



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

3^{er}

CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN
de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

"Conocimiento y escenarios actuales"

15, 16 y 17

DE NOVIEMBRE DE 2011.

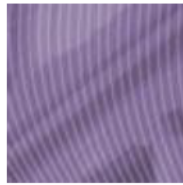
Centro Cultural
Pasaje Dardo Rocha.
Calle 50 e/ 6 y 7.

ISBN 978-950-34-0707-3



Facultad de Psicología

me
mo
riads



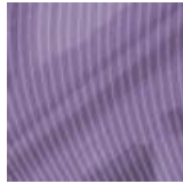
TERCER CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN
de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

Memorias

TOMO 2

PONENCIAS LIBRES

**ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGIA
ESTUDIOS DE GÉNERO Y SUBJETIVIDAD
ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS Y NUEVOS DESARROLLOS
ESTUDIOS SOBRE ENVEJECIMIENTO
ÉTICA Y DEONTOLOGIA PROFESIONAL
EVALUACION PSICOLÓGICA**



Autoridades de la Facultad de Psicología

DECANA: Psic. Edith Alba Pérez

VICEDECANA: Lic. María Antonia Luis

SECRETARIA ACADÉMICA: Psic. Marta García de la Fuente

SECRETARIA de INVESTIGACIÓN: Psic. Lilia Elba Rossi Casé

SECRETARIA de POSGRADO: Dra. Mirta Graciela Gavilán

SECRETARIA de EXTENSIÓN: Lic. María Cristina Piro

Autoridades del Congreso

Presidente Honorario

Decana Prof. Edith Alba Pérez

Presidente

Prof. Lilia Rossi Casé

Integrantes de la Comisión Organizadora

Biasella, Rogelio

Ferrer, María de los Ángeles

Izurieta, Rosario

Martínez, Ariel

Melillo, Oscar

Pascal, Julia

Zabaleta, Verónica

Piatti, Vanesa

Salas, María Belén

Tau, Ramiro

Thompson, Marina

Vadura, Nancy

Querejeta, Maira

Comité Científico

Compagnucci, Elsa

Dagfal, Alejandro

Delucca, Norma

Domínguez Lostaló, Juan Carlos

Escars, Carlos

Gavilán, Mirta

Gianella, Alicia

Lunazzi, Helena

Napolitano, Graciela

Pérez, Edith Alba

Piacente, Telma

Ringuelet, Roberto

Rossi Casé, Lilia

Talak, Ana

Talou, Carmen

Najt, Norma

Comité Científico Honorario

Dr. Helio Carpintero

Dr. Juan Seguí



Índice

EJE TEMÁTICO: ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

PONENCIAS LIBRES

Trabajo completo

**EL CURSO INTRODUCTORIO A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNLP:
EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS INGRESANTES**

María Cecilia Aguinaga, Verónica Zabaleta, Ariel Martínez, Luz María Cámpora.....1

**LA TRANSMISIÓN DE LA PERSPECTIVA HISTÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LA
PSICOLOGÍA EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA
UNLP**

Luz María Cámpora, María Cecilia Grassi, Jéssica Gallardo Oyarzo, María Laura
Fernández.....9

**EL CURSO INTRODUCTORIO A LAS CARRERAS DE PSICOLOGIA EN LA UNLP:
UN DISPOSITIVO PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

Paula Cardós.....14

**EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA ENSEÑANZA DE LA PERSPECTIVA
HISTÓRICA EN LOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE
PSICOLOGÍA DE LA UNLP**

María Laura Fernández, María Cecilia Aguinaga, Jéssica Gallardo Oyarzo, María
Cecilia Grassi.....21

**ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE ACADÉMICOS ACERCA DE EJES Y/O
PROBLEMAS QUE DEBERÍAN INCLUIRSE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE
PSICÓLOGOS**

Claudia Gómez, Ricardo Bur, Ileana Celotto, Guadalupe Lobel.....27

**EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO:
DEBATES Y PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL.**

Irina Iglesias, Carina Scharagrodsky, Andrés Szychowski.....32

**CO-PENSAMIENTO Y POSICIONAMIENTO CLINICO POLÍTICO: UNA MIRADA
SOBRE LA CLINICA, LA PRODUCCION DE SUBJETIVIDAD Y LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

Nicolás Darío Rinaldi.....39

**ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE PSICOLOGÍA Y MODELOS POR
COMPETENCIAS. COMPARACIÓN ARGENTINA-EUROPA**

Damián Rodríguez.....44

**UNA EXPLORACIÓN SOBRE LA DEFINICIÓN DE LA PSICOLOGÍA Y EL
CONOCIMIENTO BASE EN LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS**

Adriana Sulle, Sofía Aune, Mariano Montes Quintan, Yelena Prrikhoda.....51

**NUEVA PROPUESTA DOCENTE: LA LECTURA ESTADÍSTICA DE
PUBLICACIONES CIENTÍFICAS**

Mabel Tejo, Eugenia Ruiz, Bruno Biganzoli.....56

Resúmenes

¿LEYERON EL TEXTO PARA HOY?

Luisina Bourband, Sandra Gerlero, Walter Yjías.....63

**AUTOPERCEPCION DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE
PSICOLOGÍA Y PSICOLOGOS TITULADOS DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMAS,
CHILE**

Pablo Eduardo de la Cerda Siena, Cristóbal Armando Guerra Vio, Cristian Alejandro
Venegas Ahumada, Andrea Johanna Fuenzalida Vivanco.....64

**ESPACIOS DE ARTICULACIÓN TEÓRICO PRÁCTICA COMO ESCENARIO
EDUCATIVO: REFLEXIÓN SOBRE PROCESOS DE APROPIACIÓN Y
DESARROLLO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA**

María Cecilia Espinel Maderna, Victoria Florencia Centurión Espinosa, María Belén
Valíña, Gustavo Villanueva.....66

**LAS INCUMBENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR EN PSICOLOGÍA EN EL
MARCO DE LOS NUEVOS DISEÑOS CURRICULARES**

María Victoria Fabbi, Maia Lescano, Adriana Palacios, Andrés Szychowski.....67

**LA INVESTIGACIÓN DE PROBLEMÁTICAS PSICOSOCIALES, LA IMPORTANCIA
DE LA PRAXIS EN LA FORMACIÓN**

Ana Italiano, Ayelén Rodríguez, Carina Ferrer.....68

**PSICÓLOGOS EN EL ROL DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: DISPOSITIVOS
DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA**

Livia Beatriz Labandal.....69

EJE TEMÁTICO: ESTUDIOS DE GÉNERO Y SUBJETIVIDAD

PONENCIAS LIBRES

Trabajo completo

**PROCESOS SOCIOCULTURALES Y EDUCACIÓN EN EQUIDAD DE GÉNERO.
RESULTADOS PRELIMINARES**

Silvina Buffa, Graciela Cristina Bocco, Marcela Alejandra Castro, María Marta Gómez
.....70

**LA SEXUALIDAD PSICOANALÍTICA Y LOS AVATARES DE SU INTERPRETACIÓN
POR LOS COLECTIVOS DE DIVERSIDAD Y GÉNERO**

Hernán Cornejo.....76

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN PROFESIONALES PSICOEDUCATIVOS

Patricia De Angelis, Livia García Labandal.....82

**ENTRE "LA DUEÑA DE CASA" Y "LA VERDADERA DAMA": LA CONSTRUCCIÓN
DE LA FEMINEIDAD EN EL HOGAR Y PARA TI EN LA DÉCADA DEL '40 EN LA
ARGENTINA**

Julio Daniel Del Cueto, Sebastián Benítez, Victoria Molinari.....89

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD MASCULINA EN GRUPOS DE HOMBRES
DE SECTORES POPULARES**

Ana María López Gallegos; Ernestina Castillo de la Rosa; Benjamín E. Silva Luévanos
.....95

EJE TEMÁTICO: ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS Y NUEVOS DESARROLLOS

PONENCIAS LIBRES

Trabajo completo

**CONSIDERACIONES SOBRE EL ESPACIO-TIEMPO PSÍQUICO EN KANT Y EN
FREUD**

Maximiliano Azcona.....100

LA SUBSTANCIALIZACIÓN EN OCCIDENTE: UN PROBLEMA ONTOLÓGICO

Agustin Palmieri.....106

**TERAPIAS SISTÉMICAS: SU SOPORTE EPISTEMOLÓGICO A PARTIR DE LA
SEGUNDA CIBERNÉTICA. CAMBIOS EN LA DINÁMICA TERAPÉUTICA**

José Manuel Villarreal.....111

Resúmenes

PATERNALISMO LIBERTARIO, UN APORTE DESDE LA PSICOLOGIA POLÍTICA

Romina Bershadsky.....116

**PROPUESTAS ELECTORALES PARA LAS ELECCIONES PRESIDENCIALES 2011,
EL ROL DEL ESTADO Y EL SUJETO**

Romina Bershadsky.....117

**TECNOCHAMANISMO: UNA RESPUESTA A LA ULTRAMODERNIDAD
DECLINADORA DE LO SIMBÓLICO EN LA SUBJETIVIDAD DE LOS SUJETOS**

Fernando Michel Montealegre Pabello.....118

INTERVENCIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN EL TALLER DE PARKINSON

Raquel María Oleastro, María Verónica Piciucchi, María de los Ángeles Bacigalupe,
Silvana Pujol.....119

**EL DISPOSITIVO DE ACOMPAÑAMIENTO TERAPEUTICO Y SU INSERCIÓN EN
LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EN SALUD MENTAL**

Andrés Pérez y Carla Simondi.....121

LA MEDICALIZACIÓN HISTÓRICA DE LOS SORDOS EN ARGENTINA COMO DISCIPLINAMIENTO SOCIAL

María Inés Rey, Roberto Ringuelet.....122

EJE TEMÁTICO: Estudios del envejecimiento

PONENCIAS LIBRES

Trabajo completo

MEMORIA E HISTORIA SINGULAR EN LA VEJEZ Y EL ENVEJECIMIENTO

Marina Canal, Gabriela

Bravetti.....123

EJE TEMÁTICO: PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

PONENCIAS LIBRES

Trabajo completo

ETHOS CIENTÍFICO E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

María José Sánchez Vázquez.....129

EJE TEMÁTICO: EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

PONENCIAS LIBRES

Trabajo completo

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO DE LA ESCALA DE VALORES DE SCHWARTZ

Gisela Isabel Delfino, Marcela Muratori.....134

ACERCA DEL DIAGNÓSTICO EN PSICOANÁLISIS

Mercedes Kopelovich.....140

Resúmenes

LA CONDENSACIÓN EN RORSCHACH: ESPECIFICIDAD DE LA RESPUESTA CONTAMINADA

Sebastián Domingo Da Alessio Vila, Helena Lunazzi, María Inés Urrutia.....146

PSICOSIS Y RESPUESTAS POPULARES EN PROTOCOLOS RORSCHACH (S.C.)

Soledad Tonin, Helena Lunazzi, María Inés Urrutia.....147

EL CURSO INTRODUCTORIO A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNLP: EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS INGRESANTES

María Cecilia Aguinaga, Verónica Zabaleta, Ariel Martínez, Luz María Cámpora
Facultad de Psicología. UNLP.

RESUMEN

El presente trabajo se origina a partir de nuestra experiencia docente en el Curso Introductorio a las Carreras de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, desde el año 2007 a la fecha. Se propone conocer y analizar la evaluación que los ingresantes realizan del dispositivo del Curso Introductorio, a través del análisis de encuestas administradas a los aspirantes a la carrera del ciclo lectivo 2011. Presenta las características del curso, cuyos objetivos apuntan a acercar al alumno al conocimiento de las particularidades y la historia de la facultad de psicología de la UNLP y de la psicología como disciplina científica y profesión, y a propiciar un primer contacto con textos disciplinares específicos. Su marco teórico incorpora como eje principal la introducción a la *perspectiva histórico-crítica y epistemológica* para el abordaje a los desarrollos teóricos en psicología, tanto en lo que refiere al carácter no natural de los conceptos y categorías psicológicos como a las transformaciones ontológicas que les imponen límites (Vezzetti, 1996; Talak, 2003). Los contenidos trabajados se organizan en cuatro módulos temáticos con su respectiva bibliografía. La propuesta pedagógica implementada en las clases prácticas, organizadas en tres instancias, introducción por parte del docente, trabajo en grupos y plenario, encuentra su fundamento en la idea de la *construcción compartida de los conocimientos* (Coll & Solé, 1990; Coll & Colomina, 1990; Salomon, 1993, Tudge, 1990). El instrumento utilizado hasta el año 2010 para la evaluación del curso por parte de los alumnos incluía dos preguntas abiertas que indagaban sobre aspectos positivos y negativos del curso respectivamente e incorporaba una valoración numérica del mismo en una escala del 0 al 10. Asimismo, contenía un ítem abierto para que los alumnos realizaran observaciones y proposiciones. Luego de un primer procesamiento de los datos obtenidos a partir de su administración, se concluyó que los aspectos que espontáneamente el alumno no mencionaba quedaban sin indagar, no pudiendo extraerse conclusiones respecto a cómo serían valorados, en función de lo cual se evaluó la necesidad de elaborar una nueva encuesta. Este primer análisis permitió aislar una serie de categorías, las cuales fueron incorporadas al diseño del nuevo instrumento, que fue administrado a los ingresantes del ciclo lectivo 2011. Este trabajo describe la nueva encuesta y presenta los ítems evaluados: datos del ingresante; características pedagógico-didácticas del docente de trabajos prácticos y del docente de clases teóricas; características de la modalidad de trabajo en las clases prácticas; contenidos y bibliografía; confirmación de la elección de carrera; calificación numérica del Curso Introductorio y finalmente, comentarios o propuestas. Se exponen los porcentajes obtenidos en los diferentes ítems que permiten conocer algunas características de la población que ingresa a la carrera, por un lado, y por otro, llevan a concluir un alto grado de conformidad por parte de los ingresantes con los diferentes aspectos de la propuesta del curso. Se concluye en la importancia de considerar la perspectiva del alumno en toda evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Ingreso – Psicología – Evaluación – Ingresantes

Introducción

El presente trabajo se origina a partir de nuestra experiencia docente en el Curso Introductorio a las Carreras de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, desde el año 2007 a la fecha. Se propone conocer y analizar la evaluación que los ingresantes realizan del dispositivo del Curso Introductorio, a través del análisis de encuestas administradas a los aspirantes a la carrera del ciclo lectivo 2011. Constituye la continuación de un primer trabajo (Zabaleta y otros, 2011) realizado con el mismo objetivo, a partir del cual se estableció la necesidad de incorporar un nuevo instrumento de evaluación, que fue confeccionado durante el año 2010 e implementado en el año 2011.

