficiencia mental severa o profunda, incapacidad para manejar los rudimentos del lenguaje o cualquier afectación que impida

procesar y asimilar informaciones complejas: trastornos psicopatológicos muy graves, enfermedades neurológicas severamente invalidantes, estado de agitación psicomotora etc. (pp. 335-336).

“(...) el psicólogo ha de decidir si realiza la entrevista final con el niño y los padres conjuntamente o si lo hace por separado” (p. 336).

Otra autora que también realiza aportes en relación al tema que me convoca es Graciela Celener.

“Es recomendable comenzar la entrevista preguntándole si en el lapso de tiempo que transcurrió a partir de la última entrevista de administración de técnicas, se le ocurrió algo nuevo que desee comentar”. (Rosenfeld, Nora; Avrutin, Haydeé; Jordá, Adela, 2004, p. 63).

Es fundamental, afirma Celener, la inclusión de los comentarios que realiza el examinado

“Esto permitirá que el paciente sienta que está siendo incluido y que el psicólogo reorganice la devolución tomando los comentarios que van surgiendo”. (Rosenfeld, Nora; Avrutin, Haydeé; Jordá, Adela, 2004, p. 63).

Después de referirme a algunos aportes teóricos de Sendín, Celener, y Veccia, daré a conocer mi propuesta, la cual puede ser utilizada como recurso técnico en esta última entrevista del proceso de Evaluación Psicológica.

Propuesta

Siempre me inquietó la necesidad de usar un recurso técnico para comenzar esta entrevista final al examinado luego de finalizar la administración y análisis de la batería diagnóstica. Es por ello que realizo la siguiente propuesta, la cual puede ser utilizada, especialmente por estudiantes, en su práctica pre-profesional.

El alumno podrá hacer referencia a los pasos que sucedieron a lo largo del proceso de evaluación realizado, el cual está próximo a finalizar, a la cual denomino “Historización del Proceso de Evaluación y Diagnóstico”.

Esta propuesta puede ser llevada a cabo por alumnos que cursan la PPS en Evaluación y Diagnóstico Psicológico-Adultos. Se toma para ejemplificar a los estudiantes que realizan evaluaciones en el CUAP (Centro Universitario de asistencia Psicológica). El estudiante se encuentra cursando el último tramo de la carrera universitaria de Psicología y es supervisado, en

su práctica, por un profesor de la misma cátedra anteriormente nombrada, de la Facultad de Psicología.

El estudiante puede comenzar del siguiente modo:

- “Ud recuerda que solicitó un turno de manera telefónica/presencial al CUAP (en el caso de que el estudiante haya realizado su práctica allí),

- “...la secretaria lo llamó posteriormente para acordar un turno”.

- “En esta ocasión, la secretaria le propuso realizar una Evaluación Psicológica previa al tratamiento psicológico solicitado”.

- “Ud. aceptó la propuesta y acudió al encuentro”.

- “En ése primer encuentro pudo expresar el motivo por el cual solicitó la consulta”.

- “Además hablamos acerca de la modalidad de trabajo: administración de técnicas gráficas, relatos de historias, técnicas con respuestas correctas/incorrectas.”

- “En este encuentro explicité en qué consistiría el proceso, la frecuencia y duración de los encuentros”.

- “También se aclaró que al finalizar existiría una entrevista en la que se hablaría de todo lo trabajado durante el proceso de Evaluación y Diagnóstico”.

- “Si Ud. estaba de acuerdo firmaría su conformidad”.

- “Recuerdo que lo que más le gustó fue relatar historias”, por ejemplo.

- “Recuerdo también que en una de las entrevistas cuando le pregunté por su hija, por ejemplo, Ud. se emocionó”. ¿Por qué cree que sucedió esto?

Estas dos últimas preguntas darán lugar a la transmisión de algunos aspectos saludables y también conflictivos del examinado.

A partir de estas intervenciones se verbaliza toda la secuencia y el comportamiento del examinado a lo largo de todo el proceso de Evaluación y Diagnóstico.

Esta Historización permite al entrevistador posicionarse en su rol, ya que con seguridad puede hablar de algo que “sabe”. Situación que recientemente ocurrió y en la cual comparte el protagonismo con el examinado.

Invita al Entrevistado a posicionarse en el rol de protagonista de su Historia, a involucrarse subjetivamente en lo que le sucede, para expresarlo al decir de Nasio (1997): “rectificación subjetiva”. Término que lo toma de Lacan.

Nasio (1997) afirma, (...) podemos despejar cuatro fases en el desarrollo temporal de una cura.

La primera fase es la que podemos llamar la fase de la rectificación subjetiva. Esta fase tiene lugar en el curso de la primera entrevista, o digamos, desde las primeras entrevistas, y en el encuadre del cara a cara con el paciente.

En particular, al final de la primera entrevista y en la siguiente introducimos al paciente en una primera localización de su posición en la realidad que él nos presenta. Es decir que él puede hablarnos de su realidad inscrita en una familia, en una pareja, en una situación profesional. Poco importa cómo nos presente su realidad. Lo que sí nos importa, sobre todo –y es en ese punto que va a intervenir lo que llamamos Rectificación subjetiva-, concierne a la relación que la persona que viene a hacer esta demanda de consulta tiene con sus síntomas.

Esa relación con sus síntomas es una relación de sentido, se decir que él le da un sentido a cada uno de sus sufrimientos, a cada uno de sus trastornos. Y es ese nivel, el nivel del sentido, en el que tenemos que hacer nuestra primera intervención, a la que llamamos, según la expresión de Lacan, “Rectificación subjetiva”.

¿Qué quiere decir “Rectificación subjetiva”? Que intervenimos a nivel de la relación del yo del sujeto con sus síntomas. Es por ello que, desde la primera entrevista, -y en particular en las entrevistas siguientes-, me parece esencial, e insisto mucho en este punto, despejar muy bien el motivo de consulta, la razón por la cual el paciente ha decidido llamar al psicoanalista

Nasio, 1997, pp. 18-19.

Nasio se refiere nuevamente a la relación del yo con el síntoma y a la importancia de la intervención del profesional en esta instancia

En otros términos, el sentido –es decir, la relación del yo con el síntoma- se decide sobre todo en relación con lo primero, con el primer gesto, la primera decisión de apelar a otro. Y es ese nivel que vamos a producir, que vamos a hacer intervenir, a introducir, esa Rectificación subjetiva.

Siempre digo que luego de la primera entrevista hay una demanda masiva de parte del paciente. Y es al final de esa primera entrevista que tengo el hábito de manifestarle: “Bien, vamos a detener aquí nuestra entrevista, pero antes quisiera darle mi impresión con todos los riesgos que eso comporta, en tanto no lo conozco” (Nasio, 1997, p. 20.)

El autor enfatiza la importancia de la intervención del profesional, de ofrecer su opinión del sufrimiento que motivó la consulta del evaluado. Enfatiza también la importancia del registro del comportamiento del entrevistado como reacción a la transmisión de su opinión:

¿Qué quiere decir “mi impresión”? “Mi impresión” quiere decir dar una respuesta que consistirá en resituar al paciente de otro modo en relación con su sufrimiento. Es decir, intervenir en el punto mismo en el cual él explica, y tener en cuenta cómo lo hace, cuál es la teoría que él se da de porqué sufre y cómo sufre. (Nasio, 1997, p. 20)

Conclusiones y discusión

Esta propuesta permite, desde el punto de vista del futuro profesional: posicionarse en su rol de psicólogo, ya que habla de lo que “sabe”, haciendo referencia a un camino recientemente transitado con el consultante. Y desde el consultante permite rectificar, al decir de Nasio, la relación que presenta con el síntoma que motivó su consulta.

Este es el efecto terapéutico del proceso de evaluación psicológica, aunque su finalidad sea el diagnóstico del consultante. Solo con la posibilidad de comunicar conclusiones diagnóstica prospectivas encuentra pleno sentido el esfuerzo realizado.

Coincido con Ferrero (2012), toda práctica preprofesional debe resguardar, e incluso promover, el bienestar de las personas y comunidades involucradas en la misma, al mismo tiempo que preservar la integridad del estudiantado y sus supervisores.

Referencias Bibliográficas

- Celener, G. Coordinadora (Ed) (2004). Técnicas Proyectivas. Actualización e Interpretación en los Ámbitos Clínico, Laboral y Forense. Lugar Editorial S.A.
- Ferrero, A. (2012). Guía de compromiso ético para las prácticas preprofesionales en Psicología. Fundamentos en Humanidades. Año XIII. Número I (25/2012). Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- Nasio, J. D. (1997) Cómo trabaja un Psicoanalista. Editorial Paidós.
- Sendín, M.C. (2000). Diagnóstico Psicológico. Bases conceptuales y guía práctica en los contextos clínico y educativo. Editores: Madrid: Psimática.
- Sendín, M.C. (2019). Diagnóstico Psicológico. Bases conceptuales y guía práctica en los contextos clínico y educativo. <https://docer.com.ar/doc/c01e5>.
- Veccia, A. T. (2002) Diagnóstico de la personalidad. Desarrollos actuales y estrategias combinadas. Lugar Editorial.

Inteligencia emocional. Nuevas formas de trabajar en la institución educativa

Mirian Lilian Barrionuevo
Facultad de Psicología – UNT
barrionuevomirian@gmail.com

María José Jimenez Millan
Facultad de Psicología – UNT
jimenezmillan@yahoo.com.ar

Resumen

En este artículo pretendemos reflexionar acerca de la importancia de la Inteligencia emocional y cómo esta puede ser un instrumento útil para la labor del docente ¿qué es y cuáles son los componentes?, así como algunas estrategias útiles para implementar dentro de la institución educativa. Nuestras emociones juegan un papel importante y trascendental en la vida de los estudiantes, la forma en cómo interactúan en la realidad del individuo, en su vida cotidiana, estando presentes de manera diversa en cada experiencia vital y de manera particular en su entorno educativo, pudiendo hacer del estudiante una persona con un alto grado de bienestar y éxito en su perspectiva socioemocional y en un futuro próximo en su actividad profesional. Por lo tanto, consideramos que la implementación de estrategias cuyo objetivo tiendan al desarrollo y enseñanza de la Inteligencia Emocional, permitirá no solo la formación de mejores seres humanos, sino que traerá como consecuencia la disminución del vigente analfabetismo emocional, que deriva en la reducción de comportamientos violentos, tanto para consigo mismo como para con otros, optimizando de esta forma sus relaciones interpersonales y sociales, lo que resulta en la prevención de conductas antisociales en los jóvenes con el apoyo y guía de sus profesores.

Palabras Clave: Inteligencia Emocional – Institución Educativa – Alumno/as – Docentes

Abstract

In this article we intend to reflect on the importance of Emotional Intelligence and how it can be a useful instrument for the work of the teacher, what is it and what are the components, as well as some useful strategies to implement within the educational institution. Our emotions play an important and transcendental role in the lives of students, the way in which they interact in the reality of the individual, in their daily lives, being present in a diverse way in each vital experience and in a particular way in their educational environment, being able to make the student a person with a high degree of well-being and success in their socio-emotional perspective and in the near future in their professional activity. Therefore, we believe that the implementation of strategies whose objective is to develop and teach Emotional Intelligence, will not only allow the formation of better human beings, but will also result in a decrease in the current emotional illiteracy, which results in the reduction of violent behaviors, both towards themselves and towards others, thus optimizing their interpersonal and social relationships, which results in the prevention of antisocial behaviors in young people with the support and guidance of their teachers.

Keywords: Emotional Intelligence – Educational Institution – Students – Teachers

Desarrollo del tema

En estos últimos tiempos, la visión de la inteligencia que solo hace referencia al denominado cociente intelectual está dejando de lado otro tipo de inteligencia relacionada con el aspecto emocional del sujeto, que forma parte de una mirada integral del mismo. Es por ello por lo que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la inteligencia mucho más amplia, en la que se tienen en cuenta otros aspectos más allá de los puramente racionales, como los factores emocionales. Nuestras emociones juegan un papel importante y trascendental en la vida de los estudiantes, la forma en cómo interactúan en la realidad del individuo, en su vida cotidiana, estando presentes de manera diversa en cada experiencia vital y de manera particular en su entorno educativo, pudiendo hacer del estudiante una persona con un alto grado de bienestar y éxito en su perspectiva socioemocional y en un futuro próximo en su actividad profesional, es lo que nos moviliza a poner el énfasis en la implementación de la Inteligencia Emocional en la Institución Educativa.

Entonces nos parece importante poder definir ¿Qué es la inteligencia emocional? ¿Cuáles son sus componentes? ¿Por qué resulta trascendental hablar y conocer acerca de la inteligencia emocional?

La inteligencia emocional, es la capacidad de reconocer, regular y comprender las emociones tanto propias como ajenas, así como también la habilidad de motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones inter e intrapersonales, forjar relaciones empáticas, comunicar de manera efectiva, resolver conflictos y expresar nuestros sentimientos. La inteligencia Emocional, hace referencia a los procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Se refiere entonces a la capacidad del individuo para razonar sobre las emociones y procesar información emocional para aumentar el razonamiento, es decir que forma parte de un emergente grupo de habilidades mentales, junto a la inteligencia social, la inteligencia práctica y la inteligencia personal”. Peter Salovey (1997).

En relación con los componentes de la Inteligencia emocional, Daniel Goleman describe cinco aspectos que conforman la misma:

Autoconciencia: es la capacidad para identificar las propias fortalezas y debilidades. La conciencia de uno mismo el reconocer un sentimiento mientras ocurre.

Autorregulación: es la capacidad de responder a las demandas continuas de tal manera que en un ambiente social sea tolerable y lo suficientemente flexible como para permitir reacciones emocionales espontaneas, así como también la capacidad de retrasar dichas reacciones, si es necesario.

Motivación: consiste en poder direccionar nuestras emociones hacia un objetivo. Fuente de superación personal, voluntad de logro independientemente de los obstáculos.