Antecedentes y marco teórico

El Curso Introductorio a las carreras de Psicología de la UNLP

El Curso Introductorio establece como objetivos iniciar a los ingresantes en la vida universitaria, introducirlos al conocimiento de las características y la historia de la facultad de psicología de la UNLP, lograr su acercamiento a la Psicología como disciplina científica y profesión, y propiciar un primer contacto con textos disciplinares específicos.

Cada uno de estos objetivos se encuentra subsumido en un propósito principal que es favorecer en los ingresantes la organización de una perspectiva histórico-crítica y epistemológica respecto a la Psicología.

El programa del curso delimita cuatro módulos que se dictan en el transcurso de cuatro semanas. El primer módulo retoma los conocimientos previos de los ingresantes respecto a la psicología e introduce aspectos generales del funcionamiento institucional. El segundo módulo presenta a la psicología como disciplina y profesión. El tercer módulo gira en torno a la construcción del conocimiento científico. Finalmente, el cuarto módulo se centra en la profesionalización de la psicología en Argentina

En relación con la modalidad de trabajo se establecen, por un lado, una clase teórica semanal de dos horas, a cargo de los profesores titular o adjunto y, por otro lado, clases de trabajos prácticos con un presupuesto horario de seis horas semanales.

El dispositivo de trabajos prácticos delimita tres momentos: un momento inicial de presentación y contextualización del tema a cargo del docente; una segunda instancia en la que los alumnos organizados en grupos trabajan a partir de una consigna y un tercer momento plenario, en el cual el docente coordina y retoma las producciones grupales.

La evaluación de los alumnos incluye la realización de trabajos prácticos domiciliarios y de dos evaluaciones de progreso calificadas cualitativamente a partir de las categorías: E (Excelente) – MB (Muy Bien) – B (Bien) – R (Regular) – I (Insuficiente)

El marco teórico de la propuesta curricular del Curso Introductorio se organiza a partir de dos ejes. En primer lugar, la *perspectiva histórica* (Vezzetti, 1996; Talak, 2003), lo cual supone pensar los objetos de conocimiento científico en psicología como históricos en un doble sentido. Por un lado, se considera que los mismos no se dan en la naturaleza como entidades ya constituidas sino que son el producto de un proceso de construcción que involucra formas particulares de teorización. Por otro, en tanto los seres humanos se modifican a sí mismos, transformándose a partir de las categorías explicativas desarrolladas, un segundo sentido refiere a las transformaciones ontológicas. Son estas transformaciones las que se intentan explicar y las que al mismo tiempo imponen un límite a las teorizaciones posibles.

En segundo lugar, el Curso Introductorio propone en sus clases prácticas la instalación de un *dispositivo grupal* que propicia la *construcción compartida de conocimientos* a

partir de la interacción entre pares y con el docente. El aprendizaje cooperativo designa una amplia gama de enfoques que se caracterizan por la suposición de una simetría entre los roles desempeñados por los participantes de la actividad. Se considera, por otro lado, que el aprendizaje de un contenido o la resolución de un problema de forma colectiva son situaciones aptas para que los participantes se ayuden mutuamente con el fin de superar las dificultades que encuentran o los errores que cometen durante la realización de la tarea. En determinadas circunstancias los alumnos que trabajan en colaboración resolviendo una tarea o solucionando un problema pueden aprender los unos de los otros incorporando nuevas estrategias y realizando avances sustanciales (Coll & Solé, 1990; Coll & Colomina, 1990; Salomon, 1993, Tudge, 1990)

En el Curso Introductorio se establecen actividades cooperativas, fundamentadas en este marco conceptual.

Por último, al finalizar la cursada, se administra a los ingresantes una encuesta para conocer la percepción que los mismos tienen respecto de diferentes aspectos generales del curso.

Presentación y antecedentes del instrumento

Hasta el año 2010 la encuesta final incluía dos preguntas abiertas que indagaban sobre aspectos positivos y negativos del curso respectivamente e incorporaba una valoración numérica del mismo en una escala del 0 al 10. Asimismo, contenía un ítem abierto para que los alumnos realizaran observaciones y proposiciones, y una pregunta que indagaba el cambio en la idea respecto de la Psicología tras el paso por el curso.

Se evaluó que, si bien el instrumento descripto presentaba aspectos positivos, ya que al tratarse de preguntas abiertas permitía recabar opiniones diversas y espontáneas, al no definirse previamente categorías, si el alumno no mencionaba determinado aspecto, el mismo quedaba sin indagar, no pudiendo extraerse conclusiones respecto a cómo sería valorado. Por otro lado, la indagación del cambio en la idea del alumno respecto a la Psicología, consideramos que constituye una temática de sumo interés que podría examinarse desde las perspectivas actuales del cambio conceptual para lo cuál debería elaborarse un instrumento específico, es decir, no constituir sólo un ítem más dentro de una encuesta destinada a un objetivo diferente.

La encuesta elaborada y administrada en el año 2011 intenta, a partir de considerar los mencionados señalamientos, superar algunas de las dificultades de la encuesta original. Fue elaborada teniendo en cuenta las categorías de análisis que fueron definidas a partir del procesamiento de los datos aportados por el primer instrumento. En la Tabla 1 se presentan y describen dichas categorías.

Tabla1. Descripción de las categorías de análisis

Categorías de análisis		
Aspectos positivos	Aspectos negativos	Descripción de la categoría
Características del docente de las clases prácticas y características del docente de las clases teóricas.		Respuestas que refieren a características personales así como a aquellas directamente vinculadas a la actividad docente.
Modalidad de trabajo en las clases prácticas y modalidad de trabajo en las clases teóricas.		Respuestas que refieren a las características del dispositivo implementado.

Contenidos		Respuestas que refieren a los textos, autores y módulos o temas específicos dentro de ellos.
Introducción a la Carrera de Psicología/Facultad/Universidad	—	Respuestas que refieren a la utilidad del curso en relación con el ingreso a la carrera y/o a la institución facultad/universidad.
Ratificación de la elección de la Carrera	—	Respuestas que refieren a la confirmación de la elección vocacional a partir del curso.
Aspecto relacional o vincular	—	Respuestas que refieren a la importancia del establecimiento de vínculos con pares
—	Recursos materiales y humanos	Respuestas que refieren a las condiciones edilicias, técnicas y/o masividad en las clases
—	Duración del curso/clases	Respuestas que refieren al presupuesto horario asignado para las clases y/o al curso en su totalidad.
—	Presencia de las agrupaciones políticas estudiantiles	Respuestas que refieren al pasaje de representantes de las agrupaciones estudiantiles por las clases con el objetivo de transmitir información sobre actividades y/o cuestiones diversas.
Otros	Otros	Respuestas que no pudieron ser clasificadas en ninguna de las categorías previas.

Material y métodos

Sujetos

La muestra quedó conformada por 700 aspirantes a ingresar a las carreras de Psicología que se dictan en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata.

Instrumentos

Se elaboró una encuesta precodificada que incluye los siguientes ítems:

1. Datos del ingresante
2. Características pedagógico-didácticas del docente de trabajos prácticos.
3. Características pedagógico-didácticas del docente de clases teóricas.
4. Características de la modalidad de trabajo en las clases prácticas.
5. Contenidos y bibliografía.

6. Confirmación de la elección de carrera.
7. Calificación del Curso Introductorio.
8. Comentario o propuestas.

En el ítem 1 se solicita información relativa a cuatro puntos: sexo, edad, nacionalidad y estudios previos (secundarios y/o universitarios)

Del ítem 2 al 5 las preguntas están organizadas en escalas tipo lickert.

En los ítems 2 y 3 se indaga la frecuencia con la que las características pedagógico-didácticas de los docentes resultan adecuadas.

En el ítem 4 se indaga la adecuación de la modalidad de trabajo de las clases prácticas en sus diferentes instancias.

El ítem 5 incluye la indagación de tres aspectos: el grado de interés, importancia y dificultad de los contenidos y de la bibliografía.

En el ítem 6 se indaga, a través de una pregunta, la confirmación de la elección de la carrera a partir del tránsito por el curso introductorio.

En el ítem 7 se solicita la calificación del curso introductorio en una escala del 0 al 10.

El ítem 8 constituye el único punto abierto de la encuesta que apunta a que los alumnos puedan desarrollar aquellos aspectos no incorporados en el resto de la encuesta.

En los ítems 3 y 4 se incorpora una pregunta que apunta a que el alumno fundamente su respuesta.

Asimismo, al inicio de la encuesta, se incluye un encabezado que informa acerca del objetivo de la administración del instrumento y su carácter anónimo.

Procedimientos

En la última clase se procedió a la administración de la encuesta a todos los ingresantes.

Los datos obtenidos fueron volcados en una base de datos elaborada a tal efecto. Se calcularon los porcentajes de respuestas a cada ítem y en el caso de la edad de los sujetos y de la calificación numérica del curso se calculó el puntaje medio y el rango. En el caso de la edad, la nacionalidad y algunos subítems de estudios previos se elaboraron categorías en función de las respuestas registradas.

Resultados

En este apartado se incluye un análisis de los resultados obtenidos con la segunda encuesta administrada de acuerdo a los apartados que incluye la misma.

Datos del ingresante

En este apartado se analizan los datos relativos a los ingresantes: sexo, edad, nacionalidad y estudios secundarios y/o universitarios previos.

En cuanto al sexo, un 76,8% son mujeres y el 23,3% son varones. La nacionalidad se distribuye entre un 98,3% de ingresantes argentinos, un 1% provenientes de países limítrofes y un 0,6% de otras nacionalidades. Con respecto a los estudios secundarios el 85,1% cursó sus estudios en la provincia de Buenos Aires: el 47% en La Plata y Gran La Plata y el 53% en otras ciudades de la provincia. El 24,9% restante ha cursado sus estudios en otras provincias argentinas o en ciudades de otros países. El 52,2% ha llevado a cabo sus estudios secundarios en establecimientos de gestión estatal y el 47,8% en establecimientos de gestión privada. En relación a la realización de otros estudios universitarios, el 21% de los encuestados respondió afirmativamente

y el 79% no tiene ninguna experiencia universitaria previa. Es importante aclarar que esta pregunta no apunta a indagar la culminación de estudios universitarios previos sino sólo el contacto con una instancia de formación análoga a la presente.

Características pedagógico-didácticas del docente de trabajos prácticos

En este ítem se indaga el desempeño del docente de Trabajos Prácticos en la organización, coordinación y puesta en marcha de las tres instancias fundamentales de la clase.

Tabla 2. Frecuencia con que la actividad docente es considerada adecuada por el ingresante

Instancia de la clase	Frecuencia con que la actividad docente resulta adecuada		
	Siempre	A veces	Nunca
Introducción	88,4%	4,6%	0%
Orientación en los grupos de trabajo	82,4%	17,3%	0,3%
Plenario	89,6%	10,3%	0,1%

A partir de estos resultados puede observarse que más del 80% de los alumnos considera que el desempeño del docente en las tres instancias fue siempre adecuado. Un porcentaje que oscila alrededor del 5% y del 17% considera que el docente sólo a veces ha desempeñado su tarea de manera adecuada. Un exiguo porcentaje evalúa como nunca adecuada la tarea docente.

Características pedagógico-didácticas del docente de clases teóricas

En este ítem se pregunta a los alumnos respecto de la frecuencia con que la exposición del docente de clases teóricas les resultó satisfactoria, considerando que el eje de dichas clases es la exposición. El 73,6% considera que la exposición fue siempre adecuada mientras un 24,8% opina que sólo a veces lo fue. Finalmente el 1,6% evalúa como nunca satisfactorio el desempeño del docente.

Resulta interesante discriminar entre las respuestas “A veces” y “Nunca” las justificaciones dadas por los alumnos a la hora de fundamentar sus respuestas: aquellas que remiten a las características de la exposición del docente, que es lo que específicamente se indaga (aproximadamente un 86%) y aquellas que refieren a cuestiones vinculadas a la escasez de recursos (audio adecuado, capacidad de las aulas, etc.) y a la proporción docente-alumno (aproximadamente un 13%) Es comprensible que esto último impacte en la valoración que el estudiante ha hecho de las clases y que deba ser tenido en cuenta a la hora de mejorar la enseñanza.

Características de la modalidad de trabajo de las clases prácticas

El dispositivo que combina exposición por parte del docente, trabajo en pequeños grupos y un espacio de plenario, ha sido considerado por el 96,7% como adecuado. Del 3,3% que lo considera poco adecuado, la mayor parte justifica su respuesta en las dificultades suscitadas en el trabajo grupal (dificultad para acordar con los compañeros, poco interés de los compañeros en trabajar, etc.) y en las dificultades del docente en llevar adelante con idoneidad alguna de las tres instancias. En menor medida se hace mención a la no rotación de los grupos y a la preferencia respecto del trabajo individual (aunque en este último caso no se incluyen las razones de la misma)

Estos resultados parecen mostrar el grado de aceptación de los alumnos de un dispositivo que forma parte de los fundamentos teóricos y metodológicos del curso.