Empatía: es la habilidad de entender y compartir los sentimientos y las experiencias de las demás personas. Fundamental para establecer relaciones sociales y vínculos personales. Vernos a nosotros mismos y al mundo desde su punto de vista.

Habilidad Social: es la capacidad y destreza interpersonal que nos permiten relacionarnos con otras personas de manera adecuada. Significa poder actuar frente a las emociones de los demás de manera asertiva.

Como podemos observar cuando hablamos de Inteligencia Emocional, estamos haciendo referencia a utilizar las estrategias necesarias para mantener un equilibrio poder reconocer los malos momentos, aceptar los propios sentimientos sin dañarse ni dañar a los demás, es de suma importancia conocer y aplicarla en el trabajo con nuestros estudiantes.

Por eso resulta trascendental y necesario que la institución educativa pueda implementar y enseñar a los alumno/as a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que lo/as protejan de los factores de riesgo o, al menos, que puedan enfrentar sus efectos negativos.

Daniel Goleman (1995), ha llamado a esta educación de las emociones alfabetización emocional (también, escolarización emocional), y según él, lo que se pretende con la misma es enseñar a los alumnos a modular su emocionalidad desarrollando su Inteligencia Emocional.

A continuación, mencionaremos algunos de los objetivos que se persiguen con la implantación de la Inteligencia Emocional en nuestras instituciones educativas, serían los siguientes:

Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional.

Conocer cuáles son las emociones y reconocerlas en los demás.

Clasificarlas: sentimientos, estados de ánimo.

Modular y gestionar la emocionalidad.

Desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias.

Prevenir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo.

Desarrollar la resiliencia.

Adoptar una actitud positiva ante la vida.

Prevenir conflictos interpersonales, es decir mejorar la calidad de vida académica.

Por lo tanto, para poder conseguir y cumplimentar con la implementación de esta también resulta necesaria la figura de un nuevo docente, con un perfil distinto al que estamos acostumbrados a ver normalmente, el también deberá ser emocionalmente inteligente, de tal manera que pueda abordar el proceso de manera eficaz para sí y para sus alumnos. Para ello este nuevo docente, deberá convertirse en un modelo de equilibrio frente al afronta-

miento emocional, de habilidades empáticas y de resolución serena, reflexiva y justa de los conflictos interpersonales, como fuente de aprendizaje vicariante para sus alumnos.

Este nuevo docente debe saber, además, transmitir modelos de afrontamiento emocional adecuados a las diferentes interacciones que los alumno/as tienen entre sí. Por lo tanto, lo que se busca no es solo un profesor que tenga los conocimientos óptimos de la materia a impartir, sino que además sea capaz de transmitir una serie de valores a sus alumno/as, desarrollando una nueva competencia profesional.

Estas serían algunas de las funciones que tendrá que desarrollar el nuevo docente emocionalmente inteligente:

La Percepción de necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de los alumno/as.

La ayuda a los alumno/as a establecerse objetivos personales.

La facilitación de los procesos de toma de decisiones y responsabilidad personal.

La orientación personal al alumno/a.

El establecimiento de un clima emocional positivo, ofreciendo apoyo personal y social para aumentar la autoconfianza de los alumno/as.

Como hemos desarrollado en párrafos anteriores la educación emocional comprende la promoción del desarrollo de competencias emocionales, y esto solo será posible mediante una programación sistemática y gradual que acompañe al aprendizaje de preferencia en todos los niveles educativos, donde el docente sería el mediador y modelador de dichas competencias. Esta mediación no debe realizarse mediante actividades aisladas, deben tomar parte todos los actores que de una u otra manera forman parte de la institución educativa y se relacionen con los alumno/as.

Es decir que cuando hablamos de desarrollo de habilidades socioemocionales, también es necesario mirar las necesidades de los docentes, directivos, preceptores, tutores, familia y estudiantes en la mejora de las competencias emocionales. Solo por dar un ejemplo el agotamiento docente o síndrome de burnout, puede dar lugar a otra sintomatología como depresión que a su vez ocasiona ausentismo laboral y si se hace crónica, pueden aparecer alteraciones psicofisiológicas como cefalea, insomnio, úlceras gástricas como consecuencia del estrés. En este sentido la inteligencia emo-

cional explicaría factores individuales tales como el hecho de que hay personas que son más resistentes al estrés por su capacidad de percibir, comprender y manejar tanto sus emociones como las de los demás. Es decir, las habilidades de inteligencia emocional ejercen efectos beneficiosos para el docente a nivel preventivo. La capacidad para razonar sobre nuestras emociones, percibirlas y comprenderlas, como habilidad intrínseca del ser humano, involucraría el desarrollo de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuestos diariamente. La inteligencia emocional se convierte entonces en un factor explicativo e incluso preventivo del malestar docente, con respecto a lo antes mencionado.

Para ir finalizando nos parece importante remarcar que las emociones, los sentimientos se encuentran presentes en todas las interacciones sociales ,en todos los contextos, por lo tanto no será la excepción la institución educativa ,sus aulas ,salones ,espacios donde interactúan alumno/as y docentes ,donde se despliegan un sin fin de emociones como alegrías, tristezas, vergüenzas, miedos, frustraciones etc., que no son otra cosa que manifestaciones de su mundo interno y que hacen alusión a la disposición de éstos frente al proceso enseñanza-aprendizaje.

Sera fundamental entonces desde el rol docente responsabilizarnos de nuestra capacitación y formación en educación emocional, tener control personal es un principio necesario para ser inteligentes emocionalmente, y poder impartir en sus alumno/as el desarrollo de habilidades sociales, que los mismos puedan aprender autogestionar sus emociones, poder regularlas de una manera asertiva y ser empáticos con los demás.

Conclusión

En este artículo hemos revisado la necesidad y las implicaciones de desarrollar las habilidades de inteligencia emocional en los alumno/as y en los docentes. Consideramos que el uso adecuado de la Inteligencia emocional los ayudara a mejorar las relaciones interpersonales, así como a manejar situaciones que puedan derivar en conflictos. Si los docentes enseñan y aplican los componentes de la inteligencia emocional en la institución educativa se podrá asegurar un ambiente más cálido y estrecho entre alumnos /as y docentes. El desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el docente no sólo servirá para conseguir alumno/as emocionalmente más preparados, sino que además ayudará al propio docente a adquirir habilidades de afrontamiento.

Desde nuestro punto de vista la importancia del desarrollo y enseñanza de la Inteligencia Emocional permitirá no solo la formación de mejores seres humanos sino que traerá como consecuencia la disminución del vigente analfabetismo emocional, que deriva en la reducción de comportamientos violentos, tanto para consigo mismo como para con otros, optimizando de esta forma sus relaciones interpersonales y sociales, lo que resulta en la prevención de conductas antisociales en los jóvenes con el apoyo y guía de sus profesores.

Referencias Bibliográficas

- Alsinet, C. (2000). El bienestar en la infancia. Lleida: Editorial Pagès.
- Gardner, H. (2001). La teoría de las inteligencias múltiples. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Editorial Javier Vergara, Buenos Aires.
- Goleman, D. (1999). La inteligencia emocional en la empresa. Editorial Javier Vergara, Buenos Aires.

Una sonrisa, otra historia

Pablo Ernesto Bliss

Introducción

El texto de Nietzsche *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* (1874) nos plantea la posibilidad de reflexionar sobre la historia y su lugar en el proyecto de un sujeto o una sociedad. A partir de este texto, se vislumbra la situación de tensión que siempre existe entre la historia, en sus distintas versiones, con lo vital, en tanto impulso novedoso, siempre inconcluso, siempre al límite de ser escrito. La vida necesita de la historia para su despliegue, pero la historia amenaza con ser el pergamino que atrapa y deja sin potencia a lo vital en tanto no permite la incorporación de la novedad. A partir de este desarrollo, quiero tomar el texto de Camus, *El mito de Sísifo* (1942), que considero permite una aplicación de las categorías antes planteadas en relación al hombre y su proyecto vital. En este escrito Camus, dibuja una sonrisa donde solo se espera un rostro dolido y resignado como el de aquél que se sabe condenado. Y es esa sonrisa justamente lo que permite replantear toda historia.

La historia

Desde el texto nietzscheano, la historia escapa al sentido de una ciencia que habla de los acontecimientos, o que refiere a solo pasado y toma un sentido absolutamente imbricado en el presente. La historia es también el Hombre, es la sociedad y por ello, al momento de pensar al Hombre, lo que somos, es necesario pensar quienes fuimos y que ese “fuimos” determina nuestro estar en el presente, y en alguna medida, determina quienes seremos. Es decir, que nuestra identidad se conforma del particular modo en que ciertos sucesos se recortan y hacen una historia. Este planteo nos lleva a otorgar una densidad a la dimensión temporal, en el sentido en que nos deja de manifiesto que lo que es presente, solo lo es a condición de algún tipo de relación con una serie de sucesos de un pasado, y que estos sucesos no son solo la acumulación natural de acontecimientos, sino que se juega

un proceso de selección, apropiación y destitución de ellos para conformar lo que armamos como presente.

Nietzsche hace un planteo sobre aquél hombre que contemplando el rebaño, no puede dejar de sentir cierta envidia de esa tranquila parsimonia con la que pace y lleva adelante su día. Se imagina haciéndoles una pregunta a estos animales del rebaño: ¿Por qué no me hablan de su felicidad y solo se limitan a mirarme? Dirá que esos animales quisieran responder y decirle: “eso pasa por que siempre nos olvidamos de lo que íbamos a decir”, y de repente, se olvidan también esa respuesta, no dicen nada, y siguen paciendo. La tranquilidad del rebaño se contrapone a la existencia del hombre. Este, no puede solo estar en su presente. El olvido de cada paso, en ocasiones choca con la conciencia del paso dado, haciendo de su presente una pesada carga aplastante. Entonces en el hombre no solo hay presente, sino que el “fue”, palabra clave, remite a esa existencia como un continuo siempre inconcluso. Si la felicidad fuese la ausencia de conflictos, entonces tal vez el único modo de alcanzarla sea a partir del olvido.

Nietzsche nos dirá, entonces, que toda acción requiere de la posibilidad de un olvido. Todo puede ser olvidado. Si esta posibilidad no existiera, y al contrario, nada pudiera olvidarse, se constituye una historia, que estructura un sentido de presencias sin fisuras, que resiente la vida, la asfixia en tanto la posibilidad de lo vital es la instauración de nuevos sentidos. La condición de posibilidad de lo vital, en tanto acto de creación, de novedad, está dada en un contexto que escapa a los sentidos establecidos, conformándose entonces desde un punto ahistórico.

A partir de este análisis, se plantea que la posibilidad de toda acción, entendida como acto vital se inscribe en lo que se puede denominar, un momento ahistórico. La acción, solo es tal, si puede, en su desenvolvimiento, cuestionar una historia, rompiendo con un sentido, lo que supone juzgar una situación. ¿Cómo actúa el hombre de acción?: actúa sin conciencia, sin conocimiento, no reconoce más derecho de aquello que ahora va a nacer. Es que en cada creación, hay siempre presente algo del orden de la traición. Aquél acto creador solo es posible si una historia se transgrede, se desestima, se condena. Los grandes acontecimientos se generan en esa atmosfera ahistórica. Y esta convicción llevaría al hombre a no tomar nunca demasiado en serio a la historia, en tanto se conoce que los acontecimientos que la forman, siempre surgen de esos instantes de ceguera e injusticia que ofrecen el espacio posible del acontecer.

La disrupción que supone el acto vital, el punto cero que implica la posibilidad de toda creación, lleva a que muchos hombres solo intenten sostener un pasado que empuje a un futuro. Es fundamental advertir que si toda historia tiene como condición la posibilidad de ser juzgada, el refugio del hombre a todo juicio, es no juzgar la historia. Desde este lugar, que es la asunción de su propio terror al juicio por sus actos, es que se entroniza una historia que permite un cobijo. Entonces, el presente se transforma en un medio de continuidad de un pasado hacia un futuro que da cuenta de una situación de justicia que siempre está por venir. Estos hombres históricos sostienen que el pasado y el presente son una misma cosa, típicamente iguales que constituyen una estructura invariable, estable, de significados eternamente iguales.

Pero el refugio en la historia tiene diversos rostros. Estarán aquellos que buscan su cobijo en las grandes hazañas, las epopeyas, porque son ellas las que dicen, que si eso posible, si fue posible ser grande y héroe, entonces aún es posible serlo. Es la forma de establecer una continuidad con aquello grandioso para sostener la ilusión de la propia grandeza. Los maestros, los monumentos, no están en el presente, sino que solo son asequibles en tanto la vista se vuelva a un pasado y desde allí se teja un hilo cuyo extremo está en el presente del individuo o sociedad.

Lo que alienta a estos hombres de historias monumentales no es pasar el tiempo en la historia, no es la distracción turística de quién visita el monumento, sino la ansias de hacer de su vida un propio monumento que quede engarzado en ese legado de sucesos monumentales. Pero lo que no tolera este hombre es que el presente es una continua marca de su existencia no monumental, que las diferencias que marca el presente, en tanto inédito, resultan desbaratadoras de ese proyecto, y lo lanzan a un continuo esfuerzo de filtrado de, por un lado, de un pasado en donde se distorsiona para alcanzar aquel juicio de todo tiempo pasado fue mejor, y por otro de un presente que se convierte en amenaza. La historia monumental no tolera el nuevo acontecimiento. Lo monumental no debe renacer, y entonces, desde una autoridad desde el pasado, se permite el odio al talento del presente.

Hay quienes buscan su refugio en la historia desde otro lado. No necesitan de las grandes epopeyas, sino más bien de la certeza de que si en algún pasado fue posible vivir, si hubo gente que en esas condiciones pudo vivir, entonces es necesario preservar esas condiciones para asegurar la propia subsistencia. Es la historia del anticuario, que ubica su propia existencia en los objetos que conforman esa historia. Este hombre ya no es poseedor de

esos objetos, sino que estos lo poseen a él. En pos de sostener el espíritu de una época, se anula el propio sentir singular. El sentido anticuario de un individuo siempre es muy limitado, no percibe la mayor parte de los fenómenos, y los que percibe los ve demasiado cerca, los ve aislados. Todo resulta importante, ya que no puede evaluar. La medida es siempre la mirada retrospectiva. Todo lo pasado es digno de veneración. Todo lo nuevo encuentra hostilidad. La historia anticuaria degenera cuando no está animada e inspirada por la fresca vida, quedando momificada. Esta historia sabe cómo conservar la vida, pero no como crearla, paraliza al hombre de acción, que envejecido pretende ser inmortal.

Pero también hay un modo en que lo vital, la vida en cuanto novedad y creación, se abre camino en la historia: es la condena. ¿Por qué condena? Porque es esencial a las cosas de los hombres que puedan ser condenadas, ya que todo lo que es, podría no ser, o bien podría ser distinto. La condena es lo que permite un olvido, es la forma en que las bases de justificación de cierto hecho, de cierto privilegio, de cierto dolor, se disuelven en un olvido que resulta germinal a un nuevo cimiento de sustentación. Toda vez que se disuelve la lógica de justificación de un acontecimiento, este acontecimiento revela su carácter caprichoso, injusto, innecesario. Y la nueva base de justificación, no es menos injusta que la anterior. La vida nunca es clemente, nunca es una evolución, porque el punto desde donde se realiza el cuestionamiento no es desde un conocimiento, de un trayecto, sino que es desde un impulso vital, que siempre es ahistórico. Los hombres que aniquilan su pasado son siempre peligrosos porque desnudan la salvaje irracionalidad de cualquier orden, dejando sumida a la humanidad a la intemperie, fuera de cualquier cobijo. Entonces, es posible la siguiente afirmación: “Puesto que somos el resultado de generaciones anteriores, somos el resultado de sus aberraciones, pasiones y errores y delitos”.

Estos hombres, los que pueden condenar, son también los que permiten que la vida siga. Libran una lucha entre una naturaleza ancestral y una nueva historia, que viene a ser una segunda versión de aquella primera, con la intención de que esta desaparezca. Son ellos los que nos dan la posibilidad de construir un pasado del que querríamos venir, diferente del que hasta ese momento realmente venimos, con el riesgo que entraña que todas las naturalezas segundas, suelen ser más débiles que las primeras de las cuales proceden. Pero el devenir histórico tranquiliza, cuando entendemos que toda naturaleza primera fue, siempre, en algún momento también segunda. El origen no es más que una quimera.

Albert Camus, una sonrisa, otra historia

El texto de Albert Camus *El mito de Sísifo* (1942) me parece que es elocuente en la puesta en práctica de las concepciones nietzscheanas de la historia. Toma el autor al personaje mitológico y le construye una nueva historia: una sonrisa. Este trabajo surge a partir de esta sonrisa.

¿Quién es Sísifo? La mitología nos cuenta que Sísifo es alguien que había sido condenado por los dioses a rodar una piedra hasta la cima de la colina y antes de llegar, esta volvía a caer hasta la base, para ser nuevamente subida. Es la absurda tarea de dedicar todo el Ser a una tarea que nunca se acaba. Trabajo inútil y sin esperanza, dirá Camus. En su artículo *El mito de Sísifo* nos lo presenta de la siguiente manera: Era el más sabio y prudente de los mortales. No dudó en engañar a los dioses en pos de su máximo disfrute, la vida misma. Es Sísifo el héroe absurdo por su condena. Tal vez esta refiere a las pasiones, al apetito de vida, a lo irreverente de su vitalidad. Se dice de él que era avaro y mentiroso, que se dedicó al comercio marítimo estafando e incluso asesinando para obtener sus ganancias. A su vez, engañó a los dioses, contándole a Asopo que el secuestrador de su hija era Zeus, sin poder guardar su secreto, La mitología nos dice que Sísifo le pide a su mujer, en el lecho mortuario, que con él no se cumpla el rito mortuario, y ella incumple este pedido. Estando ya su alma en el infierno, convenció a Hades para volver al mundo terrenal y así castigar la afrenta de su mujer, para luego volver al infierno. Una vez vuelto a lo terrenal, ya no quiso volver y se quedó disfrutando de la vida, faltando a su promesa. Por todo esto es condenado.

La condena de la piedra, la colina y su continuo acarreo, se lleva a cabo, nos dice Camus, en un espacio sin cielo y un tiempo sin profundidad, lo que hace que todo esfuerzo, carezca de medida. Es un perpetuo presente, que en tanto condena, posee certeza de futuro. Camus se detiene. Rescata un momento. Entre tanta continuidad, descubre el intersticio. Es el momento en que Sísifo, viendo como la piedra desciende por la colina, convocando al nuevo esfuerzo de su ascenso, toma conciencia. Es esta toma de conciencia lo que le da medida a la magnitud de su tragedia, como también su posibilidad de escape, de victoria, dirá Camus (2007): “No hay destino que no se venza con desprecio” (p. 94). “Es que tal vez las verdades aplastantes perecen al momento de ser sabidas.” Entonces, Sísifo emprende el descenso muchas veces triste, aplastado por la piedra, desalentado ante tanto absurdo, y otras puede emprender ese camino con alegría.

La alegría de Sísifo es percatarse de que su destino le pertenece, la roca es su cosa, “En ese instante sutil, en el que el hombre vuelve sobre su vida, Como Sísifo vuelve hacia su roca, en ese ligero giro, contempla esa serie de actos desvinculados que se convierte en su destino, creado por él, unido bajo la mirada de su memoria y pronto sellado por su muerte” (Camus, 2007, pág. 96)

Camus nos indica, finalizando su texto, que hay que imaginarse a Sísifo dichoso. Y esta dicha, considero, solo es posible a partir de una posición que el sujeto asume en cuanto a su destino, que no es otra cosa que una versión de la historia. La sonrisa de Sísifo, en ese momento, disuelve un peso histórico y permite la emergencia de una nueva versión. Injusta y sin sentido como toda historia.

Referencias Bibliográficas

Camus Albert:2007 “El mito de Sísifo” Editorial Losada

Nietzsche, Friedrich. 1999. “Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida”
Editorial Biblioteca Nueva.

Gamificación: ¿aprender jugando? o ¿jugar aprendiendo?

Mario Rodolfo Almirón Cuezco

Josefina Álvarez

Cecilia Majorel

Analía Turrini

Facultad de psicología – UNT

majorelcecilia@gmail.com

Resumen

La revolución digital abrió nuevos caminos para transitar dentro del ámbito educativo, por lo que, las estrategias educativas y los nuevos métodos de enseñanza se están diversificando dentro y fuera de las aulas, dando nuevas concepciones y aplicaciones que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y que resultan en mejores logros académicos. La **gamificación educativa** es una de estas nuevas estrategias que abre nuevos horizontes a la hora de enseñar y a los métodos de aprendizaje.

Palabras clave: Gamificación – estrategia – aprendizaje – juego – recurso

Abstract

The digital revolution opened new paths to travel within the educational field, therefore, educational strategies and new teaching methods are diversifying inside and outside the classroom, giving new conceptions and applications that favor the teaching-learning processes and that result in better academic achievement. **Educational gamification** is one of these new strategies that opens up new horizons when it comes to teaching and learning methods.

Keywords: Gamification – strategy – learning – game – resource

Introducción y planteamiento del problema

Argentina viene atravesando una profunda crisis educativa, desde hace varias décadas, esto se ha evidenciado en datos empíricos tales como la deserción, la repitencia y el fracaso escolar que se siguen dando en altos

porcentajes en nuestro país. En relación con esto, el sistema educativo argentino, a pesar de numerosos intentos de renovación pedagógica, no abandonó, en la práctica, una concepción reproductiva del conocimiento. Esto nos lleva a preguntarnos sobre las prácticas de enseñanza que favorezcan un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976). La educación actual plantea nuevos paradigmas que generan innovaciones y retos tanto a los docentes como a los estudiantes dentro de los procesos de enseñanza–aprendizaje, en consecuencia, abordamos la gamificación como una estrategia didáctica innovadora que implica un posicionamiento del docente diferente.

Desarrollo del tema

¿Qué es la Gamificación?

La gamificación es un método que se basa en el uso de elementos de juegos con el fin de incentivar, innovar y complementar todos los procesos de aprendizaje. Entonces: ¿Aprender jugando? o ¿Jugar aprendiendo?, ¿cómo excluir alguna de las dos preguntas?, tengamos en cuenta que, la gamificación no es sólo un método exclusivo de la enseñanza, durante toda nuestra vida estamos aprendiendo y adquiriendo nuevas estrategias y competencias para la resolución de los diferentes problemas y desafíos que se nos presentan. Es por esto que el concepto de “gamificación”, es aplicable a todas las disciplinas y ámbitos, contribuyendo a la motivación y al trabajo colaborativo, lo que genera entre otras cosas una mejor interrelación humana y social. El origen de la gamificación se ubica en el sector empresarial, aunque su evolución se desvió hacia otros ámbitos.

El concepto de gamificación surgió en 2002. Se trata de un vocablo acuñado por el británico Nick Pelling, diseñador y programador de software empresarial. (Marczewski, 2013). Entre 2010 y 2011 los diseñadores de videojuegos Cunningham y Zichermann difundieron la idea de la gamificación en congresos y conferencias, llevando la experiencia lúdica al mundo real.

La gamificación es un concepto que hace tiempo está presente en el ámbito educativo. (Smith, 2011) y (Lee, 2011)

La Gamificación como recurso didáctico, ¿Cómo aplicarla?

Para gamificar una actividad es necesario encontrar la forma de motivar. Por ello, es importante conocer los diferentes tipos de motivaciones, las cuales Marczewski (2013) en su modelo Hexagonal las divide en dos y define tipos de jugadores para cada una. Motivación Intrínseca: es inherente

a la persona, lo realiza por su propio bien o interés o para contribuir a un bien común. Motivación Extrínseca: es exterior a la persona, lo realiza por la recompensa, se relacionan directamente con las dinámicas del juego son las que impulsan a las personas hacia la acción. Existen tres teorías sobre la motivación que son muy aplicadas en los juegos: *la Teoría del Flujo*, la cual explica que cuando se está en el estado de flujo, las personas llegan a estar absorbidas en sus actividades, y el foco de conciencia se reduce a la actividad misma, acción y conciencia se fusionan (Csikszentmihalyi, 1975).

En segundo lugar, la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, (1985), la cual se relaciona directamente con el crecimiento personal y describe las necesidades básicas de las personas a través de la autonomía o capacidad para tomar libremente sus propias decisiones, la necesidad social, o imperativo de relacionarse con los demás y ser reconocido socialmente o posibilidad de mejorar sus habilidades, conocimientos y destrezas. En el caso de la educación, la Teoría de la Autodeterminación entiende que el objetivo principal es promover en los estudiantes las necesidades psicológicas básicas con el fin de internalizar los procesos de aprendizaje y obtener un mejor desempeño académico y psicológico.

Por último se encuentra el *Modelo de Fogg* que trata sobre cómo influye en el comportamiento humano. Esta teoría se basa en la convergencia de tres elementos necesarios para que un comportamiento surja o se inhiba: ellos son el disparador, la habilidad y la motivación. Csikszentmihalyi (1975) a través de su teoría de flujo aplicada al diseño de la gamificación nos permite el logro de una experiencia óptima. Debe existir un equilibrio perfecto entre la complejidad de la tarea a realizar y las habilidades de los jugadores, por ello deben conocer previamente los objetivos a alcanzar y deben suponer un desafío con una complejidad que pueda ser alcanzada de acuerdo a sus destrezas. La dificultad en la tarea debe ir incrementándose de acuerdo al progreso en sus habilidades.

En el caso de la educación, la teoría de la autodeterminación entiende que el objetivo principal es promover en los estudiantes las necesidades psicológicas básicas con el fin de internalizar los procesos de aprendizaje y obtener un mejor desempeño académico y psicológico.

Para Prieto, Fernando Posadas (2013), entre las principales dinámicas de juego utilizadas en gamificación se pueden destacar:

Recompensa: cuando la superación de un reto implica la obtención de premios o insignias, el jugador se sentirá más atraído y enganchado al juego.

Estatus: sentirse miembro de una comunidad y posicionarse como uno de sus líderes proporciona motivación para seguir jugando.

Logos: el afán de superarse en retos también impulsa a la participación. Poder superarse y compartir con los demás puede ser sumamente alentador.

Autoexpresión: se refiere a la necesidad de expresar autonomía, originalidad, estilo y personalidad del jugador frente a los demás.

Competición: la mayoría de las personas son competitivas. la comparación de los resultados con los demás es una fuente de motivación importante para muchas personas.

Altruismo: alude a la posibilidad de obtener motivación cuando se ayuda a otras personas.

Diferencias entre Gamificación y Aprendizaje Basado en Juegos

La diferencia que existe entre la gamificación y los juegos educativos en el aula, es que la primera muestra un espacio de juego más atractivo que motiva a los jugadores mientras que la otra no. (Kapp, 2012). La gamificación consigue motivar a los alumnos, desarrollando un mayor compromiso de las personas, e incentivando la superación. Su aplicación no está en crear un juego, sino valernos de los sistemas de puntuación-recompensa-objetivo que normalmente componen a los mismos. En el uso de juego educativos en el aula, se usa un juego o se juega a un juego, para adquirir una serie de conocimientos. Los juegos son con fines educativos y los objetivos son didácticos y el aprendizaje puede ser extrapolable fuera del propio juego. Es decir, en este caso el contenido se adaptará al juego.

La principal diferencia entre estos dos conceptos, radica en que la gamificación incorpora los elementos más efectivos de los juegos en el proceso de enseñanza aprendizaje sin comprometerse con un juego específico, mientras el aprendizaje basado en juegos se basa en un juego para transmitir el contenido al estudiante.