Contenidos y bibliografía

En la Tabla 3 que se presenta a continuación se muestran los porcentajes de casos en cada categoría definida relativa a la importancia, interés y dificultad de los contenidos y la bibliografía definida en el curso introductorio.

Tabla 3. Interés, importancia y dificultad de los contenidos

Interés		Importancia		Dificultad	
Categoría	Porcentajes	Categoría	Porcentajes	Categoría	Porcentajes
Interesante	91,9%	Importante	92,2%	Muy difícil	8,1%
Poco interesante	8%	Poco importante	7,8%	Poco difícil	83,4%
Nada interesante	0%	Nada importante	0%	Nada difícil	8,4%

Estos resultados muestran que más del 90% de los sujetos encuestados consideran los contenidos y la bibliografía trabajados en el curso introductorio como interesantes y relevantes para el ingreso a la carrera. Respecto a la dificultad en la comprensión de los textos casi el 84% la considera de un nivel intermedio. Esto último resulta fundamental en la medida en que este grado de complejidad que presenta para los alumnos el material seleccionado permite, además del trabajo conceptual, la aproximación a un tipo de bibliografía que resulta novedosa en la mayoría de los casos (considérese el exiguo porcentaje de alumnos que tienen alguna experiencia universitaria previa) y la construcción de herramientas de lectura y escritura académicas.

Confirmación de la elección de la carrera

El curso introductorio resulta una instancia de confirmación de la elección vocacional en un 79,4% de los casos. Un 20,6% de los alumnos encuestados responde que su pasaje por el curso no ha tenido como efecto la confirmación de dicha elección. Este último resultado no debe interpretarse en términos de revisión de la elección realizada, sino en términos de que el curso no aportó nada novedoso a una decisión tal vez ya consolidada de antemano. Consideramos de suma importancia que un curso introductorio aporte a la revisión, ya sea en la forma de confirmación o no de la elección vocacional, fundamentalmente si consideramos que en muchas instituciones educativas de nivel secundario no se realiza un trabajo sistemático y organizado que se proponga la orientación vocacional-ocupacional como propósito explícito.

Calificación del curso introductorio

Los alumnos han calificado el curso con una valoración numérica cuyo promedio es de 8,5 puntos, estableciéndose un rango entre 5 y 10 puntos, lo cuál indica una alta satisfacción general respecto a la propuesta.

Comentarios o propuestas

En este apartado sólo se considerarán aquellos aspectos que los alumnos hayan mencionado y que no se encuentren presentes en los ítems previos que incluye la encuesta. En términos generales han sido mencionados como comentarios, propuestas y observaciones: el valor curso como introducción a la vida universitaria y especialmente a la dinámica de la facultad, la propuesta de que los grupos de trabajo de las clases prácticas roten. Asimismo algunos alumnos mencionan que los contenidos del curso están muy orientados hacia la historia de la psicología, que “se ve poco psicología” y que deberían introducirse algunos aspectos relativos al campo del quehacer profesional y que les gustaría una mayor introducción a las características de las materias del primer año.

Conclusión

El presente trabajo como así también el anterior (Zabaleta & otros, 2011), constituyen los primeros intentos de análisis del impacto del curso introductorio a las carreras de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, desde la perspectiva de los ingresantes. El aporte original del primer trabajo, presentado en un encuentro sobre ingreso a la universidad pública, consistió en la primera sistematización de encuestas que se administraban desde hacía aproximadamente 10 años. Esta sistematización permitió la construcción de categorías para el análisis del mencionado impacto y para la elaboración posterior de un instrumento que lograra superar algunas limitaciones de la encuesta administrada hasta el año 2010. En este trabajo se presentó este nuevo instrumento y se analizaron los resultados obtenidos a partir de la administración de la encuesta a los ingresantes del año 2011. Dicho análisis permite observar que la población que ingresa a la carrera es mayoritariamente de sexo femenino, situada en la franja etárea de 17 a 25 años, procedente de nuestro país y con estudios secundarios cursados en la provincia de Buenos Aires, tanto en escuelas de gestión pública como privada. Un amplio porcentaje (casi el 80%) no tiene ninguna experiencia previa en el nivel universitario, lo cual permite pensar la necesidad, por un lado, de un curso que se proponga introducir a la vida universitaria, a las características específicas de la facultad y al trabajo con textos académicos propios de la disciplina y, por otro lado, de tener en cuenta el nivel de dificultad de los contenidos y la bibliografía, de modo tal de permitir un contacto realista con lo que luego será la carrera pero que tampoco tenga un efecto que sitúe lo trabajado por fuera de la zona de desarrollo potencial de los alumnos. Se observó, a partir del análisis realizado, una alta conformidad con los diferentes aspectos de la propuesta del curso: desempeño docente, interés, importancia y dificultad de los contenidos y bibliografía, importancia del curso para ratificar la elección de carrera, valoración general del curso. Un aspecto que queda sin indagar en la encuesta y que tampoco ha sido mencionado por los alumnos refiere a la evaluación durante el curso, el cual se presenta como obligatorio y no eliminatorio, por lo que los alumnos deben cumplir un conjunto de requisitos ligados a la asistencia, entrega de trabajos prácticos y realización de dos exámenes escritos individuales y presenciales.

Pensamos que resulta sumamente importante en todo proceso de reflexión y revisión de las propuestas y prácticas docentes, tanto en el curso introductorio pero también al interior de las asignaturas que componen la carrera, la consideración de la perspectiva del alumno entre otros aspectos fundamentales para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. & Colomina, R. (1990) Cap. 18. Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*, II (pp. 335-352). Madrid: Alianza.
- Coll, C. & Solé, I. (1990) Cap. 17. La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*, II (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
- Plan de estudios de las carreras de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (1984)
- Programa del Curso Introductorio a las carreras de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (2010)
- Salomon, G. (comp.) (1993) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Talak, Ana María (2003) "La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología". *XI Anuario de Investigaciones*: 505-514. Facultad de Psicología, UBA.
- Tudge, J. (1990) Cap. 6: Vygostky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En L. C. Moll, *Vygotsky y la*

educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación (pp. 187-207) Buenos Aires: Aique.

Vezzetti, H. (1996) "Los estudios históricos de la Psicología en la Argentina". *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, vol. 2, num. 1/2.

Zabaleta, V.; Cámpora, M. L.; Aguinaga, M. C. & Martínez, A. (2011) El Curso Introductorio a la carrera de Psicología en la UNLP. Impacto en ingresantes y alumnos. IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública, Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional del Centro.

LA TRANSMISIÓN DE LA PERSPECTIVA HISTÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNLP

Luz María Cámpora, María Cecilia Grassi, Jéssica Gallardo Oyarzo, María Laura Fernández
Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes dirigido por la Dra. Ana María Talak en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata cuyos objetivos consisten, por un lado, en conocer las características socio-demográficas de la población de estudiantes de los dos primeros años de la carrera y, por otro, en relevar evidencia acerca del impacto en el aprendizaje de las estrategias pedagógicas implementadas en las asignaturas Psicología I y Psicología II que busquen fortalecer las habilidades de lectura y de escritura académicas. El objetivo de este trabajo consiste en describir las implicancias de la adopción de la perspectiva histórica en la enseñanza de la psicología, objetivo general de la asignatura Psicología I, y asimismo presentar la propuesta metodológica de enseñanza y evaluación que se implementa al finalizar la cursada. La misma consiste en un trabajo de evaluación correspondiente a la última unidad del programa de la signatura, "Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina", a ser elaborado por alumnos que cursan la materia Psicología I en calidad de alumnos regulares y cuyo objetivo apunta a que los mismos articulen algunos de los contenidos allí incluidos, con alguna de las tradiciones incorporadas en las unidades previas del programa de la asignatura y/o con los contenidos histórico-epistemológicos de la unidad introductoria. A su vez, esta actividad intenta propiciar la puesta en juego de habilidades de lectura y escritura académicas, entendiendo que las mismas tienen una función epistémica que favorece la apropiación de los contenidos específicos de la disciplina. Finalmente, se incorpora como requisito para la realización del trabajo la formación de duplas de trabajo que elaboren conjuntamente el escrito a presentar, lo cual recibe su fundamentación en uno de los ejes del proyecto de investigación y de la propuesta pedagógica de la asignatura: la concepción de la construcción del conocimiento como una actividad distribuida (Salomon, 2001), que se produce tanto la interacción entre alumnos como también en el intercambio con el docente. El presente trabajo incorpora, a modo de ejemplos, algunas de las consignas confeccionadas y propuestas por los docentes como así también la descripción de las categorías de análisis que se tienen en cuenta para la evaluación de las producciones escritas: jerarquización, propiedad conceptual, pertinencia, extensión, coherencia y cohesión y, por último, uso de los signos de puntuación.

En relación a la propiedad conceptual, se valora la corrección de los conceptos

utilizados, ya sea aquellos propios de los autores a partir de los cuales se realiza el trabajo, como así también en lo que refiere a la articulación entre autores y entre cada autor y su contexto, propuesta en la consigna.

También se considera la pertinencia del trabajo, es decir el ajuste de la producción escrita elaborada por el alumno a lo que solicita la consigna seleccionada.

Se anticipa finalmente, para un próximo trabajo, la evaluación de los resultados de la implementación de esta actividad a partir del análisis tanto a nivel cuantitativo como cualitativo de las producciones presentadas por los alumnos, lo cual permitirá establecer el impacto que la propuesta teórica y metodológica de la asignatura tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Estrategias Didácticas – Perspectiva histórico-crítica

Presentación

El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes dirigido por la Dra. Ana María Talak en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Este proyecto tiene como objetivos, por un lado, conocer el perfil sociodemográfico y educativo de la población de estudiantes de los dos primeros años de la carrera. Por otro, relevar evidencia empírica acerca del impacto en el aprendizaje y en el rendimiento académico de los alumnos, de las estrategias pedagógicas implementadas en las asignaturas Psicología I y Psicología II que busquen promover y fortalecer las habilidades de lectura y escritura académicas, desde la especificidad de los contenidos, metodologías y prácticas propias de la disciplina psicológica. El objetivo general de la asignatura Psicología I consiste en indagar los desarrollos de la psicología a lo largo de los siglos XIX y XX desde una perspectiva histórico-crítica y epistemológica para el abordaje de las diversas tradiciones de investigación, las diferentes prácticas profesionales y los discursos teniendo en cuenta su implantación cultural. Se busca promover en los alumnos el desenvolvimiento de herramientas metodológicas y conceptuales a partir del estudio histórico-crítico de temas específicos, intentando mostrar que las diversas teorías psicológicas son respuestas a problemas planteados en contextos históricos. Se toman para ello los aportes de autores tales como Vezzetti (1996, 2007), Talak (2003), Danziger (1979) y Smith (1997, 2005). El objetivo de este trabajo consiste por un lado, en describir las implicancias de la adopción de la perspectiva histórica mencionada en la enseñanza de la psicología; y por otro, presentar la propuesta metodológica de enseñanza y evaluación que se implementa al finalizar la cursada. La misma consiste en un trabajo de evaluación correspondiente a la última unidad del programa, realizado por alumnos que cursan la materia Psicología I en calidad de alumnos regulares. La actividad a realizar versa sobre los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina y propone que los alumnos articulen éstos últimos con alguna de las tradiciones y/o con los contenidos histórico-epistemológicos de la unidad introductoria. A su vez, teniendo en cuenta el marco del proyecto de investigación, esta actividad intenta propiciar la puesta en juego de habilidades de lectura y escritura académicas, entendiendo que las mismas tienen una función epistémica que favorece la apropiación de los contenidos específicos de la disciplina. Uno de los requisitos del trabajo consiste en que el escrito a presentar debe ser elaborado en duplas, lo cual recibe su fundamentación de la concepción de la construcción del conocimiento como una actividad distribuida (Salomon, 2001), eje del proyecto de investigación como así también de la modalidad de enseñanza implementada en las clases de trabajos prácticos. Por último, este trabajo constituye la primera parte de un análisis más amplio de carácter cuantitativo y cualitativo de las producciones mencionadas que intenta indagar el grado de aprehensión por parte de los alumnos de las herramientas metodológicas y

conceptuales mencionadas.

El porqué de la perspectiva histórica

La asignatura Psicología I forma parte del primer año del plan de estudios de la Licenciatura y del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. El programa vigente de la materia se propone el abordaje de los problemas que han promovido la producción de conocimiento psicológico y de las prácticas profesionales generadas a partir del mismo en diversas áreas, desde un punto de vista histórico y epistemológico. El objetivo general de la asignatura, tal como se expresa en los fundamentos del Programa General 2011 consiste en "...indagar en algunos problemas y tradiciones de la psicología moderna, las condiciones de la constitución de la psicología y sus consecuencias hacia el campo presente de la disciplina. Se propone también una introducción histórica a la psicología en la Argentina, que abarca el nacimiento de la psicología académica, a comienzos del siglo XX, y los diversos desarrollos durante la primera mitad del siglo XX" (Talak, 2011:2).

Se parte de la concepción de la psicología en tanto constituida por diversas disciplinas de conocimiento, tradiciones de investigación, prácticas profesionales y por discursos que poseen una implantación cultural amplia. Por lo tanto, se considera que la enseñanza de esta disciplina debe proponerse desde un enfoque histórico crítico y epistemológico, que incorpore la complejidad de las diversas perspectivas. Se promueve, entonces, la incorporación de la historia, no al modo de la historiografía tradicional, sino contemplando los aportes de la sociología y de la filosofía de la ciencia, tomando a la ciencia y a sus criterios normativos como clases no naturales. Se siguen aquí, entre otros, los desarrollos de K. Danziger (1999) quien plantea que "... la antigua historiografía consideraba solamente dos tipos de factores en el desarrollo de la ciencia, el descubrimiento de fenómenos empíricos y la construcción de teorías explícitas que darían cuenta de ellos. Tendió a pasar por alto la existencia de los cambios históricos de las categorías que incorporaban suposiciones básicas y proveían el marco que daba una estructura particular a ambos, teorías y fenómenos" (Danziger, 1999:4). Es a partir de esta idea que se conciben a los diferentes desarrollos teóricos como respuestas a problemas planteados en determinados contextos históricos, cuyas particularidades imprimen singularidad tanto a las preguntas como a las respuestas formuladas.