El objetivo principal del juego es divertir, mientras que en la gamificación el objetivo se dirige a las conductas que se desean reforzar o cambiar.

La gamificación y el aprendizaje activo pueden mejorar la educación, el uso de elementos de los juegos para hacer los objetivos de aprendizaje más atractivos y alcanzables, y los elementos de los videojuegos que pueden incorporarse en la experiencia de aprendizaje para enriquecerla.

Gamificación	Vs	ABJ
Crea un efecto a largo plazo sobre la motivación y el compromiso.	Alsawaier (2018)	El compromiso es de corto plazo, normalmente lo que dura el juego.
Permite que los estudiantes se involucren durante todo el proceso.	McGonigal (2011) & Prensky (2001)	Permite que los estudiantes se involucren durante lo que dura el juego.
Proceso	Keven Werbach (2014)	Producto
Se logra el aprendizaje en una atmósfera de juego	Issacs (2015)	Se basa en un juego para aprender un contenido

Tabla 1 – Elaboración Propia

Gómez Contreras (2020) en su estudio expresa que la gamificación en el ámbito pedagógico tiene varios objetivos, como involucrar a las personas, motivarlas, promover el aprendizaje y ayudarlos a resolver problemas, acelerar la curva de experiencia y de aprendizaje, colaborar en la enseñanza de temas complejos y el pensamiento sistémico, alentar los comportamientos deseados, comprender e influir en el comportamiento humano, centrarse en las posibilidades de motivación y el cambio en el comportamiento como un resultado, crear un entorno visual donde jugar, cumplir con fines no relacionados con el juego, combina instrucción, alfabetización digital y habilidades de aprendizaje en un entorno de aprendizaje altamente atractivo, incidir en los comportamientos de los usuarios, involucrar a los usuarios para resolver problemas, crear experiencias atractivas y emocionantes que involucren al usuario, mejorar la participación ciudadana, favorecer la toma de decisión y facilitar una cultura participativa basada en la innovación de agentes internos y externos.

¿Cómo logramos la Gamificación y cuáles son sus ventajas?; ¿Presenta desventajas?

Para lograr la Gamificación es de vital importancia que la estructura escolar lo permita y el docente lo lleve a cabo; puede ser a través de la obtención de medallas (conseguir un reconocimiento público) manteniendo incentivado al alumno a conseguir ese reconocimiento ante otros estudiantes; a través de la solución de retos poniendo en compromiso al alumno para ir superando los mismo; trabajo en equipo aunque se puede aplicar de modo individual, el fomentar el trabajo en grupo, impulsa la colaboración y la empatía.

Las ventajas de la gamificación es que asegura el aprendizaje basado en la competencia, contribuye al bienestar emocional y personal, y ayuda a la sociabilización, igualdad y equidad, ya que genera las condiciones para aprender jugando, al ser aplicada nos permite distraernos y mejorar con ello nuestra capacidad para obtener más información sobre el contenido tratado, tener interés por superarnos al ir obteniendo recompensas en el juego, buscar alianzas o ayudas entre compañeros, permite una mayor interacción en el aula ya que todos participan y piensan juntos sobre cómo superarán los desafíos presentados, se aplica a todos en las mismas condiciones, con los equipamientos escolares y se les brinda capacitación para que todos tengan las mismas condiciones de acceso.

Otra ventaja radica en que aumenta el atractivo de los procesos de aprendizaje, la motivación, la capacidad de retener conceptos y la adquisición de habilidades.

Lo importante es que durante este proceso puedan los alumnos percibir qué aprenden, de una manera innovadora, palpando su avance en todo el proceso.

La gamificación favorece el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), éste se lleva a cabo cuando el material de aprendizaje nuevo se vincula con los conocimientos previos que posee el sujeto que aprende. Por ello podemos plantear una ventaja más de la gamificación, ésta es lograr un aprendizaje significativo puesto en marcha a través de procedimientos que se llevan a cabo para aplicar técnicas y actitudes que permiten desarrollar la actividad.

Gómez Contreras (2020) explica que algunos beneficios de aplicar gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje son: promueve la participación de los estudiantes, ya que los involucra, e incentiva a participar en el aula; incentiva la capacidad de resolución de problemas y potencia la internalización de los contenidos de aprendizaje; genera resultados de aprendizaje positivos, proporciona herramientas necesarias para motivar a los alumnos; aumenta el rendimiento de los estudiantes, pues la relajación permite al alumno asimilar las cosas con más facilidad; permite que los estudiantes se entreguen por completo al aprendizaje; ayuda a transformar las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje; favorece que el aprendizaje se produzca de forma natural durante los juegos y transforma la experiencia de aprendizaje en una experiencia alegre.

Podemos decir entonces que la gamificación aplicada en educación hace que el sujeto de aprendizaje esté activo, por el hecho de estar enfrentándose

a situaciones reales que dependen de sus decisiones. Por lo tanto, la implicación del alumno aumenta y a mayor implicación mayor es el aprendizaje.

Otorga a los profesores la posibilidad de evaluar competencias como la observación, la resolución de problemas o la toma de decisiones.

Como todo proceso presenta desventajas (Ibañez, B. 2016; Foncubierta, J Rodríguez, C 2014), algunas de ellas son las enunciadas a continuación las cuales surgen de la experiencia llevada a la práctica:

Esta estrategia no favorece el desarrollo de la expresión oral, ya que no es una habilidad necesaria para la mayoría de los juegos.

Puede provocar competitividades excesivas si no se pautan reglas y se aplica correctamente el sistema de premios y recompensas que surgen del juego.

La separación entre lo formativo y lo lúdico puede desdibujarse y en este caso perder su carácter formativo.

La motivación puede ser pasajera si no se logra mantenerla en alto.

Discusión y Conclusiones

La Gamificación en el ámbito de la educación es una estrategia didáctica, entendiendo esta como el conjunto de acciones realizadas por el docente con una intencionalidad pedagógica explícita. (Bixio, 1999, en Boggino, 2007). Como técnica de aprendizaje, la gamificación, lleva los juegos al ámbito educativo con el fin de conseguir mejores resultados. La importancia de gamificar el aprendizaje está dada en que cuando se aprende jugando se adquieren conocimientos de manera constante y esto hace que la predisposición del alumno esté siempre alerta.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, A. & Sutton, M. J. D. (2017). Gamification, serious games, simulations, and immersive learning environments in knowledge management initiatives. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*.
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Ed. Trillas.
- Baquero, R. y otros (2002). Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Buenos Aires. Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes.
- Becker, K. (2007). Pedagogy in commercial video games. In D. Gibson, A. Clark & M. Prensky (Eds). *Games and Simulations in Online Learning: Research and Development Frameworks* (pp. 21-47). Arlington, VA: Information Science Publishing.
- Bixio, C. (2000) Enseñar a Aprender. Rosario, Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones
- Boggino, N. (2007) Como prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas. Rosario, Santa Fe. Ed. Homo Sapiens.
- Candido, J., Murman, E. & McManus, H. (2007). Active learning strategies for teaching lean thinking. *Proceedings of the 3rd International CDIO Conference*, Cambridge, MA.
- Casandra, N. (2017). Technology and Sustainable Development. *World Journal of Science*.
- Cortizo, J., Carrero F, Pérez J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. En VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria 2011, Universidad Europea de Madrid.
- Craven, D. (2015). Gamification in virtual worlds for learning: a case study of PIERSim for business. In T.Reiners & L. C. Wood (Eds). *Gamification in Education and Business*.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. Jossey-Bass.
- Dale, S. (2014). Gamification: making work fun, or making fun of work? *Business Information Review*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deif, A. (2017). Insights on lean gamification for higher education. *International Journal of Lean Six Sigma*.
- Folmar, D. (2015). *Game it up: Using Gamification to Incentivize your Library*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Gallego, C. & De Pablos, C. (2013). La gamificación y el enriquecimiento de las prácticas de innovación en la empresa: Un análisis de experiencias. *Intangible Capital*.

- Gómez Contreras, J. (2020) Gamificación en contextos educativos: análisis de aplicación en un programa de contaduría pública a distancia. Universidad & Empresa [en línea]. 22(38), 8-39[fecha de Consulta 26 de Octubre de 2021]. ISSN: 0124-4639. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187263780002>
- Hamari, J. K., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, January.
- Harman, K., Koohang, A., Paliszkievicz, J. & Dickinson, P. S. (2014). Scholarly interest in gamification: a citation network analysis Scholarly interest in gamification: a citation network analysis. Industrial Management & Data Systems.
- Issacs, S. (2015). The difference between gamification and game-based learning, Edutopia. Recuperado de <http://inservice.ascd.org/the-difference-between-gamification-and-ga-me-based-learning>.
- Ibáñez, B. (2016). *Gamificación en la educación*. En VIII Jornada Profesional de la Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes: Gamificación, el arte de aplicar el juego en la biblioteca. Instituto Cervantes.
- Foncubierta J. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen.
- Kapp, K. M. (2012a), The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Kapp, K. M. (2012b). Games, gamification, and the quest for learner engagement. Training and Development.
- Kavaliova, M., Virjee, F., Machel, N. & Kleppe, I. A. (2016). Crowdsourcing innovation and product development: gamification as amotivational driver. Cogent Business & Management.
- Keeler, A. (2014). Beyond the worksheet: playsheets, GBL, and gamification. Edutopia. Recuperado de www.edutopia.org/blog/beyond-worksheet-playsheets-gbl-gamification-alice-keeler.
- Kingsley, T. L. & Grabner-Hagen, M. M. (2015). Gamification: questing to integrate content, knowledge, literacy, and 21st-century learning. Journal of Adolescent & Adult Literacy.
- Llagostera, E. (2012). On Gamification and Persuasion. Universidad de Copenhagen, Dinamarca.
- Lee, J. J. & Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother?
- Majorel, C. (2018) Argumentar en la escuela secundaria: el caso de la enseñanza de la filosofía. Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. UNT
- Marczewski, A. (2013). Gamification: A Simple Introduction and a Bit More. E-Book.
- McGonigal, J. (2011). Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. New York, NY: PenguinBooks.

- Padilla, C. (1997). *Lectura y Escritura: Adquisición y Proyecciones Pedagógicas*, Tucumán. INSIL, Universidad Nacional de Tucumán.
- Pendry K. C. (2017). Instructional design talks to game design. *On the Horizon*. <https://doi.org/10.1108/OTH-10-2016-0052>.
- Sánchez, F. Gamificación. (2015). *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- Smith, S., (2011): This Game Sucks: How to Improve the Gamification of Education. En *EDUCAUSE Review*, Vol. 467, N. 1, 58-59.
- Spires, H. A., Rowe, J. P., Mott, B. W. & Lester, J. C. (2011). Problem solving and game-based learning: effects of middle grade students' hypothesis testing strategies on learning outcomes. *Journal of Education Computer Research*.
- Ting, Y. L. (2010). Using mainstream game to teach technology through an interest framework. *Education Technology Society*.
- Van den Boer, P. (2013). Introduction to gamification. Recuperado de www.linkedin.com/in/pietvandenboer/.
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the Win How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press, The Wharton School, University of Pennsylvania.
- Zeng, Z., Tang, J. & Wang, T. (2017). International Journal of Crowd Science Motivation mechanism of gamification in crowdsourcing projects For Authors Motivation mechanism of gamification in crowdsourcing projects. *International Journal of Crowd Science Journal of Services*.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- Zichermann, G. (2010). Fun is the future: mastering gamification. Google Tech-Talk, October 26, Recuperado de www.youtube.com/watch?v=6O1gNVeE4g.

Sujeto e ideología. Marx con Althusser, Lacan y Foucault

Mariano Paz

Introducción

La categoría sujeto ha caracterizado con una potencia crucial el pensamiento histórico, político y filosófico de la modernidad, pero tiene un estatus paradójico en la época contemporánea al ser condenada a desaparecer y rehabilitada en diversas oportunidades. Desde un sentido común filosófico la modernidad puede ser pensada como “época del sujeto”, el cuál desde un esquema de la representación, funciona como el fundamento capaz de ordenar racionalmente el mundo. En la concepción política de dicha época comprobamos a rasgos generales la presencia de grandes relatos legitimadores, en los tienen lugar las ideas de estado-nación y de soberanía estatal, del poder como substancia y de una voluntad única ligada al pueblo. Así, en el contractualismo -vigente desde Hobbes hasta la Revolución francesa-, el individuo aparece como un sujeto abstracto definido por derechos individuales, al que ningún poder puede limitar en su libertad soberana, salvo si él acepta por contrato ceder su poder a través de la representación para la constitución de un Estado que regule a todos por igual. En tanto “crítica a la modernidad”, el pensamiento político contemporáneo hace hincapié en la caída de esos grandes relatos a partir de la evidencia de su carácter ficcional: en contra de una libertad soberana del individuo lo que se registra a través de la historia es el desarrollo y la mutación de toda una tecnología disciplinaria que toma al individuo como el elemento de las fuerzas productivas y políticas, en redes de dominación. Pero no sólo la idea de la libertad individual entra en crisis por su tensión con el sistema político de gobierno, sino también la propia soberanía de los estado-naciones es puesta en duda como un absoluto al hacerse evidente su debilidad política, ante los poderes fácticos del capitalismo financiero y multinacional que entra en conflicto con ellos. (Marcos, 2016)

A este pensamiento político posfundacional, podemos adjudicarle entonces por un lado el registro de la caída de los grandes relatos universales,

la pérdida de vigencia de la soberanía estatal como operador teórico, la crítica de la noción de sujeto y de la relación de representación. Pero por otra parte le adjudicamos la apuesta por un pensamiento político con una nueva concepción del sujeto constituido en las tensiones con las sujeciones; a la problematización de la noción de pueblo como “sujeto político único”, y a la apertura de la dimensión de la multitud en su faz positiva, como “pluralidad del sujeto político”; a una concepción del “poder como red” con ubicación y distribución en lugar de su sentido sustancial; a discutir la idea revolucionaria de “toma del poder” como privilegiada y única vía de la lucha política, con la puesta en consideración de la multiplicidad de luchas políticas posibles.

Este breve ensayo intenta articular algunas líneas de problematización respecto de la cuestión del “sujeto (de lo) político” en la tensión entre el pensamiento político moderno y el pensamiento político posfundacional a partir de los aportes de Althusser, Lacan y Foucault y su diálogo con Marx, diálogo en el que la noción de ideología tendrá un papel especial. La elección de la expresión “(de lo)” implica el considerar valioso mantener abierta la tensión entre las concepciones histórica y ontológica del sujeto para un enriquecimiento de la dimensión política.

La teoría política clásica: la cuestión del pueblo y la multitud como sujeto político

Desde la teoría política clásica, para que un pueblo pueda constituirse en sujeto de lo político debe ser posible de conferirle, al mismo, una identidad única. Esto puede ser leído cómo el triunfo de la posición sostenida por Thomas Hobbes (1588-1679) que impone el concepto de unidad como matriz en lo político. Así para Louis de Jacourt (1704–1779) por ejemplo, la disolución de un gobierno -que resulta de la articulación del derecho natural y político- puede tener como consecuencia que el pueblo devenga multitud con el problema de una “pérdida de seguridad jurídica” como consecuencia. (De Jacourt, s.f.). Desde ésta perspectiva el Estado aparece representado como *una* persona moral cuya cabeza es el soberano y el cuerpo los ciudadanos, ya que la sociedad civil se constituye cuando los ciudadanos se unen bajo *un* soberano en *una* comunión social celebrada a través de *un* contrato social. Este proceso implica para Jacourt la concurrencia de voluntades y fuerzas sumadas a partir de la utilidad común que es opuesta al interés particular. Sin embargo, el término pueblo presente en esta perspectiva conserva una ambigüedad, ya que implica una dificultad al momento

determinar qué y quienes se incluyen en el concepto. Por ejemplo, en el período revolucionario francés la burguesía pretendía diferenciarse del “pueblo llano”, lo que significó el traslado de esas tensiones a la revolución misma, dando lugar a la aparición de tres constituciones distintas. (Caram, 2016)

Inglaterra y Suecia van a ser unos de los primeros estados modernos en incluir la participación de los campesinos en la política y en equiparar pueblo con nación. En otras épocas incluso Francia contemplaba la participación del pueblo en el estado, pero allí no se incluía a los hombres de letras y a los artesanos -ya que sus manos eran diferentes-, y éstos sólo podían adquirir nobleza a partir de las relaciones con la misma. Así para Voltaire (1694-1778), por ejemplo, el pueblo queda a veces equiparado a la chusma, a partir de la afirmación de que “no siempre el interés nacional coincide con el de las mayorías pobres”. Esta sería la opinión presente en un sector de los Ilustrados para quienes el lema era “por el pueblo, para el pueblo, pero sin el pueblo todavía”. Para ellos el proceso revolucionario consistiría en un reformismo de las instituciones de gobierno que sostuviera sin embargo una idea de progreso y de confianza en las ciencias y en las artes como vía de instrucción popular. (Caram, 2016) En una posición diferente Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) se manifestaba crítico de la idea de progreso y proponía a la reflexión política el partir de la consideración de los hombres “tal como son”. Rousseau promovía una lectura crítica de los estados y las sociedades históricas y contemporáneas a su época, que legitimaban la desigualdad entre los hombres y ofrecían un marco para las relaciones sociales en el cual se generaba el sufrimiento por la competencia y por las pasiones que van de la mano con la propiedad privada como fundamento de la sociedad civil. El filósofo justificaba su lectura en una hipótesis mítica retrospectiva acerca de la existencia de un estado de naturaleza, previo al estado político, en el que primaba la felicidad y el hombre era un agente libre; y una hipótesis utópica prospectiva de la concreción de una futura república democrática y legítima donde esa felicidad volvería a encontrarse en el marco de la igualdad y la libertad. (Rousseau, s.f.) A partir de esta crítica rousseauiana, un sector de la Revolución se plantea la posibilidad de pensar “lo radicalmente otro”, ya que la sociedad no se mejora, sino que debe cambiarse, transformarse. En este esquema incluso la decadencia se torna necesaria, si la indignación que produce es capaz de funcionar como enzima de la revolución. El modelo de Rousseau se sostiene en un “puro deber ser” que expresa su ideal de hombre y de ciudadano como sujeto radicalmente libre por naturaleza, pero socialmente alienado. La

posibilidad de un cambio histórico que avizora, anticipa el problema de la “toma de conciencia” como proceso de des-alienación.

Karl Marx:

Relaciones sociales de producción y conciencia de clase

Para Karl Marx (1818-1883) el sujeto político no es ni la multitud a la que designa como lumpen proletariado, ni el pueblo del pacto social. En su lugar propone que son las clases sociales, las que en cada modo de producción histórico son llamadas a efectuar la revolución. De entre ellas, la clase trabajadora o proletariado, a partir del proceso de “toma de conciencia”, resulta el sujeto político trascendental. A diferencia de ella, el lumpen - producto pasivo de las clases más bajas- es esencialmente reaccionario y fácilmente captable por las clases dominantes. Suma heterogénea de los restos de una sociedad en descomposición; de los marginales y los desclausados al margen de las relaciones de producción y sin conciencia de clase; sus integrantes terminan siendo funcionales al sistema de dominación. (Cisneros, 2016)

En su crítica al contractualismo Marx plantea que el hombre si bien es un animal político, sólo puede diferenciarse en sociedad, es decir individualizarse a partir de un proceso revolucionario. Para Marx no hay naturaleza humana por fuera de la sociedad, ya que el hombre se produce en un *todo* mayor que implica su constitución subjetiva, a partir de un desarrollo histórico que implica el desenvolvimiento dialéctico de las formas de producción. Desde esta concepción antropológica, el hombre se diferencia de los animales por el hecho de que es productor y posee la capacidad de transformar el mundo natural y social. El concepto de *praxis* hace referencia a esta capacidad del trabajo humano, que se encuentra alienada en el capitalismo y que el comunismo propone liberar.

En esta perspectiva las relaciones de producción se corresponden a las fuerzas productivas materiales que forman la estructura económica. Ésta última tiene como base una superestructura que se forma en los modos de producción, estos niveles y sus relaciones determinan la conciencia social. (Marx, 2001) Así el sujeto moderno de la sociedad capitalista -el individuo supuestamente libre y racional- se encuentra condicionado o determinado, ya que la sociedad -en la que se constituye- se encuentra regida por las relaciones sociales de producción -una estructura económica con una particular división del trabajo y de la propiedad. La evolución histórica de los modos de producción ha implicado para Marx el pasaje desde la oposición

amo/esclavo de la antigüedad, a la de señor/siervo en la edad media y posteriormente el conflicto burgués/obrero en la modernidad. En esta etapa, la “ley de desarrollo del régimen capitalista de producción” -que es el modo de producción industrial- trae aparejada la acumulación y concentración del capital, la destrucción de la propiedad privada pre-capitalista, el divorcio con la fuerza de trabajo y la aparición del mercado global como efectos estructurales.

Otro efecto es la separación en clases de la sociedad, ya que por la ley de desarrollo capitalista los terratenientes devienen burguesía industrial y los pequeños burgueses junto con el campesinado se transforman en proletarios, que son los que venden su fuerza de trabajo, es decir lo que los hace hombres, con el resultado de su enajenación. El antagonismo entre proletarios y capitalistas se va tensando hasta un momento en que los desarrollos y la superproducción producen la crisis por la saturación de los mercados. En dicho momento la contradicción y el conflicto motorizan un salto cualitativo, llevando la sociedad a un modo de producción distinto. A partir de esto y paradójicamente, la clase burguesa puede ser considerada una clase revolucionaria ya que el desarrollo científico-tecnológico que produce permite que en poco tiempo se presenten las contradicciones que hacen avanzar la historia. Así la burguesía genera tanto las armas para su destrucción, como a los hombres que empuñaran esas armas, que son los proletarios. Lo que constituye al sujeto político entonces, es el mismo modo de producción capitalista que va generando la conciencia de clases. (Marx, 1999) En esta historia de la sociedad –que es la historia de las luchas de clases- el proletario no puede emanciparse sin emancipar a la sociedad entera de la opresión por la explotación, constituyendo el sujeto político por antonomasia.

Un problema que se plantea en este esquema es el de “cómo pasar del conflicto a la lucha de clases”. Sobre ese punto Marx, basándose en Wilhelm Hegel (1770-1831), propone diferenciar entre clase *en sí* -que es la condición objetiva de clase, determinada por el lugar que se ocupa en las relaciones sociales de producción- y clase *para sí* -que es la clase que posee conciencia de clase, la que al hacerse consciente de la dominación lleva a cabo la lucha. Si el proceso por el cual la fuerza de producción del proletario se vuelve mercancía para el capitalista implica, necesariamente, el ocultamiento de la relación de dominación, entonces: ¿cómo se produce el pasaje de la clase *en sí* a la clase *para sí*? Según el marxismo tradicional de la Ira y 2da Internacional -que sostiene una ortodoxia económica y una objetividad lógica- el pasaje se produce por las mismas leyes del desarrollo his-

tórico. Es se desprende de la lectura de la afirmación de Marx de que “ninguna relación se agota antes de su máximo desarrollo” y de que “la humanidad se propone únicamente los objetivos que puede alcanzar a partir de sus condiciones materiales”. (Marx, 2001)

Sin embargo, es posible de la mano de Antonio Gramsci (1891-1937) extraer otra lectura sobre este problema. Gramsci sostiene que la mejor contradicción a la teoría de la ley de desarrollo capitalista es la propia Revolución rusa, ya que allí no había ningún desarrollo capitalista previo al que se pueda adjudicar el valor de causa material. A partir de ésta observación propone abrir una perspectiva política que se sostenga en la voluntad de clase para transformar la sociedad. Desde el enfoque gramsciano la clase proletaria debe ganar el poder político para poder ubicar su interés de clase como interés general, sosteniéndose en la afirmación que “las ideas de la clase dominante son en cada época *las* ideas dominantes”. Este enfoque permite poner atención en el dominio cultural ejercido a partir de los aparatos ideológicos del estado y su incidencia en el proceso de alienación. Ante el dominio ideológico se trata entonces de desplegar una lucha ideológica. (Cisneros, 2016)

Es de destacar que para el marxismo en general el término ideología va a tener un sentido doble. Por un lado, el sentido político que hace referencia a las representaciones sociales que legitiman el poder dominante. Pero también en un sentido epistemológico hace referencia a “falsa conciencia”, es decir a la mistificación de la sociedad y a la naturalización de las relaciones de explotación. Así, para la lectura marxista, se introduce ya una crítica al estado que va a funcionar desde su perspectiva como “instrumento de dominación ideológica”, como “dictadura de la clase dominante”. Esto así aún en el caso del estado socialista que sobreviene por la dictadura del proletariado como fase anterior a la sociedad comunista sin estado y sin clases sociales.

Louis Althusser y la instancia de la ideología

Louis Althusser (1918-1990) va a retomar la teoría marxista a partir de los aportes del psicoanálisis freudo-lacaneano, centrando su análisis alrededor de las categorías de ideología y sujeto. En el esquema marxista tradicional el problema de la historia tiende a reducirse al problema de la historia de las relaciones de producción, lo que ha implicado dificultades para explicar procesos históricos como la Revolución rusa o la italiana solo a modo de ejemplos. Un primer paso teórico dado por Althusser respecto de Marx,

será el de diferenciar la estructura de la dialéctica *marxista* respecto de la estructura de la dialéctica *hegeliana*, estableciendo la no identidad entre los términos negación, negación de la negación, identidad de los contrarios, etc. presentes en ambas. La distancia irreductible entre las dos estructuras dialécticas se sostiene, para Althusser, en que para Hegel la historia no es sino “el desenvolvimiento de un principio interno ya dado desde siempre”, sin que pueda haber jamás una ruptura. La estructura de la dialéctica marxista en cambio, encuentra su fundamento en la noción de formación social como “totalidad compleja en la que operan distintos e irreductibles índices de eficacia entre las instancias económica, política e ideológica que la componen”. Por ello propone la categoría teórica de contradicción sobre-determinada al marxismo, para destacar de un modo decisivo “que la historia no sigue ningún camino trazado de antemano”. (Livzsy, 2011)

Desde el punto de vista de Althusser, la lucha de clases es una operación cuyo resultado no está garantizado de antemano por la dimensión económica ya que por una parte “no hay dominación sin resistencia”, pero además la historia -comprendida como lucha de clases- se encuentra sobre-determinada por los distintos índices de eficacia de las dimensiones política, económica e ideológica. Pero hay otro motivo clave: Althusser señala que de ningún modo las clases son constituidas con anterioridad al proceso de lucha, sino que, por el contrario, son intrínsecas al mismo. En el punto de partida de la lucha de clases se ubica una contradicción interna a un modo de producción que funcionará generando una división, un antagonismo irreductible a un principio simple y que producirá como efecto a dos contrarios. Desde esta perspectiva no hay en rigor sujetos -en el sentido filosófico del término- antes del enfrentamiento, sino como producto de tal enfrentamiento. Esto no atenta contra las tesis materialistas, sino tan sólo contra una consideración substancialista de las mismas. Para Althusser la materialidad de la lucha de clases consiste precisamente en la división de la unidad compleja que conforman las relaciones de producción -en tanto relaciones de explotación- y las fuerzas productivas, tratándose de un real lógico. Dicha división produce una clase dominante y una clase dominada y esto va a ser replicado a nivel de la ideología, siendo la ideología dominante y las ideologías subordinadas las resultantes. A su vez, ésta instancia ideológica va a funcionar a su vez como garantía de la reproducción de la lucha de clases. En términos de Althusser garantizar significa “que la función de la reproducción no queda librada al azar”, sino que en ella operan tanto la superestructura jurídico-política como la ideológica. Por ello es posible que la lucha de clases se exprese y ejerza en los aparatos ideológicos del estado,

aun cuando está arraigada por fuera de la ideología. A partir de esta concepción Althusser señala que la historia no tiene un sujeto -en tanto agente predeterminado en el sentido filosófico del término, como sujeto de conciencia- sino un motor: la lucha de clases. (Livszyc, 2011)