Incorporar la perspectiva histórica supone pensar los objetos de conocimiento científico en psicología como históricos en un doble sentido (Talak, 2003). En primer lugar, se considera que los mismos no se dan en la naturaleza como entidades ya constituidas sino que son el producto de un proceso de construcción que involucra formas particulares de teorización. En segundo lugar, en tanto los seres humanos se modifican a sí mismos, transformándose a partir de las categorías explicativas desarrolladas, debe incorporarse un segundo sentido respecto de la historicidad de los objetos de conocimiento en psicología, referido a las transformaciones ontológicas. Son estas transformaciones las que se intentan explicar y las que al mismo tiempo imponen un límite a las teorizaciones posibles. Es en este sentido que se incorpora el aporte de R. Smith para la interpretación de la diversidad en el campo de las ciencias humanas. Siguiendo a este autor, se considera que la multiplicidad teórica, metodológica y tecnológica de este campo de saber, del cual la psicología es un caso, es efecto de la diversidad intrínseca al objeto de estudio que el mismo aborda. "...los seres humanos, en la medida en que son agentes reflexivos y activos, se crean a sí mismos cuando crean un conocimiento sobre sí mismos... la variedad de abordajes del conocimiento en las ciencias humanas corresponde a la variedad de los modos de vida en la historia" (Smith, 1997:12).

Se apunta, con esta propuesta, a que los estudiantes se apropien de herramientas de análisis histórico crítico respecto del saber psicológico, que pongan de relieve los contextos históricos de producción de los diferentes desarrollos teóricos y prácticos, y que les permitan, a su vez, la transferencia a otros aprendizajes a realizar en el marco

de las demás asignaturas del plan de estudios.

Fundamentación de la propuesta metodológica de enseñanza

Desde el enfoque de la cognición distribuida, el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone tanto la interacción entre las personas como el uso de artefactos culturales (Salomon, 2001). De acuerdo con el mismo, no existe un "lugar" particular en el que se sitúe la cognición o un único poseedor de la misma, sino que es una actividad circulante y colectiva. Es así que el rol del docente en este proceso, apunta a colaborar en la construcción del conocimiento y en la autorregulación propia que requiere el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

La propuesta metodológica de enseñanza de la asignatura Psicología I se vale de estos aportes así como también de la importancia del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura académica (instrumentada a partir de actividades específicas) para el aprendizaje de los contenidos de una cultura disciplinar a través de la reorganización de los procesos cognitivos en juego.

En articulación con esto último, se desarrolla el proyecto de investigación que da marco al presente trabajo, y que consiste en un estudio exploratorio-descriptivo de la población de estudiantes que cursan los dos primeros años de la carrera. A partir de conocer su perfil socio-demográfico, las capacidades de comprensión lectora y las habilidades de escritura de los mismos, se busca promover prácticas de lectura y escritura sujetas a la especificidad disciplinar, y el desarrollo de habilidades metacognitivas, entendiendo ambas cuestiones como procesos que se inician con el ingreso al mundo académico pero que no concluyen en un momento determinado.

En síntesis, desde la perspectiva metodológica adoptada se pretende poner de relieve la dimensión social de la construcción del conocimiento y el valor de la interacción con el docente y entre pares; la lectura y la escritura académicas como habilidades a ser desarrolladas a partir de la implementación de estrategias pedagógicas; y la función epistémica de la escritura para la apropiación activa del conocimiento.

Descripción y fundamentación de la propuesta de evaluación

Para evaluar la última unidad de la materia, cuyo contenido son los desarrollos de la psicología en la Argentina, se les solicita a los alumnos que cursan la materia en el sistema de promoción con examen parcial y final, la elaboración de un trabajo escrito, a realizar en duplas.

Para ello el docente les propone dos consignas, de las cuales deben seleccionar una. Las mismas mantienen idéntica estructura en todas las comisiones de trabajos prácticos: en primer lugar el desarrollo de un tema o autor de la última unidad, y en segundo lugar, el desarrollo de una articulación teórica con algún otro tema del programa general de la materia. El objetivo de la consigna consiste en que los alumnos realicen el análisis de alguno de los desarrollos de la psicología en la Argentina incorporando conceptos que pongan de relieve su carácter histórico.

A modo de ejemplo:

1.- Tanto la Psicología Biológica de José Ingenieros (Unidad 4), como el Conductismo de J. Watson (Unidad 3), definen a la Psicología como una ciencia natural. Pese a esta similitud, los proyectos que desarrollan ambos autores difieren en cuanto a: a) la definición del objeto de estudio. b) los métodos para su abordaje. c) los usos posibles de la Psicología.

Teniendo en cuenta lo anterior:

- Caracterice ambas teorías, según los ejes anteriormente mencionados (objeto/métodos/usos).
- Realice una argumentación en donde dé cuenta de cómo, bajo la misma nominación (Psicología como ciencia natural) se puede dar lugar a desarrollos tan diversos. Incluya en su escrito los aspectos de lo estudiado en la Unidad 1 que considere pertinentes.

2.- Describa la recepción que tuvo la obra de Freud en Argentina, haciendo hincapié en

la posición de Enrique Mouchet (Unidad 4). Analice dicha recepción utilizando las categorías teóricas desarrolladas por Kurt Danziger de "interés intelectual" y "factores extradisciplinarios" (Unidad 1).

Asimismo junto con la consigna, se entrega un instructivo en donde se explicitan un conjunto de reglas y recomendaciones relacionadas con los requisitos formales de una producción escrita académica, que los alumnos van incorporando durante todo el año en actividades de escritura previas.

Esta propuesta se presenta a los alumnos con un mes de anticipación. De modo tal que conocen la tarea que deben realizar antes de completar las clases prácticas y teóricas correspondientes a la unidad a evaluar. En ese mismo momento también se comunica la fecha de entrega del trabajo. Durante este último mes de clases, tanto en las clases prácticas, como teóricas se abren espacios de consulta y supervisión de los trabajos. Luego de la entrega, existe una instancia de reescritura para aquellos trabajos que no hayan alcanzado los criterios mínimos de aprobación.

Este dispositivo de evaluación ha sido diseñado en función de tres objetivos, relacionados con la fundamentación metodológica de enseñanza desarrollada en el apartado anterior:

- Fomentar principalmente la interacción entre alumnos, pero también el intercambio con el docente, quien asume el rol de mediador y facilitador. (Aguinaga & otros, 2010). Su instrumentación se lleva a cabo a través de espacios de intercambio, señalamientos, relecturas, reescrituras, tanto previos como posteriores a la entrega del trabajo.
- Propiciar situaciones concretas de lectura y escritura académicas, en las cuales se hace hincapié a lo largo de todo el desarrollo de la materia.
- Promover el uso de herramientas de análisis propias de una perspectiva histórica-crítica.

Las categorías de análisis que se han establecido para evaluar las producciones escritas son la jerarquización, la propiedad conceptual, la pertinencia, la extensión, la coherencia y cohesión y por último el uso de los signos de puntuación.

Al evaluar la jerarquización se ha considerado la incorporación al texto de ideas discriminadas, diferenciando su valor explicativo en función de la consigna seleccionada por el alumno. Se evalúa la distinción entre ideas principales e ideas accesorias, teniendo en cuenta el encadenamiento de los diversos niveles de información.

En relación a la propiedad conceptual, se valora la corrección de los conceptos utilizados, ya sea aquellos propios de los autores a partir de los cuales se realiza el trabajo, como así también en lo que refiere a la articulación entre autores y entre cada autor y su contexto, propuesta en la consigna.

También se considera la pertinencia del trabajo, es decir el ajuste de la producción escrita elaborada por el alumno a lo que solicita la consigna seleccionada.

A través de la extensión se valora la cantidad de información utilizada para responder a la consigna. A partir de este criterio se puede considerar si existe información que se da por sobreentendida y si aparecen conceptos que no se definen al interior del trabajo.

Al evaluar la coherencia y la cohesión se tienen en cuenta las relaciones semánticas entre las diferentes partes del texto presentado y su influencia en la organización del significado. Por lo tanto implica evaluar de qué manera se interrelacionan entre sí los párrafos y oraciones del trabajo y si esto favorece a la construcción del sentido general. A su vez se observan la claridad de la exposición, la no contradicción interna y la enunciación de temas que no se desarrollan al interior del trabajo.

Por último se evalúa el uso de los signos de puntuación. Esta categoría permite abordar el esquema jerárquico general de la respuesta a la consigna. Se considera la extensión de los párrafos y las oraciones, por ejemplo si el alumno redacta oraciones

extensas con muchas subordinadas y si estas últimas están entre comas; si se encuentran párrafos compuestos por una sola oración, etc.

Conclusiones

En el presente trabajo se ha fundamentado la importancia de la adopción de la perspectiva histórica en la enseñanza de la psicología. Se ha expuesto, asimismo, una propuesta metodológica de enseñanza y evaluación implementada al finalizar la cursada de la materia Psicología I que incorpora este punto de vista, como así también otros elementos, como la producción compartida de conocimiento y la función epistémica de la lectura y la escritura académicas, ejes del proyecto de investigación de la cátedra.

En un próximo trabajo se evaluarán los resultados de la implementación de esta actividad, analizando las producciones presentadas por los alumnos tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Este análisis permitirá establecer el impacto que la propuesta teórica y metodológica de la asignatura tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

Bibliografía

- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Danziger, K. (1999). Natural Kinds, Human Kinds, and Historicity. In: W. Maiers, -B. Bayer, B. Duarte Esgalhadó, R. Jorna, & E. Schraube (eds.) Challenges to theoretical psychology (pp. 78-83). Ontario: Captus Press Inc. [Traducción al castellano de María Cecilia Aguinaga (2010): Clases naturales, clases humanas e historicidad. Cátedra de Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP.]
- Malagrina, J.; Fernández, M. L.; Cámpora, L. M.; Aguinaga, M. C.; Grassi, M. C. & Talak, A. M. (2011). Evaluación de sistemas de actividad diseñados para la inteligencia distribuida en la enseñanza disciplinar universitaria de la psicología. En las memorias de las "Jornadas: la lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional". Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Piovani, J. I.; Marradi, A. & Archenti, N. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé Editores: Buenos Aires.
- Proyecto La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Código 11/S021). Directora: Dra. Ana María Talak - Cátedras de Psicología I y Psicología II - Facultad de Psicología – UNLP.
- Salomón, G. (comp) (2001). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1993.)
- Smith, R. (1997). Preface. Chap. 1: The History of the Human Sciences. En su The Norton History of the Human Sciences. New Cork: W. W. Norton. [Traducción al castellano de Ana María Talak (1998): Prefacio. Cap. 1: La historia de las ciencias humanas. Cát. I de Historia de la Psicología, Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.]
- Talak, A. M. (2011) Programa general de la materia Psicología I. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Talak, A.M. (2004) La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología. Anuario de Investigaciones, XI, 505-514.
- Wertsch, J. et al (Eds.) (1997). La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

EL CURSO INTRODUCTORIO A LAS CARRERAS DE PSICOLOGIA EN LA UNLP: UN DISPOSITIVO PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

RESUMEN

El presente trabajo surge en el marco de la labor que vengo desarrollando en el espacio del Curso Introductorio a las Carreras de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, particularmente desde el año 2007 a la fecha.

La propuesta toma como ejes centrales el abordaje del conocimiento psicológico desde una perspectiva histórica y el trabajo grupal como estrategia de enseñanza, aprendizaje y formación.

La organización y desarrollo del curso conlleva la configuración de un dispositivo de formación que propicia el desarrollo profesional docente tanto de los Licenciados y/o Profesores en Psicología que asumen el rol de profesores como de los estudiantes avanzados de las carreras que se incorporan al mismo en calidad de ayudantes alumnos.

Se considera que las instancias contempladas en ese dispositivo favorecen los procesos de reflexión sobre la experiencia, necesarios en la construcción del conocimiento profesional. Esto implica pensar que la profesionalización, en el caso del docente universitario, requiere no sólo la preparación en relación a los conocimientos disciplinares sino también la apropiación de conocimientos pedagógicos que le permitan analizar sus propias prácticas y mejorarlas.

Entre las actividades contempladas para ello se proponen: encuentros sistemáticos del equipo docente, trabajo en colaboración entre profesores y ayudantes alumnos en torno a la planificación y desarrollo de la enseñanza, autoevaluación de las propias prácticas.

Respecto a ésta última, cada año se solicita a cada integrante del equipo docente, que elabore una reflexión escrita, una narrativa en la que delimite los obstáculos enfrentados a la hora de asumir y desempeñar el rol docente, los modos de abordaje y/o superación de los mismos y la identificación de los aspectos facilitadores. Ello bajo el supuesto de que dicha actividad posibilita la presentación y representación narrada de la propia experiencia, permitiendo una toma de distancia que da lugar a la asunción de una posición más crítica, en un proceso de reconstrucción de las formas de actuar y ser en el aula.

En esta oportunidad me centraré en la experiencia de tres docentes, con diferentes trayectorias en el marco del Curso Introductorio, focalizando en las narrativas que a modo de autoevaluación elaboraron tras el desarrollo del Curso 2011.