En el mismo sentido expresado anteriormente, las ideas dominantes de una época no son producidas directamente por los ideólogos de la clase dominante, sino que son la expresión de las relaciones sociales dominantes en la instancia ideológica. Así, los ideólogos de la clase dominante no disponen de una capacidad de imponer ideas, sino que ellos mismos asumen como propias ideas que le vienen determinadas por las relaciones sociales dominantes. Para Althusser, el fundamento de las ideas políticas que la filosofía clásica ubicaba en la libertad y en la conciencia, radica en la ideología. Sin embargo, esto no supone una equiparación entre ideología y conciencia, ya que la ideología está constituida por representaciones que se imponen a la conciencia como estructuras -tratándose de objetos culturales percibidos, aceptados, soportados que actúan funcionalmente sobre los hombres mediante un proceso que se les escapa. En la conciencia se vive como propio aquello que está determinado por un sistema de representaciones inconscientes, apareciéndose a las personas como lo más interno, mientras el proceso que transforma lo externo en lo vívido, permanece oculto e inaprehensible. Como consecuencia, para Althusser la lucha de clases no va a consistir en ninguna toma de conciencia que pueda eludir esta dimensión, ya que cualquier posición ideológica se sostiene en un mecanismo similar. La ideología no opera como una instancia instrumental de una clase o sujeto filosófico, sino que se ubica en relación de su causa. Así, las ideas políticas que son vividas como propias -en una relación imaginaria- están determinadas por relaciones materiales, es decir reales. (Livszyc, 2011)

A partir de la revisión de Althusser puede apreciarse una modificación de la noción de sujeto en la teoría marxista. En tanto que la ideología interpela a los individuos concretos, los constituye como sujetos (políticos). La categoría “individuo concreto” alude en el esquema althusseriano a aquello que actúa en todo momento a lo largo de los procesos sociales, pero que es en un sentido lógico anterior a la operación ideológica. El sujeto en cambio, es quien responde “Yo” o “nosotros” a la interpelación como una evidencia primera, en la creencia de que él es la fuente de sí mismo, desconociendo que en rigor es efecto de un dispositivo. En esta función de desconocimiento radica para Althusser el efecto ideológico fundamental que sostiene incluso, en el sujeto filosófico tradicional, una acción de reconocimiento. Es

decir que el individuo recibe la interpelación de la ideología y a partir de ella se efectúa como sujeto. Por último, la interpelación que genera esos efectos de sujeción, puede operar simultáneamente en uno, varios, cientos, miles o millones de individuos.

Encontramos articulados aquí en Althusser, el problema de la reproducción de las relaciones de producción con el de la constitución subjetiva. Para él, la conciencia es siempre determinada, ya que los sujetos asumen como propio un sistema de ideas que está determinado por las condiciones materiales de existencia. La postulación de las funciones de reconocimiento/desconocimiento ideológico desplaza a la conciencia del centro de los procesos sociales, dejándola reducida a un dispositivo a través del cual se ejerce el índice de eficacia de la instancia ideológica. (Livzsy, 2011)

Jacques Lacan. El sujeto y el plus de gozar

En el apartado anterior vimos de qué manera Althusser toma del psicoanálisis elementos para efectuar un retorno a Marx, tratándose en ese movimiento de una importación de conceptos para ser integrados a un discurso marxista con pretensiones de ciencia. Por su parte, el psicoanálisis como discurso se separa radicalmente de la filosofía y de la ciencia. En lo que se refiere a las contribuciones políticas, el psicoanálisis sostiene una propuesta que es inherente a su práctica, la de una política del síntoma. Sus aportes bien pueden poseer un valioso interés para otros campos -en cuestiones relativas al lazo social y a lo que puede entenderse como colectividad- pero van a presentar dificultades complejas al momento de intentar la construcción de una filosofía política de raigambre psicoanalítica. (Salafia, 2012) Como muy claramente señala Michel Foucault, todo saber analítico está, pues, invenciblemente ligado a una práctica clínica singular, y por ello “nada es más extraño al psicoanálisis que algo así como una teoría general del hombre o una antropología”. (Foucault, 1995) La diferencia entre psicoanálisis y filosofía política no puede eliminarse, llevando a una suerte de meta-discurso unificado, a una fusión de límites de política y psicoanálisis. Resulta entonces pertinente antes de encarar un registro de los aportes del psicoanálisis al pensamiento político estar advertidos del origen clínico y de la dimensión ética de sus conceptos.

Por paradójico que resulte, el sujeto del psicoanálisis no es el sujeto del conocimiento tal como es construido en la filosofía moderna -correspondiente a la conciencia-, sino el sujeto en tanto estructurado en torno a una división radical -la *spaltung* freudiana- pero ésta interdicción

tiene a la vez el valor del aporte más fundamental del psicoanálisis al pensamiento político. El sujeto del psicoanálisis -por ser esencialmente dividido y alienado- se convierte en el locus de una imposible identidad, lugar imposible a partir del cual va a tener que producirse una verdadera política de la identificación. (Stavrakakis, 2007)

Tal como hemos planteado para Althusser el valor de su aporte a la política en el marco de su *retorno* a Marx, para Jacques Lacan (1901-1981) será necesario a su vez de situar sus contribuciones teóricas en el marco de un proyecto de recuperación de la teoría freudiana. Se vuelve ineludible entonces la referencia al célebre ensayo *Psicología de las masas y análisis del yo*, texto que funda el diálogo del psicoanálisis con la política. Escrita en 1920 y publicada en 1921 esta obra planteaba lo que Freud consideraba como el camino que va desde el análisis del individuo a la comprensión de la sociedad -abordando la explicación psicológica de algunos aspectos del funcionamiento de las sociedades humanas y en particular de lo que sucede con el psiquismo del individuo insertado en la masa-, camino que intenta aclarar las relaciones entre la psique y la política.

En relación sobre la concepción filosófica tradicional del “hombre como animal político”, Freud va a rechazar la oposición clásica entre psicología individual y psicología social destacando que en la estructuración de la vida psíquica del individuo “hay una constante presencia del otro en tanto modelo, objeto o rival”, y que por lo tanto “la psicología individual es siempre social”. Para el psicoanálisis va a ser sumamente importante en cambio otra diferencia: aquella que existe -en el interior de la psicología individual- entre las acciones que incluyen al otro en la satisfacción pulsional -que suponen un lazo social y la alteridad- y las acciones que lo excluyen y que sostienen la satisfacción narcisista. Se trata de una distinción operatoria y analítica, ya que tanto los fines sociales o narcisistas se encuentran intrincados en toda acción humana.

En debate con el pensamiento psicológico y sociológico de lo colectivo que se sostiene en la filosofía clásica, Freud va a abordar el problema de “la modificación psicológica del individuo en su relación con la masa” -que implica un acrecentamiento de la afectividad en detrimento de la racionalidad- a partir del concepto de *libido*, fuente energética de las pulsiones y base psíquica del fenómeno del amor. Formula entonces la hipótesis de que las relaciones amorosas son la base del fenómeno de la masa y enfatiza la función del conductor, distinguiendo a partir de ésta última entre las masas espontáneas, cercanas al estado de naturaleza, y las masas con conductor

llamadas artificiales y que son producto de la cultura –entre las cuales no duda en incluir al ejército y a la Iglesia.

Freud distingue dos ejes estructurales, uno vertical que organiza la relación de los miembros de la masa con el conductor y otro horizontal que representa la relación de los miembros de la masa entre sí. Ambos ejes están articulados aun cuando dependen de principios psíquicos diferentes. Freud señala, a partir de la misma hipótesis libidinal, que el lugar del conductor puede ser reemplazado por un ideal cultural o también por un sentimiento negativo de ligado al odio respecto de algún objeto exterior a la masa. Como operador psíquico del eje horizontal Freud ubica el fenómeno de la identificación y para dar cuenta del eje vertical recurre a la teorización del Ideal del yo, instancia psíquica garante de la inclusión social del individuo. Así establece que una masa organizada es el producto de un proceso doble que resulta por un lado de la instalación en numerosos individuos de un mismo objeto exterior en el lugar del Ideal del yo y por otro de la generación simultánea de la identificación recíproca de esos mismos individuos en una comunidad psíquica, modo sublimado de la dimensión sexual. (Roudinesco, 1998)

Así el fenómeno de la modificación del individuo por la masa implica un triple proceso identificatorio, articulado en el que a) la limitación del narcisismo individual que implica la inserción en la masa a consecuencia de b) la instalación del conductor viene a ser compensada por c) el vínculo amoroso que se establece entre los miembros de la masa. (Roudinesco, 1998). Identificación es el término que designa el proceso central a través del cual el sujeto se constituye y se transforma asimilando o apropiándose, en momentos claves de su historia, de aspectos, atributos o rasgos de los seres humanos significativos de su entorno. En particular las identificaciones llamadas secundarias o simbólicas se sostienen a partir de la capacidad o voluntad de ponerse en una situación idéntica a la del otro o los otros y se sostiene a partir del vínculo afectivo entre los individuos y algo o alguien que funcionan como Ideal del Yo. Éste último implica una instancia psíquica diferenciada del yo a partir de la operación normativa de la castración - que ordena la renuncia a la omnipotencia infantil y al delirio de grandeza, característicos del narcisismo infantil-, capaz de entrar en conflictos con el yo y responsable de las funciones de autoobservación, conciencia moral, censura onírica y de la fuerza de represión de los impulsos sexuales y agresivos. A su vez esta instancia porta una energía pulsional agresiva que toma al yo como objeto cuando funciona bajo la forma de Superyó. Es muy

importante señalar que a pesar de que las expresiones freudianas se refieran a “pensamiento” o “voluntad”, los procesos de identificación son procesos inconscientes, lo que nos acerca al asunto del “pensamiento inconsciente”.

En su retorno a Freud, Lacan ha insistido en distinguir al sujeto del yo (*moi*), señalando que este último es una “sedimentación idealizada de imágenes internalizadas” durante la fase del estadio del espejo –matriz de la constitución imaginaria- y cuya función fundamental, es la de desconocimiento. De esta constitución del yo depende el reconocimiento de sí mismo como fundamento del sentido de la existencia, pero a la vez también el desconocimiento de esa relación de fuerza que lo aliena a una imagen exterior -fuente de su mismidad, que le brinda el acceso a un cuerpo propio. Esto se debe a un doble motivo: por un lado, las operaciones de su constitución lo preceden –el yo no es testigo de su constitución- y por otro porque registrar la artificialidad de su imagen lo sometería a la experiencia de lo siniestro y de la fragmentación corporal. En cuanto al sujeto, que se define en psicoanálisis como “pensamiento inconsciente”, es el retorno – a través de los fenómenos que se escapan al dominio del yo como los síntomas, los lapsus o el sueño- de un saber acerca de su división. El psicoanálisis funda la ética de su trabajo en hacer advenir a la subjetivación aquello desconocido y rechazado, para lo cual se vale de los tropiezos en el decir, es decir del síntoma. El síntoma es a su vez el registro de que el yo fue inicialmente *hablado* antes que *hablante*, debiéndose valer el sujeto de los significantes del Otro –es decir del orden simbólico- para poder significar su deseo, lo que se produce siempre en el modo del malentendido. En referencia a Descartes –para quien el sujeto está fundado en el camino que del pensamiento lleva al ser-, Lacan va a señalar que allí “donde se cree ser” es en el terreno imaginario del yo y que “no hay ser” de aquello que designamos como hombre. Es decir que, allí donde la filosofía moderna ubica al ser, el psicoanálisis en cambio ubica una “carencia de ser”, pues el yo se constituye siempre fallidamente, en tanto la alienación imaginaria y la simbólica, no alcanzan a cubrir totalmente la incoordinación del cuerpo pulsional. De dicho fracaso, queda un resto real irrepresentable que se nombra en psicoanálisis como objeto *a*, estofa de la que también está hecho el sujeto. (Salafia, 2011) Tenemos aquí el esquema del triángulo real-simbólico-imaginario implicado para el psicoanálisis en la constitución del sujeto en su encuentro con el Otro.