La metodología corresponde al enfoque cualitativo e incorpora aspectos que hacen tanto a los diseños narrativos (recolección de experiencias para su análisis) como a la investigación-acción (resolución de problemas concretos y mejoramiento de las prácticas). La autoevaluación permite tomar distancia de la práctica para trabajar sobre ella. Dicha actividad da cuenta, por un lado de la capacidad de objetivar las acciones realizadas, focalizando en las posibilidades y limitaciones al tiempo que evidencia la posición asumida por el docente en relación a la misma (Palou de Maté, 1998).

La posibilidad de volver sobre los episodios protagonizados en situación de enseñar, a partir de: una preocupación, una duda, la identificación con lo que le sucedió a un compañero, la elaboración de una respuesta a la consigna propuesta para la autoevaluación, abre a la posibilidad de que la propia práctica se constituya en objeto de reflexión.

La problematización, tematización y significación producto de la objetivación de las propias prácticas, potenciadas en el espacio de trabajo grupal, promueven la articulación e integración de saberes y por ende el desarrollo profesional docente.

PALABRAS CLAVE: Formación - dispositivo - práctica docente - autoevaluación

Introducción

El presente trabajo surge de mi experiencia en el Curso Introductorio a las Carreras de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata, particularmente desde el año 2007 a la fecha (1).

La propuesta para el desarrollo de dicho Curso contempla dos ejes: el abordaje del conocimiento psicológico desde una perspectiva histórica y el trabajo grupal como estrategia de enseñanza, aprendizaje y formación.

El Curso, en tanto dispositivo, favorece la incorporación del alumno ingresante a la vida universitaria y su primer acercamiento al conocimiento disciplinar; al mismo tiempo que se constituye en instancia de formación para los docentes, favoreciendo el análisis y reflexión en relación a sus propias prácticas.

El equipo docente está conformado por los profesores Titular y Adjunto, Jefes de Trabajos Prácticos, Ayudantes Diplomados y Ayudantes Alumnos. A partir del año 2007 se ha propiciado la continuidad del plantel docente y/o su renovación contemplando la inclusión de quienes se van incorporando en calidad de Ayudantes Alumnos, atribuyendo un valor sustancial a la participación y experiencia en el contexto del curso.

El mismo contempla una duración de cuatro semanas, durante las cuales los alumnos asisten a una clase teórica semanal y a tres de carácter teórico-práctico. Por su parte, el equipo docente se reúne en forma sistemática durante la semana previa al inicio del curso y durante el desarrollo del mismo, una vez por semana.

Cada año, al finalizar el curso, se solicita a cada integrante del mismo que elabore una autoevaluación escrita, ello bajo el supuesto de que dicha actividad posibilita la presentación y representación narrada de la propia experiencia, permitiendo una toma de distancia que da lugar a la asunción de una posición más crítica en un proceso de reconstrucción de las formas de actuar y ser en el aula.

En el transcurso de los últimos cinco años se han realizado modificaciones en la organización e implementación de la propuesta atendiendo fundamentalmente a las consideraciones explicitadas por los docentes en el marco de los procesos de autoevaluación.

En esta oportunidad me centraré en la experiencia de tres docentes, con diferentes trayectorias en el marco del Curso Introductorio. Focalizamos en las narrativas que a modo de autoevaluación elaboraron tras el desarrollo del Curso 2011.

Constituyen antecedentes a este trabajo, por un lado, la sistematización y análisis llevado a cabo en el año 2007 sobre el total de informes de autoevaluación (2) así como el análisis e interpretación de dos series de autoevaluaciones correspondientes a docentes que durante cuatro años con continuidad en el curso (3).

Desarrollo

La formación supone un desarrollo personal en el cual si bien el sujeto se forma a sí mismo, sólo puede hacerlo por mediación y es allí que cobran sentido los dispositivos y los contenidos de aprendizaje que operan en tanto mediadores (Ferry, 1997) El autor diferencia la formación de la enseñanza y del aprendizaje, al tiempo que los reconoce como soportes de la misma. Por su parte Souto (1999) señala que "los dispositivos de formación no tienen la intencionalidad de transmitir saber sino de facilitar desarrollo personal" (Souto, 1999, p. 94).

Al hablar de dispositivo se recupera el significado atribuido por Foucault, en tanto se trataría de un conjunto de elementos heterogéneos vinculados con un carácter estratégico y en los que existen relaciones de poder y de saber (Anijovich y otros, 2009). Asimismo se considera lo planteado por Souto (1999) en relación a que "un dispositivo en cualquier campo de la acción que se plantee se orienta a la producción de cierto tipo de fenómenos y procesos dinámicos, es decir tiene una finalidad que pone al dispositivo en relación a valores y fines" (Souto, 1999, p. 94); entre ellos

podemos mencionar la formación y la enseñanza.

Se rescatan algunas características del dispositivo pedagógico que resultan de interés en relación a nuestra propuesta. En primer lugar, el carácter productor del dispositivo vinculado a la intencionalidad de provocar cambios, es decir a la intencionalidad en la creación del dispositivo como generador de transformaciones y cambios. En segundo lugar el dispositivo como un artificio técnico en tanto espacio estratégico atravesado por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etc.; abierto a los eventos que se suscitan al tiempo que circunscripto a los efectos que provoca. En tercer lugar el dispositivo como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para, es decir como espacio que potencia y hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente.

En cuanto al desarrollo profesional, es el proceso sistemático orientado al desarrollo tanto personal como profesional, individual y colectivo de los profesionales. Incluye tanto la formación básica como la socialización y el perfeccionamiento profesional.

El conocimiento profesional docente puede definirse como el "complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica" (Sanjurjo, 2004, p.128). Incluye aquellos conocimientos que más allá de su nominación contemplan: el conocimiento de la materia (disciplina), el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento contextual. El conocimiento curricular es también explicitado como categoría (Zamudio Franco, 2003). El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores encuentra impulso en la práctica y supone la integración de saberes es favorecida por la reflexión.

Litwin (2008) refiere a la adquisición del oficio docente y al valor que en el mismo ocupan los procesos reflexivos. Para la autora el análisis de las propias prácticas se convierte en una herramienta para la formación profesional y destaca que el trabajo reflexivo mejora cuando es posible reconocer los errores y aciertos desplegados en la práctica compartiéndolos con otros.

En este marco cobra relevancia la autoevaluación, actividad da cuenta, por un lado de la capacidad de objetivar las acciones realizadas focalizando en las posibilidades y limitaciones al tiempo que evidencia la posición asumida por el docente en relación a la misma (Palou de Maté, 1998). La autoevaluación "posibilita desde la narrativa, al elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica (Compagnucci y Cardós, 2006)

La idea de "profesionalización" alude a la formación y cambio en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión. Dicho proceso implica la integración de saberes que guían la práctica y por ende la construcción de conocimiento profesional al tiempo que se toma conciencia respecto de las propias contradicciones que hacen a su práctica cotidiana.

Metodología

La metodología corresponde al enfoque cualitativo e incorpora aspectos que hacen tanto a los diseños narrativos (recolección de experiencias para su análisis) como a la investigación-acción (resolución de problemas concretos y mejoramiento de las prácticas).

La muestra se conforma con tres casos: docentes que se han desempeñado en el Curso Introductorio 2011 aunque con trayectorias disímiles en relación al mismo. Una de ellas ha sido parte del equipo docente durante los últimos cinco años en carácter de Ayudante Diplomado (Caso A), otra lo ha hecho durante tres años (los dos primeros como Ayudante Alumna y el tercero como Ayudante Diplomado) (Caso B) y otra se ha desempeñado durante un año como Ayudante Diplomado, no contando con experiencia previa en el Curso pero sí en la docencia universitaria (Caso C).

Se focalizará en las autoevaluaciones escritas al finalizar el curso 2011. Para su elaboración se consignó a los docentes, realizar una narrativa en la que delimiten los obstáculos enfrentados, los modos de abordaje y/o superación de los mismos y la identificación de los aspectos facilitadores. Ello a partir de una frase de E. Litwin

presentada a modo de disparador: "Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aún dentro de un torbellino de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ellas" (2008, p.28)

Análisis de resultados

En el marco del dispositivo propuesto para el desarrollo del Curso Introductorio, la realización de esta actividad permite a los docentes reconstruir el desarrollo del curso focalizando en sus propias prácticas y posibilita que el intercambio llevado a cabo en la reunión "de cierre" no sólo se transforme en un intercambio de anécdotas sino que la experiencia compartida permita delimitar aquellos aspectos que es necesario problematizar y abordar para mejorar la propuesta.

Elaborar estas narrativas se vincula con lo que Nicastro y Greco (2009) plantean como "trabajo del hacer lugar a la experiencia" al referir a lo que nos pasa frente a lo que no nos deja indiferentes, que nos obliga a mirar/nos, a dejarnos sorprender, a cambiar, a dejar de saber sobre uno mismo. Ello en relación a la producción de condiciones educativas y a partir de la puesta en marcha de posibilidades que den lugar al pensamiento.

En este sentido, una de las docentes que forman parte de este estudio (caso A) explicita: "En relación a los obstáculos, no considero que este año se hayan presentado como tal, sino, como "acontecimientos" que exigen que los pensemos".

Dicha docente inicia su escrito: "Cuando leía esta cita de Litwin, me resonaron las palabras que mencionó X en la reunión, este "torbellino de acontecimientos" que implica el curso introductorio y cómo, por las urgencias y los tiempos reales, no podemos detenernos a pensarlo en el transcurso del mismo. Por eso es que valoro esta instancia de aprendizaje de la autoevaluación, instancia que siempre retomo al inicio de cada nuevo año y que permite una lectura más comprehensiva de los sucesos en los que transcurre el curso".

Observamos que en un mismo proceso reflexivo reconoce el valor de la autoevaluación y de lo grupal al tiempo que integra diversos conocimientos teóricos (la autoevaluación en relación al aprendizaje y la formación, el planteo de Litwin) con aquellos producto de la experiencia (las palabras de la colega durante la reunión final que a su vez remitían a la experiencia compartida).

Luego retoma aspectos también considerados en autoevaluaciones previas: los textos utilizados, las características de los alumnos, las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. La comparación de autoevaluaciones en el tiempo (cinco años) nos permite apreciar una posición en la que la implicación, la interrogación y la reflexión resultan cada vez más explícitas:

"Me quedé pensando, en que los textos son la "excusa" para que los alumnos comiencen a pensar y a implicarse en la lectura de textos académicos, y de esta manera, poder darnos cuenta el nivel de comprensión y redacción con el que llegan. Además todos los años, las subjetividades con las que nos encontramos son tan diversas, que siempre nos va a parecer que si hubiésemos tomado tal texto en lugar del otro, hubiese sido mejor, ¿Para quién? ¿Para los alumnos o para los docentes? creo que el replanteo pasa por nosotros, para tranquilizarnos y bajar la ansiedad que muchas veces nos genera trabajar con un texto que no sabemos como abordarlo".

En el caso B, al asumir el rol de Ayudante Docente, reconoce el valor de la experiencia previa como Ayudante Alumno, especialmente en vinculación directa con la enseñanza: "Por un lado la dinámica y el dispositivo con el que debía trabajar eran ya conocidos por mí, al igual que la mayoría de la bibliografía. Esto me permitió atender en mayor medida a otros asuntos como la organización de las clases o la formulación de consignas".

No obstante, el cambio la enfrenta al quehacer profesional docente y a la responsabilidad que supone: "Si bien es real que muchos de ellos encuentran múltiples dificultades para responder a lo que el curso de ingreso espera de ellos,

tengo la sensación de que por momentos exigí muy poco a los alumnos". Ella misma plantea: "el pasaje de un rol a otro implica asumir una mayor responsabilidad y trabajo, pero considero que la particularidad que tiene el curso de ingreso es que posibilita que esta sea una verdadera experiencia de formación esto no sólo se debe a que uno aprende de los compañeros sino con otros, en tanto se generan espacios de intercambio y de aprendizaje entre los miembros del equipo".

En el caso C, la docente refiere a su propia relación con el conocimiento, obstáculos advertidos y modos de abordarlos: "Al principio me costo incorporar los contenidos, a veces por falta de tiempo y otras por falta de mayor conocimiento previo; me resulto difícil apropiarme de los textos. Intenté poder sortear mis propias dudas sobre todo apoyándome en los demás, en los encuentros de equipo los lunes, con el co ayudante. También me apoye en los teóricos.

Asimismo vuelve su mirada hacia su relación con los alumnos: "Por otro lado fui de a poco tomando conciencia de las dificultades con las que se encontraban los alumnos, lo cual al principio no tenía en mente aclarar varias cuestiones, que si se quieren tienen el carácter como formal. Me refiero a como se responde una pregunta, que no se hacen cuadros en una evaluación, etc, etc, etc."

Además de reflexionar "sobre la acción", lo hace "en la acción" misma: "A veces durante la clase comprendía la necesidad de haber pensado con más anticipación ejemplos u otras referencias para acercarle a los alumno". Ello remite a la "epistemología de la práctica" (Schön, 1992) y da cuenta de la competencia profesional que se despliega en situaciones de la práctica resultan singulares, inciertas.

Finalmente, se advierte cómo la docente valora el trabajo en equipo así como la actividad de autoevaluación propuesta:

"Si algo me sirvió para transitar este proceso diferente fue sentir que había un montón de gente atenta a lo que cada uno le podía pasar. Y también por mi experiencia anterior puedo decir que no siempre uno se siente así. Me sirvió mucho formar parte de un grupo que tiene coherencia, sabe lo que pretende y te lo transmite (¡!) Creo, asimismo que es bueno ponernos a reflexión sobre nuestro rol, me parece muy buena la idea de pensarnos y mirarnos, esta es otra forma de aprender"

Reflexiones finales

La posibilidad de volver sobre los episodios protagonizados en situación de enseñar a partir de una preocupación, de una duda, identificación con lo que le sucedió a un compañero, la elaboración de una respuesta a la consigna propuesta para la autoevaluación, abre a la posibilidad de que la propia práctica se constituya en objeto de reflexión.

En los casos analizados, los que a nuestro entender son reflejo de lo que se da en la mayor parte de los docentes del curso, hemos podido apreciar cómo en la recuperación de las propias experiencias y la reflexión sobre las mismas se evidencia la "puesta en juego" del conocimiento profesional. Se advierte el papel del conocimiento disciplinar, construido o no construido en la formación de grado; las implicancias del conocimiento pedagógico, particularmente el didáctico, que se explicita en las referencias a lo que conceptualmente se denomina "construcción metodológica" (4).

La problematización, tematización y significación producto de la objetivación de las propias prácticas potenciadas en el espacio de trabajo grupal, promueven la articulación e integración de saberes y por ende el desarrollo profesional docente.

Notas

(1) Profesora Adjunta del Curso Introductorio a las carreras de Psicología (2007-2011). Desde mayo de 2011 Profesora Adjunta del Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia de la Facultad de Psicología que enmarcará el Curso Introductorio a

partir de 2012.

(2) Viguera Ariel, Cardós Paula., Almagro Florencia y Leguizamón Marcela (2007). "El Curso Introductorio a la carrera de Psicología en la UNLP como dispositivo de formación". XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. UBA. Ciudad de Buenos Aires 9,10 y 11 de agosto de 2007.

(3) Cardós Paula y Viguera Ariel (2011) "El Curso Introductorio a la carrera de Psicología en la UNLP: configuración de un dispositivo para el desarrollo profesional docente". IV Encuentro sobre Ingreso a la Universidad Pública. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro. Tandil, 4, 5 y 6 de mayo de 2011.

(4) "La construcción metodológica se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones y ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)" (Edelstein,1998,pp.81-82)

Bibliografía

Anijovich Rebeca; Capelletti Graciela; Mora Silvia; Sabelli María José (2009) "Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias". Paidós. Buenos Aires.

Compagnucci Elsa y Cardós Paula (2006) "Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología". Revista Praxis Educativa , Año X, N° 10: 29- 32.

Edelstein, Gloria (1998) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: Camilloni,A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. "Corrientes didácticas contemporáneas". Paidós, Buenos Aires.

Ferry, Gilles (1997) "Pedagogía de la Formación". Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N°6. Buenos Aires.

Litwin, Edith (2008) "El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos". Paidós. Buenos Aires.

Nicastro Sandra y Greco María Beatriz (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ed. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

Palou de Maté, María del Carmen (1998) "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En: Camilloni Alicia; Celman Susana; Litwin Edith; Palou de Maté María del Carmen "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Paidós. Buenos Aires.

Sanjurjo, Liliana. (2004). "La construcción del conocimiento profesional docente". En La Formación docente.) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral: 121-129.

Schön, Donald. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires, Paidós.

Souto, Marta (1999) "Grupos y dispositivos de formación". Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 10. Buenos Aires.

Zamudio Franco, José. (2003). "El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales". Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales 8: 87-104.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA ENSEÑANZA DE LA PERSPECTIVA HISTÓRICA EN LOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNLP

María Laura Fernández, María Cecilia Aguinaga, Jéssica Gallardo Oyarzo, María Cecilia Grassi
Facultad de Psicología, UNLP

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación de las cátedras Psicología I y II, La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes dirigido por la Dra. Ana María Talak en la Facultad de Psicología de la UNLP. Se focaliza en la propuesta de la asignatura Psicología I. La misma tiene como objetivo indagar los desarrollos de la psicología durante los siglos XIX y XX desde una perspectiva histórico- epistemológica para el abordaje de las distintas tradiciones de investigación, las prácticas profesionales y los discursos teniendo en cuenta su implantación cultural. De esta manera, se busca promover en los alumnos el desenvolvimiento de herramientas metodológicas y conceptuales a partir del estudio histórico-crítico de temas específicos, intentando mostrar que las teorías psicológicas son respuestas a problemas planteados en contextos históricos. Este trabajo es la continuación de un primer escrito (Fernández & otros, 2011) en el cual se describen las implicancias de la adopción de la perspectiva histórica en la enseñanza de la psicología y se expone la propuesta metodológica de enseñanza y evaluación que se implementa al finalizar la cursada de la asignatura, la cual consiste en un trabajo de evaluación correspondiente a la última unidad del programa, realizado por alumnos que cursan la materia Psicología I en calidad de alumnos regulares. El objetivo del presente trabajo es realizar un análisis de carácter cuantitativo y cualitativo de las producciones escritas realizadas por alumnos de primer año de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata al finalizar la cursada de la asignatura, e intenta indagar el grado de aprehensión por parte de los mismos de las herramientas mencionadas. Se toma como material para realizar dicho análisis, el conjunto de trabajos de los alumnos regulares de las 23 comisiones de trabajos prácticos existentes durante el año 2010. Los criterios para evaluar las producciones escritas en el momento de la corrección por parte del docente son la jerarquización, la pertinencia, la extensión, la coherencia y cohesión, el uso de los signos de puntuación y la propiedad conceptual. El desempeño alcanzado en relación a estos criterios determina la calificación final obtenida. En relación a la propiedad conceptual, se valora la corrección de los conceptos utilizados, ya sean de un autor o teoría particular, o para establecer una articulación. A los fines de este trabajo, se tomará solamente el último criterio, delimitando dentro del mismo tres categorías que justifican las diferencias en las calificaciones numéricas (desaprobados, aprobados entre 4 y 7 puntos, y aprobados entre 8 y 10 puntos). Se han seleccionado, en función de estas tres categorías de evaluación, dos trabajos por cada una ellas para ilustrar mediante viñetas extraídas de éstos, de qué manera los alumnos han logrado incorporar la perspectiva histórica. Asimismo se presentan algunos resultados cuantitativos relativos al porcentaje de alumnos que han alcanzado los objetivos mínimos que supone la apropiación de la perspectiva histórica.

PALABRAS CLAVE: educación superior - estrategias didácticas - perspectiva histórico-crítica

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación de las cátedras Psicología I y II, La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes dirigido por la Dra. Talak en la Facultad de Psicología de la UNLP. Se focaliza en la propuesta de la asignatura Psicología I. La misma tiene como objetivo indagar los desarrollos de la psicología durante los siglos XIX y XX desde una perspectiva histórico-epistemológica para el abordaje de las tradiciones de investigación, las prácticas profesionales y los discursos, teniendo en cuenta su implantación cultural. Se busca promover en los alumnos el desenvolvimiento de herramientas metodológicas y conceptuales a partir del estudio histórico-crítico de temas específicos, intentando mostrar que las teorías psicológicas son respuestas a problemas planteados en contextos históricos. Este trabajo se constituye en la continuación de un primer trabajo (Fernández & otros, 2011) en el cual se describen las implicancias de la adopción de la perspectiva histórica en la enseñanza de la psicología y se expone la propuesta metodológica de enseñanza y evaluación que se implementa al finalizar la cursada de la asignatura, la cual consiste en un trabajo de evaluación correspondiente a la última unidad del programa, realizado por alumnos que cursan la materia Psicología I en calidad de alumnos regulares. El presente trabajo se propone realizar un análisis de carácter cuantitativo y cualitativo de las producciones escritas realizadas por alumnos en esta instancia, e intenta indagar el grado de aprehensión por parte de los mismos de las herramientas de análisis histórico- crítico.

Características de la materia

La materia Psicología I se cursa durante el primer año de estudios en las carreras de licenciatura y profesorado de Psicología. Su régimen de cursada es anual y se desarrolla en cuatro unidades. La primera ofrece a los alumnos las herramientas historiográficas y epistemológicas para abordar los problemas de la psicología en las unidades posteriores. La segunda y tercera exploran diferentes tradiciones teóricas y de investigación de la psicología moderna en los siglos XIX y XX. La cuarta, aborda los desarrollos académicos y profesionales en la Argentina, durante la primera mitad del siglo XX.

Marco teórico

Incorporar y transmitir la perspectiva histórica supone pensar los objetos de conocimiento científico en psicología como históricos en un doble sentido (Talak, 2003). Primero, se considera que los mismos se dan en la naturaleza como el producto de un proceso de construcción que involucra formas particulares de teorización. En segundo lugar, en tanto los seres humanos se modifican a sí mismos, transformándose a partir de las categorías explicativas desarrolladas, son estas transformaciones las que se intentan explicar y las que imponen un límite a las teorizaciones posibles.

Los dispositivos de evaluación utilizados en la asignatura, han sido diseñados en función de tres objetivos:

- Fomentar la interacción entre alumnos y el docente, quien asume el rol de mediador y facilitador.

Partiendo del enfoque de la cognición distribuida, el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone tanto la interacción entre las personas como el uso de artefactos culturales (Salomon, 2001). De acuerdo con el mismo, no existe un "lugar" particular en el que se sitúe la cognición o un único poseedor de la misma, sino que es una actividad circulante y colectiva (Aguinaga & otros, 2010).

- Propiciar situaciones concretas de lectura y escritura académicas, contribuyendo a un proceso más amplio de iniciación en una cultura disciplinar específica, que exige a los alumnos una nueva y compleja alfabetización académica (Carlino, 2005).

- Promover el uso de herramientas de análisis propias de una perspectiva histórica-crítica, que les permita adoptar una posición activa frente al conocimiento, estableciendo relaciones teóricas nuevas, buscando contradicciones y similitudes, articulando conceptos, aplicándolos a situaciones concretas y presentes, interpretándolos en sus contextos históricos y en sus relaciones con otros campos disciplinares.

Este último objetivo es el que se desarrollará en profundidad en el presente trabajo.

Material y métodos

Se delimitó como universo para la selección y ulterior estudio de casos el conjunto de trabajos de los alumnos regulares de las 23 comisiones de trabajos prácticos del año 2010.

El diseño de investigación escogido se denomina estudio de casos colectivo e instrumental (Stake citado en Piovani, 2007). Se realiza un análisis cuali y cuantitativo de una serie seleccionada según criterios que se especifican posteriormente.

Se toma como material el trabajo de escritura que los alumnos que cursan la materia en el sistema de promoción con examen parcial y final, realizan al finalizar la cursada sobre los contenidos de la unidad 4 a partir de una consigna dada por el docente. El objetivo de éste consiste en que los alumnos realicen el análisis de alguno de los desarrollos de la psicología en la Argentina incorporando conceptos de otras unidades que pongan de relieve su carácter histórico. A partir de la propuesta de dos consignas los alumnos en duplas seleccionan una.

Esta propuesta se presenta a los alumnos con un mes de anticipación. Contempla los espacios de consulta y supervisión previas en las clases prácticas. Existe una instancia de reescritura para aquellos trabajos que no hayan alcanzado los criterios mínimos de aprobación.

Las consignas utilizadas en los casos seleccionados son las siguientes:

1. Explique por qué Ingenieros considera a la Psicología como ciencia natural. Tenga en cuenta sus influencias científicas (Por ejemplo el evolucionismo y el positivismo) y compare sus argumentos con los de Roger Smith frente al mismo tema.
2. Desarrolle las características que adquirió el movimiento de la Higiene Mental en la Argentina en las décadas del 30 y del 40. Use los conceptos de ambivalencia y diversidad propuestos por Smith para establecer similitudes y diferencias con las características que adquirió la higiene mental en Estados Unidos.
3. ¿Por qué se considera el término recepción para explicar el ingreso del psicoanálisis en la Argentina? Analice la vertiente representada por Enrique Mouchet. Seleccione de los temas trabajados a lo largo del año, otro caso de recepción en psicología.
4. Articule el desarrollo teórico que plantea José Ingenieros en "Psicología biológica" teniendo en cuenta el contexto histórico y las tradiciones científicas en las cuales se inscribe con el concepto de intereses intelectuales que Kurt Danziger propone en "Los orígenes sociales de la psicología moderna".

Los criterios para evaluar las producciones escritas en el momento de la corrección por parte del docente son la jerarquización, la pertinencia, la extensión, la coherencia y cohesión, el uso de los signos de puntuación y la propiedad conceptual. El desempeño alcanzado en relación a estos criterios determina la calificación final del trabajo.

En relación a la propiedad conceptual, se valora la corrección de los conceptos utilizados, ya sea aquellos propios de los autores a partir de los cuales se realiza el trabajo, como así también en lo que refiere a la articulación. A los fines de este trabajo, se tomará solamente este criterio, delimitando dentro del mismo tres categorías que justifican las diferencias en las calificaciones numéricas:

Aquellos trabajos que han sido desaprobados se caracterizan por la mera yuxtaposición de los desarrollos de los autores y su contexto (sin lograr establecer

una articulación que de cuenta de las convergencias, las divergencias o cualquier otro tipo de relación susceptible de ser establecida) y/o la presencia de errores conceptuales graves. Asimismo, se encuentran fallas en la jerarquización de los niveles de análisis aplicados en la producción escrita.

Los trabajos que han obtenido como calificación entre 4 y 7 puntos inclusive, se diferencian de los anteriores por no registrarse en ellos errores en el uso o definición de conceptos fundamentales del tema escogido. A su vez, evidencian el establecimiento de una articulación con sentido, mínima y necesaria entre el autor y su contexto o entre autores diferentes que refleja una diferenciación adecuada de niveles de análisis.

Por último, la categoría que comprende los trabajos cuya calificación varía dentro del rango de 8 a 10 puntos, se caracteriza por la presencia de rasgos que denotan cierta creatividad para expresar los contenidos del trabajo; así como también por el planteamiento de alguna pregunta surgida a partir de la indagación que propone la consigna y/o la ampliación del tema por medio del uso y la inclusión de bibliografía no obligatoria.

En función de estas tres categorías de evaluación, se han seleccionado dos trabajos por cada una ellas para ilustrar de qué manera los alumnos han logrado incorporar la perspectiva histórica.