A partir de los conceptos mencionados en el párrafo anterior, Lacan va a proponer complejizar las consideraciones freudianas de *Psicología de las masas...*, señalando que en la teoría freudiana “no se encuentra conceptuali-

zada la diferencia entre Ideal del Yo y objeto *a*”, por lo que la consideración de la identificación mantiene disimulado el trayecto de la pulsión. Al ubicar que en ese lugar del objeto común de la masa también al objeto *a*, Lacan introduce el borde real/simbólico además del imaginario, permitiendo pasar a escritura discursiva ese punto en el cual el eje de la identificación al líder y el de la identificación horizontal confluyen. En ese punto construye teóricamente el “lugar de concentración de goce” que va a poder ser ocupado tanto por la figura del líder como por aquel señalado como chivo expiatorio. Esta consideración teórica se volverá útil, en la maniobra analítica, para intentar disolver los efectos de la idealización –es decir para el mantenimiento de la distancia entre el Ideal del yo y el objeto *a*. (Lacan, 2008) Lacan va a señalar una posible articulación entre el objeto *a* con el concepto de *plusvalía* de Marx, definiendo a partir ello la dimensión *plus* de gozar. (Lacan, 2013). El saber inconsciente expresa la manera particular de gozar de cada sujeto, pero ese saber, en tanto *plus* de goce, puede comandar sus conductas bajo el más absoluto desconocimiento. En la analogía con Marx, Lacan va a proponer equiparar la relación entre trabajo y la plusvalía -por la determinación del sujeto a través de las relaciones de producción-, con la relación entre orden simbólico y plus de goce -que intervienen en el determinismo inconsciente. La plusvalía -en tanto marca que deja el discurso capitalista en todo valor de cambio por su inscripción en el mercado de trabajo -transformando el valor de uso en valor de cambio hace advenir al sujeto de la alienación capitalista. Esta dimensión de causa que se encuentra en la base de la producción de sujetos quedará estructuralmente invisibilizada para las identidades sociales que se constituyen en el lugar del yo. Así el individuo se inscribirá en las relaciones de producción bajo la identidad de trabajador comandado por el desconocimiento de su relación a la plusvalía. (Livszyc, 2011)

Pero Lacan va a estrechar un poco más las relaciones entre psicoanálisis y política a partir de su teoría de los discursos, entendiéndose por discurso una “estructura a través de la cual se instauran diferentes modos del lazo social”. Ese artificio teórico que equipara discurso y lazo social, le permite pensar la relación del sujeto con el semejante, a partir de distintos regímenes de funcionamiento discursivo -es decir de una serie de relaciones estables que suponen la existencia de la función significante en su potencia de determinación del sujeto. El modelo de los cuatro discursos permite representar lógica y esquemáticamente de qué manera la proposición “el significante representa al sujeto para otro significante” opera simultáneamente en

articulación con una demanda dirigida al Otro, y en relación con una fijación inconsciente mientras el objeto *a* causa su deseo. (Paz, 2017)

En primer lugar, Lacan construye la lógica de funcionamiento del discurso del Amo (*Maître*). Este implica a nivel de la experiencia del análisis, en los dichos de un hablante, la enunciación de una demanda cuyo agente manifiesto es el yo, pero que, por dirigirse a nivel inconsciente al Otro en busca de la verdad de su deseo, sufre una pérdida de la que resultará su división subjetiva. (Lacan, 2012) Lacan homologa el discurso del Amo al del inconsciente, pero también al de la política -ya que es un discurso cuya sustancia dominante es la Ley de un saber que trabaja pero que no se sabe a sí mismo. Como el acceso a la satisfacción debe articularse en significantes, ello implica una imposibilidad de goce como absoluto, el objeto *a* como *plus* de gozar señala esta “pérdida de goce”. Si bien la posición sujeto resultante de esta modalidad de discurso tendrá como uno de los efectos indeseables la presencia del Superyó -que en tanto vertiente real del Ideal del yo exige la renuncia más allá del placer-, permitirá por otro lado -a partir de una maniobra de giro en las posiciones- la emergencia de la división subjetiva como condición de posibilidad de “puesta en relación al saber inconsciente”, y como acceso a la dimensión *ética* respecto al deseo. Lacan llama a esta estructura resultante discurso del Analista, la que con su particular modo de subjetivación será solidaria de una concepción de política que funcione como “regulación de los goces”, que enganche los sujetos a la política en tanto “seres hablantes”. El arte de hablar y discutir en política implica la posibilidad de estar en el lazo social sin renunciar a la dimensión singular del deseo, incluyendo la función del Ideal, pero también la del síntoma. (Álvarez, 2012) Aunque no nos detendremos demasiado en ellas, la maniobra de giro implica también a otras dos posiciones discursivo-subjetivas con sus particulares formas de relación-rechazo del inconsciente: el discurso del Universitario y el discurso de la Histérica. El pasaje desde el discurso del Amo al de la Histérica implica la apertura subjetiva a la insistencia de la dimensión sintomática -que pone en cuestión la capacidad del lenguaje para tramitar la pulsión y para dar expresión al deseo-, permitiendo de esta manera incluir en el proceso de subjetivación esa dimensión del malentendido intrínseca al lazo social. Por otra parte, la regresión del discurso del Amo a la posición del Universitario se presenta más problemática por su tendencia a disponer al sujeto en una relación al saber, pero en clave de conocimiento técnico, rechazando así el malentendido y la propia división subjetiva en búsqueda de un saber totalizante. Se trata de una posición subjetiva propen-

sa al fundamentalismo político que, por rechazo a la castración, facilita la actuación de la pulsión elidida de la reflexión ética. (Roudinesco, 1993)

Una quinta forma subjetiva, introducida más tarde, será nominada a partir de su referencia a la formación histórica del neoliberalismo. Se trata del discurso del Capitalista, cuya eficacia en el rechazo del inconsciente se sostiene a partir de una equiparación entre el plus de gozar singular y el fetiche de la mercancía aportado por los gadgets del mercado de consumo. Se trata de una posición subjetiva en la que se encuentra exacerbado el deslizamiento metonímico del deseo como forma de rechazo de la pérdida de goce. En este discurso se presenta una vertiente diferente del Superyó que, en lugar de insistir con la renuncia al goce, produce su sujeción a través de un mandato de goce irrefrenable. De este modo, el discurso del Capitalista hace sinapsis con el discurso social neoliberal que oferta modos uniformes de plus de gozar y sostiene la ilusión de progreso ilimitado y de completud yoica. El lazo social político implicado en este último modo subjetivo puede ser pensado como “política de las cosas”, cuando sostiene una racionalidad de gobierno a través de la evaluación y el control estadístico. En lugar de la regulación de los goces, la búsqueda eficiencia atraviesa la sociedad a partir de la consigna que supone que “todo es mensurable y contable”. Lo que opera como organizador de la sociedad es la posibilidad de hacer mercado, por lo que el individuo pasa a contar a nivel de la mercancía. Este discurso encuentra su conexión con el del Universitario en el que, a la par de la articulación al saber en modalidad técnica, se produce una exacerbación de la burocracia, ya que “son las cosas las que gobiernan”, en lugar de los hombres, dispensando a los seres-hablaantes de la dimensión política del deseo. En el sostenimiento del poder anónimo del mercado, el líder no funciona aquí como sabio –como en al discurso del Amo– sino como experto, es decir como un amplificador del Amo al que Lacan nombra como “los dioses oscuros que ordenan el goce” en clara referencia al Superyó que opera en este discurso. (Álvarez, 2012)

Foucault y los juegos de verdad

La relación de Michel Foucault (1926-1984) con la política implica una problematización de las categorías centrales de la filosofía, con el aporte de conceptualizaciones novedosas que tienden hacia una sistematicidad de apariencia inconclusa y compleja. Sin embargo, un hilo conductor para pensar estas contribuciones, de las que intentaremos dar cuenta sólo mínimamente, es pensar esta relación con la política en Foucault en función de

una co-extensiva y problemática relación con Marx. En tanto la búsqueda de la filosofía foucaultiana es la problematización de ese presente que “somos nosotros mismos”, va a implicar el abordaje de lo histórico y lo político como “el entramado material de nuestras condiciones de posibilidad”. Esto la lleva a una relación de confrontación permanente y esencial con Marx, pero no con el propósito de un retorno hermenéutico en búsqueda de sus principios esenciales, sino para analizar las prácticas discursivas, extradiscursivas y las construcciones institucionales ligadas al pensamiento político marxista. La crítica de Foucault a esa nebulosa de tesis y de prácticas a las que engloba en el término marxismo es posible de ser esquematizada en tres ejes mayores: en primer lugar, en una referencia a una clave político-ideológica central en el pensamiento francés de postguerra - particularmente a su cristalización institucional en el Partido Comunista Francés y su aura de influencia. En segundo lugar, en su puesta en relación con la instrumentalización política de las décadas de 1960 y 70 que vuelven necesaria la revisión de las categorías decimonónicas del pensamiento de Marx. En tercer lugar, a partir de las propuestas teóricas propias de Foucault que intentan una superación de los ejes anteriores. (Garo, 2011)

Para comprender mejor la estrategia filosófica de Foucault en su revisión del marxismo, es necesario entenderla como “el despliegue de una crítica nietzscheana dirigida a entender a la subjetividad trascendental de la filosofía como un efecto de superficie que se disuelve al historizar el surgimiento de la propia categoría de sujeto”. (García Romanutti, 2015) Más precisamente, Foucault se propone abordar el problema de la subjetividad en su relación necesaria con un conjunto de normas que constriñen a ese sujeto, a la vez que lo constituyen como tal. En esta ontología histórica de la subjetividad, la conciencia no resulta un supuesto ni un punto de partida, sino que se la indaga para descubrir el proceso por el cual “devenimos sujetos con la mediación de prácticas que dan forma a nuestra relación con los otros”. Para esta historización de las prácticas constitutivas del sujeto Foucault propone poner en correlación los modos de objetivación y los modos de subjetivación. Los primeros hacen referencia a las condiciones según las cuales algo –incluso los seres humanos- puede llegar a ser objeto para un conocimiento posible, los métodos de análisis y las estrategias de problematización de un objeto a conocer. Los segundos hacen referencia a las condiciones a las que está sometido el sujeto, la posición que debe ocupar en el contexto de los discursos y las prácticas institucionales para llegar a ser sujeto legítimo de cierto tipo de conocimiento. La interrelación de estos dos modos determina el análisis de distintos juegos de verdad.

Desde sus primeros intentos de trasladar el análisis arqueológico en dirección del saber político, Foucault indaga la presencia de prácticas discursivas que operan por debajo del comportamiento político de una sociedad, un grupo o una clase. Se trata de positividades que no coinciden necesariamente ni con las teorías políticas de la época, ni con las determinaciones económicas, pero que definen aquello que en política puede devenir objeto de una enunciación, las formas que esta enunciación puede adoptar, los conceptos que en ella se encuentran empleados, y las elecciones estratégicas que en ella se operan. Dicho estudio es emprendido primeramente por Foucault a partir de la noción de lucha, opción que finalmente será también revisada, anticipando ya una serie de problemas que van en la dirección de la noción de la ideología. La investigación de esa dimensión de las prácticas intenta dar lugar a la aparición de un saber político que no sea ni del orden de una teorización secundaria a la práctica, pero tampoco del orden de la aplicación de una teoría, sino que pueda operar como una práctica inmersa entre otras. (Foucault, 1996) Un tal saber permite prescindir de la instancia de la conciencia individual o colectiva, ubicando en dicho lugar la articulación de una práctica y de una teoría políticas: “no habría necesidad de buscar en qué medida puede esa conciencia, por un lado, expresar unas condiciones mudas, y por el otro mostrarse sensible a unas verdades teóricas; no habría que plantear el problema psicológico de una toma de conciencia; habría que analizar la formación y transformación de un saber”. (Foucault, 1996) En esta analítica, la cuestión de la conciencia revolucionaria no se trata ni de un dato de antemano, ni por lejos de una respuesta adelantada al análisis de lo político, por el contrario, en el trabajo de elucidación teórica de lo político un paso necesario es investigar las condiciones de posibilidad de la aparición y conformación de tal discurso revolucionario -como el marxismo mismo precisamente.

En tanto que para Foucault el pensamiento filosófico no es sólo *de* lo político, sino que deviene *político* en tanto productor de efectos, se trata para él de hacer la experiencia teórico-práctica de nuestros límites históricamente construidos. Esta empresa genealógica busca des-sustancializar procesos, descubrir su carácter ficcional e indagar la configuración de distintas emergencias históricas -a partir de las condiciones materiales de existencia. Recurre a una noción de poder como “red productiva” -produce cosas, formas de saber y discursos, induce a modos de placer- que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir. (Colombani, 2008) Desde esta noción analiza las técnicas de gobierno a través de los modelos del poder de soberanía, el poder disciplina-

rio y el bio-poder. Se trata de formas lógicas que adopta el ejercicio del poder político con aparición en distintos momentos históricos, pero que resultan co-extensivas en mayor o menor medida a todas las sociedades occidentales a partir de la modernidad. (Paz, 2015) En primer lugar, Foucault indica que el poder de soberanía vigente en el siglo XVII –el que es posible encontrar ya formulado en las teorizaciones de Hobbes- requiere de la identificación absoluta y a priori del individuo con la voluntad y el juicio del soberano, cuyo gobierno se torna eficaz al imponer la fuerza coercitiva sobre los súbditos, siendo el terror y no la razón lo que permite domar a los hombres y adecuarlos a las normas de convivencia del orden social. Foucault describe a esta lógica como “hacer morir y dejar vivir”. Este poder se articulará posteriormente a una nueva técnica de poder ligada históricamente al surgimiento de la forma capitalista de producción hacia el SXVIII, el poder disciplinario, que permite utilizar la fuerza de trabajo de la población con fines económicos, sin modificar la debilidad política del pueblo. Supone una economía del poder a través de una disposición reglada de los individuos que permita su observación constante: la fuerza coactiva antes impuesta por la espada, ahora es autoimpuesta por el mismo individuo que se sabe vigilado. El esquema panóptico es versátil y permite la generalización de su aplicación a todo el campo social, pero produciendo efectos individualizadores. En tanto conlleva a una economía del castigo y tiene por objetivo el desarrollo de las fuerzas productivas, se resalta el “hacer vivir” de este poder al también se puede entender como una “anátomo-política”. (M. Foucault, 2003). El bio-poder supone una tercera lógica de poder que surge durante la segunda mitad del Siglo XVIII, cuyo objeto es la población como problema científico/político, siendo los efectos económicos y políticos de su intervención solamente legibles a nivel de las multitudes. En lugar de mecanismos disciplinarios, busca mecanismos reguladores de fenómenos generales: aspira a la seguridad del conjunto con respecto a sus peligros internos. Implicando una economía del ejercicio del poder y asentándose en modelos extraídos de las estadísticas y la demografía, se puede subrayar el “hacer vivir y dejar morir” de esta “bio-política”. (Michel Foucault, 2008) Si bien los tres modos del poder funcionan con diferente predominio en la modernidad, en nuestros días la instalación global del neoliberalismo implica una exacerbación del enfoque bio-político como mega racionalidad política gubernamental. Uno de los aspectos más destacados del análisis foucaulteano es que permite mostrar la manera en que la positividad neoliberal que se instala como discurso de verdad en la época contemporánea, lejos de incidir por la vía de la coerción externa, como un verdadero conductismo

de masas, produce un modelado de la subjetividad en la que la relación de los individuos consigo mismo puede ser descripta como la constitución de un “empresario de sí mismo” en reversión del *homo economicus* teorizado por la filosofía neoliberal. Se entiende así la frase subrayada por Foucault de un discurso promulgado por Margaret Thatcher (1925-2013), “el objetivo no son los cuerpos sino las almas”. (Foucault, 2010)