Resultados cuantitativos (1)

Un primer análisis general que puede hacerse de los resultados obtenidos es que el 92% del total de los alumnos ha logrado los objetivos mínimos que supone la apropiación de la perspectiva histórica. Esto daría cuenta, aunque no sea concluyente, que la propuesta de una lectura crítica que los docentes transmiten en clases teóricas y de trabajos prácticos impacta en el modo en que los estudiantes logran analizar un desarrollo científico del campo de la psicología al cabo de un año de trabajo.

Calificación	Cantidad de trabajos
Desaprobados	23
Con notas 4/5/6/7	176
Con notas 8/9/10	73
Total	272

Análisis cualitativo

A continuación se ejemplificarán a través de viñetas las tres categorías establecidas en el criterio de propiedad conceptual.

En la siguiente cita de un trabajo con una nota 10 de calificación se destacan la articulación y diferenciación de niveles de análisis:

"La Higiene Mental en Argentina presentó características diferentes de las que se dieron en su lugar de origen, Estados Unidos. Para hablar de estas diferencias nos valemos de los conceptos de ambivalencia y diversidad que plantea Roger Smith...

(A continuación define el concepto de ambivalencia)

En el caso de Argentina el concepto de lo humano se tomaba desde una visión hereditarista en donde prevalecía lo innato, el hombre estaba predeterminado genéticamente y el medio podía modificarlo en su evolución sólo dentro de lo esperable...Contrariamente a los sucesos argentinos, en el surgimiento de la higiene mental en Estados Unidos conlleva una idea de hombre que se relaciona con "la otra versión de la historia" de las planteadas por Smith en donde la naturaleza humana no está predeterminada sino que es una construcción dentro de un marco social...

Al establecer estas diferencias entre Argentina y Estados Unidos, vemos cómo la idea de naturaleza humana es la que determina el desarrollo, con sus características particulares, de la Higiene Mental en cada lugar."

Se observa aquí el uso correcto de la bibliografía para conceptualizar el movimiento de higiene mental en ambos países por un lado, y para aplicar herramientas conceptuales en un nivel de análisis historiográfico, por otro.

En otro de los trabajos analizados, que obtuvo 8 puntos como calificación, se incorpora bibliografía elegida por los alumnos de modo pertinente para dar cuenta del contexto histórico de producción de la obra de J. Ingenieros. Introducen los cambios suscitados a diferentes niveles a partir del fenómeno de la inmigración de fines del siglo XIX y principios del siglo XX en la Argentina, planteando a continuación, a través del concepto de "intereses intelectuales" de Danziger, que "...el pensamiento positivista abordaba la explicación de los efectos no deseados del proceso de modernización que vivía la sociedad en esas épocas...". Este desarrollo da cuenta de la necesidad de apelar a material bibliográfico histórico específico para dar cuenta cabalmente de la determinación del contexto en el desarrollo de la disciplina, por un lado, y por otro se evidencia la diferenciación de niveles de análisis, ya que un concepto de la sociología de la ciencia permite echar luz sobre un desarrollo de la psicología.

A continuación se incorporan fragmentos de los trabajos aprobados con una calificación entre 4 y 7 puntos. Un ejemplo de articulación entre un contexto socio-histórico y un autor como respuesta a la consigna número tres del apartado anterior (sobre Mouchet), puede observarse en las siguientes líneas:

"En un contexto de revuelta social, donde estaban en juego la modernización del Estado y una Nación que se acercaba al centenario, las ideas psicológicas se comenzaron a instaurar en el seno de los discursos médicos en general y psiquiátricos en particular...Se tomaron como modelo las ideas freudianas para este cambio de modelo médico, aunque no en todos los estratos sociales por igual Desde la cultura de masas, de la mano de la literatura, y en la cultura de izquierda moderada..."

Como ejemplo de propiedad conceptual, la siguiente cita, permite observar la comprensión adecuada de la posición de Mouchet respecto del psicoanálisis:

"...si bien Mouchet no es partidario de las ideas y/o teorías de Freud, éste último tiene para él un carácter indispensable para la comprensión y restauración de modelos médicos anteriores.... Por lo tanto, define al psicoanálisis como un pilar fundamental de la enseñanza universitaria, invitando a la discusión y estudio de sus teorías."

A continuación, un ejemplo de un uso incorrecto del contexto socio-histórico, en donde se utilizan enunciados de carácter general, acerca de "la" psicología, sin diferenciar las particularidades de cada lugar y sin situar temporalmente el relato:

"En Europa y en E.E.U.U., se enfocaron en el desarrollo de ideas y pensamientos psicológicos, así los orígenes de la psicología, fueron la filosofía, junto con las ciencias naturales y sociales.

Ambos querían la construcción de una nueva psicología moderna e independiente, pero ninguna institución aparecía con tal logro de la identidad autónoma.

En Argentina el desarrollo de la psicología tomó solamente los criterios de la ciencia biológica, basada en la experiencia y en la metafísica."

Sobre la consigna que pide articular las características del movimiento de higiene mental y los conceptos de Smith, presentamos un ejemplo del uso de la noción de diversidad como herramienta de análisis.

"Dentro de los movimientos de higiene mental (el de Argentina y Estados Unidos) aparece diversidad porque por ejemplo el primero fue organizado por psiquiatras y se desarrolló sobre la base de ideas eugenésicas. En cambio en Estados Unidos el

movimiento higienista hacia hincapié en los factores ambientales."

Presentamos una viñeta en la que se ejemplifica la presentación de una relación que finalmente no se fundamenta de manera detallada.

"Este enfoque que plantea la relación organismo-medio, puede relacionarse con el concepto de ambivalencia de Roger Smith, el cual plantea si la naturaleza humana es una condición dada o si es construida socialmente."

A diferencia de los ejemplos anteriores se observa en un trabajo desaprobado la coexistencia de errores conceptuales relevantes y de la indiferenciación de niveles de análisis:

"...ingenieros considera como objeto de estudio los fenómenos psíquicos, mientras que Smith el hombre. el método que señala ingenieros es el genético y el de Smith no está definido. Los dos apuntan a un positivismo que se define con dos conceptos centrales: el naturalismo, es decir, la explicación de todos los fenómenos por leyes del orden natural...y el otro es el del científicismo...sostienen el supuesto de que la ciencia produce verdades seguras, y que de ellas pueden deducirse las diferentes intervenciones sobre lo humano, entonces conciben a la verdad como un reflejo fiel del mundo."

Conclusión

En el presente trabajo indagamos el grado de apropiación por parte de los alumnos de las herramientas histórico-epistemológicas abordadas en la primera unidad de la materia. A nivel cualitativo se observa que el 92 % de los alumnos han podido utilizar aplicar de manera pertinente una perspectiva histórico crítica. Del porcentaje de alumnos que alcanzaron los objetivos mínimos, algunos de ellos pudieron realizar una aplicación pertinente de las herramientas antes mencionadas, en una instancia de reescritura. Las reelaboraciones, en un contexto donde la interacción entre los actores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje tiene un lugar central, posibilitan una mejora en la aprehensión de los contenidos de la asignatura.

Bibliografía

- Aguinaga, M.C., Cámpora, L., Della Vedova I., Fernández, M.L. y Gallardo Oyarzo, J. (2010) La mediación docente a la luz de la lectura de encuestas a alumnos de primer año en la Facultad de Psicología. En las memorias del: "I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología. La formación del psicólogo en el siglo XXI". Palacio de la Madera, Rosario, Argentina.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, M.L., Aguinaga, M.C., Gallardo Oyarzo, J. y Grassi, M.C. (2011). La transmisión de la perspectiva histórica en la enseñanza de la psicología en el primer año de la carrera de psicología de la U.N.L.P. En las memorias del: "3º Congreso internacional de investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP. Conocimiento y escenarios actuales". La Plata, Argentina.
- Piovani, J. I.; Marradi, A. & Archenti, N. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé Editores: Buenos Aires.
- Proyecto La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Código 11/S021). Directora: Dra. Ana María Talak - Cátedras de Psicología I y Psicología II - Facultad de Psicología – UNLP.
- Salomón, G. (Comp.) (2001). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1993.)
- Talak, A. M. (2011) Programa general de la materia Psicología I. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

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

Notas

(1)El cálculo se ha realizado contabilizando las notas individuales correspondientes al trabajo final del ciclo lectivo 2010 y luego se divide por dos, para obtener el total de trabajos, en caso de ser impar, se considera que algún alumno lo ha realizado en forma individual.

Se consideran las notas obtenidas en primera Y/O segunda instancia (luego de la reescritura). Se consideraron también aquellos que presentaron el trabajo pero luego quedaron libres por nota.

ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE ACADÉMICOS ACERCA DE EJES Y/O PROBLEMAS QUE DEBERÍAN INCLUIRSE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PSICÓLOGOS

Claudia Gómez, Ricardo Bur, Ileana Celotto, Guadalupe Lobel
Facultad de Psicología. UBA.

RESUMEN

Se presenta este trabajo en el marco del proyecto de investigación UBACyT P 01/2087 "Contemporaneidad de las ideas vigotskianas acerca de la Psicología General. Voces que la enuncian y la transmiten", radicado en el Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, incluido en la programación 2010-2012, dirigido por: Mag. Adriana Sulle y co dirigido por Lic. Ricardo Bur.

En esta ocasión se parte de la explicitación del problema, que surgió de la vasta experiencia como profesores de psicología, en materias iniciales de la carrera, lo que ha conducido a la interrogación sobre cual tendría que ser la matriz del conocimiento disciplinar, filosófico, histórico y epistemológico de la Psicología, sobre la que se debería poder cimentar los saberes necesarios para la formación inicial de futuros psicólogos.

Se describe brevemente como la historia de la psicología da muestras de su constitución como un espacio disciplinar controversial y complejo, debido a su conformación por parte de una variedad de escuelas, teorías, enfoques, sistemas (Sulle, Bur & Stasiejko, 2011) que a su vez provienen de distintas tradiciones filosóficas, epistemológicas y académicas (Klappenbach, 1984). De estas cuestiones surgió el interés en poder capturar la percepción e interpretación que las voces, (Bajtin, 1982) representativas de la psicología, en este caso académicos, producen enunciados sobre el campo disciplinar de la psicología (Covarrubias Papahiu, 2004). Se han tomado las investigaciones sobre el conocimiento base de los docentes que ha llevado a cabo Lee Shulman (1987), en las que distingue diferentes categorías de conocimiento del contenido: curricular, de contextos y fines educativos, pedagógico general y del contenido y de los aprendices y además en las que revisa cómo los problemas y temas de una disciplina son organizados y representados por los profesores para plantear la enseñanza de la misma, en tanto estos son los que poseen un conocimiento profundo y cualificado de la misma. Estos saberes, se apuntalan en los contenidos en tanto dimensión conceptual del conocimiento y los conocimientos históricos, filosóficos y epistemológicos de cada disciplina.

El objetivo propuesto en este trabajo fue explorar los problemas teóricos y prácticos presentes en la enunciación y la transmisión de los temas y/o ejes que podrían definir el campo de la psicología y conformar un conocimiento base necesario para la

formación inicial de futuros psicólogos, desde las opiniones de los profesores que la transmiten.

El diseño de la investigación es de tipo cualitativo-descriptivo con una recolección de carácter mixto: de campo (entrevistas semiestructuradas) y documental (programas de psicología) En esta oportunidad se presenta un avance de los resultados cuantitativos y cualitativos de un ítem, de la entrevista, efectuada hasta el momento a nueve profesores de psicología de universidades nacionales y extranjeras. En el ítem que se analiza, se solicitó a los profesores su opinión sobre ejes y/o problemas que deberían incluirse en una materia introductoria de psicología.

Los datos cuantitativos obtenidos han mostrado similitudes en la selección y jerarquización de los ejes y/o problemas por parte de los académicos y el análisis cualitativo de las argumentaciones sobre los mismos ha arrojado similitudes y diferencias en la forma de organización y articulación de dichos ejes y/o problemas.

PALABRAS CLAVE: psicología - conocimiento base - profesores – formación

Problema

La experiencia acumulada como profesores de materias iniciales en Psicología, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, ha llevado al planteo de una serie de interrogantes sobre la matriz de problemas que tendrían que constituir el conocimiento disciplinar, filosófico, histórico y epistemológico que debería cimentar los saberes necesarios para la formación de futuros psicólogos. En este sentido surgió el interés por capturar la percepción e interpretación que los académicos tienen sobre el campo disciplinar de la Psicología, en tanto desarrollo teórico y metodológico (Covarrubias Papahiu, 2004). Así como también indagar la eficacia de estos marcos interpretativos en la transmisión de la disciplina a través de las textualizaciones en los programas que organizan la enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de partida, se ha propuesto explorar los problemas teóricos y prácticos presentes hoy en la Psicología, tanto en la enunciación como en la transmisión de los temas, cuestiones y/o ejes centrales que definen su campo disciplinar, a través de las voces de profesores que la transmiten, de documentos curriculares y programas de Psicología en el ámbito universitario.

Contexto conceptual:

La Psicología se ha constituido como un espacio disciplinar diverso y fragmentado con algunas expresiones que intentaron plantear cierta unidad y/o síntesis. En su historiografía han sido frecuentes los trabajos que hacen referencia a: "una Psicología General, como sistema unificado" (Vigotsky, 1927), "Fragmentación" (Woodworth, 1931), "Síntesis" (Boring, 1950), "Unidad Dialéctica" (Bleger, 1963), "Diversidad" (Heidbreder, 1987), "Crisis" (Caparrós, 1984) y más recientemente, como "Contradicciones y/o Dicotomías" (Wosniak, 2000) "Unidad sistémica", (Calviño (1997) y/o "Paradigma Unificador" (Ardila, 2003) entre otros.