Paralelamente a sus teorizaciones sobre las lógicas del poder que operan en la constitución de la razón de estado en la modernidad occidental, Foucault realiza también un análisis sobre la racionalidad política ligada al marxismo. (Foucault, 2012) Foucault propone la necesidad de distinguir entre Marx y el marxismo, ya que más allá del acontecimiento discursivo -que implica considerar a Marx como el iniciador de una discursividad nueva-, hay que tener en cuenta que el marxismo constituye además de un discurso, una modalidad de poder con una suma de relaciones, mecanismos y dinámicas particulares. Lo cual resulta imprescindible al abordar un análisis de cómo funciona el marxismo en la sociedad moderna. En este sentido es necesario subrayar el hecho de que el marxismo nació dentro de un pensamiento racional autonombrándose como ciencia, y esto abre la cuestión de los juegos de verdad, es decir de la dimensión del poder que se asigna a la ciencia en una sociedad calificada de racional. Desde la perspectiva foucaultiana la ciencia no sólo funciona como una “suma de proposiciones tomadas de la verdad” -en un sentido epistemológico- sino que incide en el modo a través del cual el marxismo funciona como una “dinámica de efectos coercitivos con referencia la verdad” -como una especie de ciencia profética en la dimensión política. Por otra parte, el marxismo no ha podido existir sin el movimiento político que toma cuerpo en el partido político y bajo la forma de filosofía de estado. Esta triple dimensión de discurso científico, profecía y filosofía de estado (o ideología de clase) implican para Foucault una problemática a superar en el marxismo debido a que la “fuerza de la verdad” allí operante, ocasiona un empobrecimiento de su pensamiento político. En dicha triple fijación se explicaría la dificultad para el marxismo de visibilizar diversos problemas que se suscitan en la sociedad real y que quedan barridos de sus horizontes políticos. “Problemas como los de la medicina, la sexualidad, la razón y la locura, que se ligan a diversos movimientos sociales, por ejemplo, pero también las protestas o revueltas diversas que se manifiestan entre los intelectuales, los estudiantes o los presos, es decir problemas que no aparecen ligados a la clase obrera como sujeto político tradicional.” (Foucault, 2012) Foucault propone que una clave para entender esa dificultad del marxismo es el uso de la noción de

voluntad individual. Explica que hasta antes de Schopenhauer y de Nietzsche, en la filosofía occidental el asunto de la voluntad sólo se podía pensar en la línea señalada por Leibniz – en la serie voluntad/naturaleza/fuerza- o en la línea de Kant –en la serie voluntad/ley/bien/mal. Recién con Nietzsche es posible plantear una dicotomía en la dimensión de la verdad y adscribir dos ejes de la voluntad: voluntad/pasiones y voluntad/fantasma, voluntad de saber y voluntad de poderío, con lo cual las relaciones entre saber, pasiones y voluntad se trastoca. Es decir que a partir de Nietzsche la cuestión de la voluntad se puede pensar a nivel de una tensión entre necesidad y contingencia. Retocar a partir de la genealogía nietzscheana la teoría marxista, implica incidir en la cuestión de la lucha de clases, permitiendo pasar de una deriva sociológica que substancializa el concepto de clase, a la indagación de la categoría de lucha como punto de anclaje para ampliar la lectura política y registrar, con ello, la multiplicidad de luchas sociales que se desarrollan singular y contingentemente. De esta manera, el campo de lo político se abre más allá de la lucha por el gobierno y a través del partido. (Foucault, 2012)

Para Foucault confundir la dimensión de “ciencia de la historia” del marxismo con la cuestión de la estrategia política -cuyos campos poseen legalidades heterogéneas- lleva al fracaso. De allí por ejemplo la dificultad que hubo para evitar hipertrofia del estado en los países socialistas, lo que muestra la puesta en marcha de mecanismos de poder cuya función era la de resistir a cualquier desaparición del estado profetizada por la teoría. En lugar de una “desaparición del estado”, a partir de las revoluciones socialistas lo que se ha visto operar fue una “voluntad de estado” desconocida para Marx y para la cual no era posible contar con su teoría como fuente de la verdad. (Foucault, 2012) Así el papel del Partido Comunista en la actual evolución de la lucha de clases, su modo de organización y su régimen de poder interior, plantea una serie de problemas nuevos no abordados por Marx y que implican la necesidad de ser indagados, pero cuya problematización se vuelve imposible al interior de sus mecanismos de poder. Foucault señala tres aspectos a tener en cuenta en una posible problematización. En primer lugar, el partido se propone como una organización a partir de la cual el proletariado accede a una conciencia de clase, pasando las voluntades individuales y subjetivas a una especie de voluntad colectiva. A partir de este mecanismo la clase se constituye en sujeto, entendiéndose como *un* sujeto individual, de la cual el partido expresa su conciencia. Es decir que el partido *es* conciencia y *condición* de conciencia a la vez. En segundo lugar, como el partido es una organización con jerarquía estratificada

que actúa excluyendo y prohibiendo esto o aquello, excluye a los elementos heréticos, en un intento por concentrar una voluntad monolítica, que finaliza siendo la voluntad burocrática de los dirigentes. Por último, la teoría que hace las veces de verdad produce la ocultación de la dimensión burocrática bajo la máscara del cálculo racional y económico. Así el problema de los diferentes niveles de voluntad, como el de la articulación de las voluntades individuales con los otros niveles de voluntad en la revolución y la lucha quedan fuera de análisis. (Foucault, 2012)

Reflexiones finales

En este recorrido hemos podido esbozar algunas líneas de problematización del sujeto de lo político a partir de una puesta en tensión entre la filosofía política moderna y el pensamiento político contemporáneo. La clave de lectura posfundacional indicará la presencia de un impensado en el pensamiento moderno, que se sostiene a partir del uso de la categoría del sujeto como fundamento y origen, y en el que está implicado una doble operación de constitución y desconocimiento. Sobre este el funcionamiento de este impensado el esfuerzo de teorización produce la teoría de la ideología. Los aportes de Althusser, Lacan y Foucault en un incesante diálogo con Marx, lejos de resultar críticas esterilizantes -por la negación de los ideales modernos de revolución o cambio histórico-social- permiten reintroducir un *más allá* de la voluntad política -entendida como producto de una conciencia individual o colectiva unificada-, sin implicar necesariamente un negacionismo de la voluntad, de la conciencia ni de los ideales de desalienación o emancipación. Problematizar las concepciones modernas de conciencia, voluntad o revolución, tendrá como apuesta la renovación de la apuesta por la emancipación subjetiva, la multiplicidad y heterogeneidad de las luchas sociales y de la renovación de la imaginación política. Si bien los autores tratados provienen de campos heterogéneos, encontramos una convergencia en el movimiento de su pensamiento que justifica tomar sus aportes en diálogo como contribución al pensamiento político. Así tanto en Althusser, como en Lacan y Foucault, nos encontramos con la idea de que la constitución del sujeto es una operación inconsciente en un sentido *radical*, la que ubica la dimensión de la *causa* en una instancia exterior a la conciencia y en cierto punto más allá de la voluntad erigida por un individuo o grupo de poder. Tal exterioridad no implica sin embargo que se trate de un inefable, sino que, por el contrario, la materialidad de la dimensión que hace a la causa puede y *debe* analizarse e historizarse, movimiento que es al mismo tiempo analítico y emancipatorio en sí mismo. En ninguno sin embargo

se sostiene la posibilidad de cruzar de una vez por todas la barrera, de zanjar la hiancia con lo impensado: ninguna posibilidad de que la constitución subjetiva no integre de arranque esa dimensión inconsciente, como tampoco que llegue a clausurarla, lo real no cesa de no inscribirse, las luchas se relanzan cada vez, indefinidamente.

Althusser reinterpreta vía el psicoanálisis el concepto de instancia ideológica del marxismo llegando a afirmar que las clases sociales y el sujeto político no preexisten a la lucha de clases. Foucault extiende la complejidad de las prácticas más allá de las dimensiones política, ideológica y económica señaladas por marxismo, negando la posibilidad de encontrar allí una dimensión última, extremando el papel de los juegos de verdad y la contingencia de lo histórico. Lacan hace bisagra entre lo individual y lo colectivo a partir de equiparar la noción marxiana de plus-valía su concepto de objeto *a*, señalando el punto imposible de acceso al goce en lo social. Son solo algunos de sus aportes. Tanto el modelo de sobre-determinación en Althusser, como la lógica de los discursos en Lacan y los juegos de verdad en Foucault nos van a presentar al sujeto (de lo) político como una “tensión irresuelta”, nunca dispuesta a totalizarse ni a suturar, en sus movimientos de alienación y separación, de constitución y captura, de determinismo y prácticas de libertad. Tales modelos sostienen la apuesta por distintas posibilidades de reversión del pensamiento a partir de la puesta en relación con su impensado; de la puesta en suspenso de su origen para multiplicar sus comienzos; de la reintroducción de las condiciones materiales y contingentes de su experiencia para ponerlas en función de causa en sus prácticas de emancipación.

Referencias Bibliográficas

- Alvarez, Alicia: Psicoanálisis y política. Lapsus Calami, Revista de Psicoanálisis. Nro.3: Política y práctica del Psicoanálisis. Colección Convergencia, Movimiento Lacaniano por el Psicoanálisis Freudiano. Letra Viva editorial. Buenos Aires, 2012.
- Caram, Cintia: Curso Pueblo y multitud como sujetos de lo político. Apuntes personales. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2016.
- Cisneros, María José: Curso Pueblo y multitud como sujetos de lo político. Apuntes personales. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2016.
- Colombani, María Cecilia. Foucault y lo político. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.
- De Jacourt, Louis. « Peuple ». Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers de Diderot y d'Alembert. Paris : 1re éd. (Tome 12, pp. 475-477), 1751.
https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Encyclop%C3%A9die/1re_%C3%A9dition/PEUPLE
- Foucault, Michel. El poder es una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.
- Foucault, Michel: Defender la sociedad. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2008.
- Foucault, Michel: El Poder Psiquiátrico. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Foucault, Michel: La arqueología del saber. México: Siglo XXI editores, 1996.
- Foucault, Michel: Nacimiento de la Biopolítica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2010.
- García Romanutti, Hernán: Sujeto y poder. La deriva foucaultiana entre sujeción y subjetivación. En Biset, Emmanuel et. Al. : Sujeto, una categoría en disputa. Adrogué : Ediciones La Cebra, 2015.
- Garó, Isabelle: Foucault, Deleuze, Althusser & Marx. La politique dans la philosophie. Paris: Editions Demopolis, 2011.
- Lacan, Jacques: El seminario 16: De Otro al otro 1968-1969. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- Lacan, Jacques: El seminario de Jacques Lacan: Libro 11: los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis 1964. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Lacan, Jacques: El seminario de Jacques Lacan: Libro 17: el reverso del psicoanálisis 1969-1970. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Livzyts, Pablo. Artículo: La ideología y el sujeto de lo político, en Caletti, Sergio (Coordinador): Sujeto, política, psicoanálisis. Discusiones althusserianas con Lacan, Foucault, Laclau, Butler y Žižek. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011.

- Marcos, Dolores: Curso Pueblo y multitud como sujetos de lo político. Apuntes personales. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2016.
- Marx, Karl: Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política. 1859. Digitalización: Germán Zorba. Esta Edición: Marxists Internet Archive, marzo de 2001. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/criteconpol.htm>
- Marx, Karl; Engels, Friedrich: Manifiesto del Partido Comunista (1848). Digitalizado para el Marx-Engels Internet Archive por José F. Polanco en 1998. Retranscrito para el Marxists Internet Archive por Juan R. Fajardo en 1999. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm>
- Paz, Mariano: Foucault-Lacan. Destotalización y política. Psico-Logos, Revista de Psicología N°25. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2015.
- Paz, Mariano: Sexo Rey, Superyó y Neoliberalismo. Ensayo lacano-foucaulteano. Psico-Logos, Revista de Psicología N°26. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2016.
- Roudinesco, Elizabeth: La batalla de cien años. Historia del psicoanálisis en Francia. Madrid: Editorial Fundamentos, 1993.
- Roudinesco, Elizabeth; Plon, Michel: Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998.
- Rousseau, Jean-Jacques: Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. 1755. https://fr.wikisource.org/wiki/Discours_sur_l'E2%80%99origine_et_les_fondements_de_l'E2%80%99in%C3%A9galit%C3%A9_parmi_les_hommes

Normas de publicación Revista PSICO-LOGOS

Esta publicación sigue las normas del *Publication Manual* de la *American Psychological Association*.

Recomendaciones para autores

- Todos los trabajos deben ser originales e inéditos.
- Extensión: hasta 10 páginas A4, incluidas referencias bibliográficas y tablas.
- Fuente: Times New Roman 12. Interlineado 1,5.
- Resumen en español e inglés de hasta 15 líneas.
- Palabras clave en español e inglés, no más de 5.
- Nombre y apellido del autor. Filiación Institucional. Dirección de contacto.
- Currículum Vitae abreviado (en hoja aparte) conteniendo: título, cargo, antecedentes y área de investigación. Publicaciones. Distinciones. (Hasta 150 palabras)
- Las citas y las referencias bibliográficas deben elaborarse siguiendo las normas APA.

Todos los trabajos son sometidos a un sistema de referato. Los árbitros son seleccionados a partir de un banco de datos, integrado por Docentes e Investigadores de diferentes universidades del País y según la especificidad del trabajo es remitido a un segundo y último arbitraje.