Adentrarse en el campo de la Psicología implica lidiar con la complejidad de su espacio disciplinar. Las controversias en la identidad de la disciplina, son el producto de la variedad de escuelas, teorías, enfoques, sistemas (Sulle, Bur, Stasiejko, 2011) que provienen de tradiciones filosóficas, epistemológicas y académicas diferentes. Tanto la dispersión como la pretensión de constituirse como corpus teórico y/o como ciencia, más que una debilidad constituye una fortaleza, para interpelar, conocer y analizar, a través de las producciones históricas y conceptuales que delinearon sus tradiciones (Klappenbach, 1994).

Los problemas teóricos y prácticos de la Psicología podrían conocerse a través de las voces (Bajtin, 1982) representativas que la enuncian, transmiten y textualizan. El concepto "voz" hace referencia a la producción de un enunciado que se expresa siempre desde un punto de vista en un ambiente social y que sólo existe en relación

con otras voces y dirigido a un destinatario. Hace referencia a la heterogeneidad en las formas de hablar y pensar invocadas en las situaciones. Las voces no tienen presencia sin otras voces, los enunciados producidos por cada voz siempre reflejan una direccionalidad y la cualidad de estar dirigida hacia otras voces. Por otra parte un enunciado puede dirigirse a voces que estén temporal, social y espacialmente distantes (Wertsch, 1993)

Las investigaciones sobre el conocimiento base de los docentes (Shulman, 1987) distinguen las siguientes siete categorías de conocimiento: del contenido, de lo curricular, de los contextos educativos, de los fines educativos, de lo pedagógico general y del contenido y de los aprendices. La reflexión sobre cómo los temas, problemas de una disciplina son organizados y representados para plantear la enseñanza de la misma, supone prestar atención a la definición y selección de los contenidos de su corpus disciplinar. El profesor posee un conocimiento profundo flexible y cualificado de la estructura conceptual de la disciplina lo que conlleva además la posibilidad de la reflexión sobre dicho conocimiento (op.cit. 1987). Este conocimiento, cuya fuente principal son los contenidos, en tanto dimensión conceptual del conocimiento, se apunala sobre los estudios desarrollados en cada disciplina, los saberes históricos-filosóficos y epistemológicos acerca de la naturaleza del conocimiento de cada disciplina, la bibliografía que lo apunala y el conocimiento del contexto.

Metodología

El diseño de la investigación es de tipo cualitativo-descriptivo. La recolección de datos es de carácter mixto: de Campo, con entrevistas focalizadas y Documental, a través del relevamiento y análisis de programas de materias introductorias a la disciplina en las carreras de Psicología de Universidades Nacionales.

Se ha diseñado una entrevista "centrada en el problema" (Witzel, 1985) en la que se presentan las cuestiones y categorías que permiten la indagación de los problemas que se definieron investigar a través de las voces de los profesores.

La entrevista se compone de cuatro ítems, que asumen distintos propósitos. El primero y el segundo tienen el propósito de producir el encuentro del entrevistado con segmentos de textos de autores representativos de la Psicología en los que exponen ideas relacionadas con los temas a investigar: 1) Aquello que sería o no la Psicología y 2) La contemporaneidad de las ideas de Vigotsky en la actualidad.

En el tercer ítem, se solicita a los profesores que seleccionen y establezcan jerarquías sobre una serie de ejes teóricos que podrían incluirse en una materia introductoria en la formación de futuros psicólogos. Luego se solicita que expliciten los fundamentos de las elecciones realizadas y de la jerarquización de los ejes.

Finalmente en el cuarto ítem se indaga sobre aspectos de la identidad profesional de los entrevistados, para lo cual, se los invita a responder la pregunta "¿Qué es para usted ser un profesor de Psicología?". En este momento de la entrevista el objetivo que se busca es el de ofrecer un espacio para que los entrevistados expliciten los significados que atribuyen a su tarea de definir, enunciar y transmitir los contenidos de la Psicología a los futuros graduados.

Hasta la fecha se han efectivizado nueve entrevistas a voces representativas de la Psicología con meritos académicos, nacionales e internacionales. Las mismas se han gestionado y materializado a través de viajes, búsqueda y envío de e-mails solicitando encuentros y/o respuestas por esa vía de comunicación. Algunas se han podido video-grabar para ser posteriormente desgrabadas, otras han sido respondidas en forma escrita, debido a las distancias geográficas y/o a la preferencia por parte del interesado. Todas las respuestas se han convertido en formato Word. La entrevista ha sido traducida al ruso y al inglés, y las dos respuestas conseguidas de Rusia han sido traducidas posteriormente al castellano.

Estado de avance

Se presenta a continuación la consigna correspondiente al ítem 3, de la entrevista suministrada, de la cual se expone luego un análisis cuantitativo de las elecciones más frecuentes y un análisis cualitativo realizado sobre las argumentaciones de los académicos.

"A partir de los siguientes ítems, le solicitamos su opinión acerca de los problemas y/o ejes que, deberían incluirse en una materia introductoria de la Psicología para la formación de los futuros psicólogos"

Lo filosófico; lo epistemológico; el dualismo mente cuerpo; la evolución biológica; lo individual y lo social; la conciencia y lo inconsciente; lo cultural; lo externo y lo interno; la organización y/o estructura de los procesos y/o funciones psicológicas; lo histórico; la diversidad cultural; las investigaciones de la psicología animal.

La mayoría de los académicos, el 85,71% situaron al eje lo filosófico en primer lugar, en menor porcentaje, el 42,85% ha seleccionado en primer lugar, lo epistemológico, lo cultural y lo histórico. En cambio, un 28,57% eligió en primer lugar, lo individual y lo social. En los porcentajes obtenidos de las selecciones y jerarquizaciones precedentes, se hace visible que los académicos comparten la idea de una formación básica integral, manifestando una mirada que logre abarcar la complejidad de lo humano, planteando abordar diferentes dimensiones filosóficas, históricas y culturales, como parte de un enfoque holístico, que permita un conocimiento base para luego poder conceptualizar al psiquismo humano en su propia historia cultural. El acuerdo en la elección del eje epistemológico, hace ostensible el compromiso de los académicos con la necesidad de la transmisión a los futuros psicólogos, de cuestiones relacionadas con la definición y ubicación de la disciplina dentro del campo científico. Luego, de estos ejes y/o problemas, se observa en un orden de importancia más relegado, la evolución biológica y con mucha variabilidad en las respuestas, a los otros ejes: el dualismo, mente-cuerpo, la conciencia y lo inconsciente, lo externo y lo interno, la organización y/o estructura de los procesos y/o funciones psicológicas, la diversidad cultural, las investigaciones de la psicología animal.

Por otra parte se ha efectuado un análisis cualitativo sobre las argumentaciones, en las mismas se ha observado que algunos académicos han efectuado una selección y jerarquía de los ejes/problemas propuestos, formando estructuras conceptuales básicas, agrupadas por temas centrales y relacionados como observamos en la siguiente narración:

"Yo en un primer grupo fundamental pondría lo epistemológico, lo histórico, lo individual y lo social y ahí podría apegar lo filosófico y lo cultural "lo primero que tiene que tener claro una psicología es en qué marco conceptual se mueve este marco lo dan tres o cuatro coordenadas básicas

En otra respuesta, se hace evidente la tensión entre jerarquizar-desechar y como producto un ordenamiento de un grupo de temas y la mención a otros que no se podrían dejar fuera:

"no hay ninguno a desechar sobre todo si uno lee bien una razón, no la de jerarquizar, pero introducir la cuestión epistemológica, filosófica e histórica en primer término, lo cultural debería formar parte de ese marco general no debería estar fuera las discusiones sobre lo inconsciente, mente-cuerpo, individual y social, lo externo y lo interno y la evolución biológica"

Otros entrevistados, basan sus elecciones y jerarquización de ejes y/o problemas en cuestiones curriculares, enfatizando la necesidad de establecer una estructura en la formación, que atienda por una parte a los conocimientos previos de los estudiantes y por la otra que posibilite organizar y articular los conocimientos disciplinares con otros saberes relacionados, como se observa a continuación:

"el plan de estudios depende de los otros cursos si los estudiantes están obligados a tomar un curso en filosofía entonces es posible omitir los temas filosóficos"

"un curso debe orientar a los estudiantes en un campo totalmente nuevo por lo tanto empezamos por las categorías (y explicamos estas categorías no en abstracto) y luego enseñamos aquéllos problemas científicos (y no filosóficos) los temas culturales,

históricos, biológicos evolutivos, solo podrán estar presentes como un fondo, ya que están más allá de los límites de la Psicología"

"yo creo que hay un déficit en la formación de filosofía de los estudiantes preferiría que ellos comprendieran lo cultural en términos de cambio de la propia producción de conocimiento"

En los siguientes ejemplos, se evidencian argumentaciones que plantean el armado de estructuras conceptuales base, en dirección a entramados más complejos dando cuenta además de un enfoque holístico para el estudio de la psicología:

"se debe comenzar con los temas filosóficos y desde allí pasar a las ciencias naturales, la evolución biológica, durante la cual apareció el ser humano considerarlo en su desarrollo (lo que proporciona un enfoque histórico) pasando a la cultura...un enfoque holístico para el estudio del ser humano"

"Yo entraría en la organización y estructura de los procesos psíquicos superiores y terminaría en conciencia y lo inconsciente como expresión de un sistema más complejo" "el psiquismo aparece como producto de la evolución biológica"

También hay ejemplos que entrelazan la jerarquía de temas con tradiciones teóricas en la psicología argentina, como se hace visible en la siguiente argumentación:

"lo epistemológico es una tradición en la psicología argentina hay que ponerlo como un eje importante a los psicólogos nos gusta discutir todos los fundamentos de nuestra disciplina "lo consciente y lo inconsciente en una larga tradición "lo interno y lo externo me parece raro como términos, pero hay una tradición en psicología"

Finalmente un entrevistado ha advertido algunos ejes que estarían omitidos:

"lo que falta en su tabla es los métodos de la psicología otro tema es el desarrollo."

Conclusiones

Hemos visto la coincidencia en la frecuencia en algunos ejes y/ problemas seleccionados cuantitativamente, jerarquizados como importantes para la formación inicial de psicólogos como: lo filosófico, lo epistemológico, lo cultural y lo histórico, sin embargo a la hora de las argumentaciones observamos diferencias entre los académicos en cuanto a la forma en que estos saberes deben ser apropiados por parte de los estudiantes de psicología. Algunos señalan que los conocimientos podrían formar parte de estructuras conceptuales básicas para la formación, en otros casos se atiende más a cuestiones de organización curricular planteando ordenes de complejidad crecientes, de la necesidad de articulación con otras materias introductorias o, como saberes que tendrían que incluirse previamente al comienzo del estudio de la psicología. Estas diferencias podrían deberse a la influencia de las distintas tradiciones académicas y de las currículas. Relacionado con las tradiciones académicas se debe señalar que en las respuestas de algunos entrevistados, se plantea la inclusión de "método y desarrollo" como ejes que no pueden estar ausentes en una materia introductoria en la formación de psicólogos.

Las opiniones de los académicos, sobre la selección de un corpus disciplinar, ha posibilitado conocer la forma en que estos temas y problemas de la psicología podrían ser organizados y presentados para plantear su enseñanza a estudiantes, pero tanto en la selección, jerarquización como en las argumentaciones vertidas por los profesores, más allá de los matices encontrados, a la hora de la delimitación de un conocimiento base, aparece el "sello" vigotskyano, direccionado en este caso a la definición de una psicología histórico cultural.

Bibliografía

- Ardila, Rubén (2003) "La necesidad de unificar la Psicología: El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento" Revista Colombiana de Psicología N°12, 28-37.
- Bajtin, M. (1982). Estética de la creación verbal. Siglo XXI: México
- Bleger, J. (1963) Psicología de la conducta. Buenos Aires: Paidós
- Boring, E.G. (1978) Historia de la psicología experimental (R. Ardila, Trad.) México: -

- Trillas (Trabajo original publicado en 1950).
- Calviño, M. (1997). "Vigotsky desde la parcialidad de la conciencia individual. (La epistemología convergente)" *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 14 n° 2, 217-224.
 - Caparrós, A. (1984): *La psicología y sus perfiles*. Edit. Barcanova. Barcelona.
 - Covarrubias Papahiu Patricia (Octubre 2004). *Genealogía de la Identidad Institucional de Profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México: su anclaje en la Universidad de los 60*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano, Tucumán, Argentina
 - Heidebreder, E. (1987): *Psicologías del siglo XX*, Paidós, México.
 - Klappenbach, H. (1994). "Diferentes tradiciones y problemas en la psicología del siglo XIX" *Idea*. 14, 63-80.
 - Shulman, L. & Wittrock, M. (Ed) (1987) *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea*. La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós.
 - Sulle, A. Bur, R. & Stasiejko, H (2011) "El campo epistémico y disciplinar de la psicología. Una indagación acerca de la vigencia del proyecto vigotskiano desde las voces de profesores de psicología", manuscrito enviado para su publicación
 - Vigotsky, L (1927-1982) "El significado histórico de la crisis de la Psicología", en *Obras Escogidas, Aprendizaje, Visor: España*.
 - Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el enfoque de la acción mediada*. Madrid, Visor Distribuciones S.A.
 - Witzel, Andreas (1985). "Das problemzentrierte interview" en G. Juttemann (Comp), *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weiheim: Beltz.
 - Woodworth, R.S. (1931) *Contemporary schools of psychology*. New York: Harper y Row.
 - Wosniak, R. (2000) "¿Que es la inteligencia? Piaget Vigotsky y la crisis de la psicología en la década de 1920" En Tryphon, A. & Voneche, J. (comp) (2000) *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Paidós. Argentina

EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO: DEBATES Y PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL.

Irina Iglesias, Carina Scharagrodsky, Andrés Szychowski
 Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

La presente ponencia se inscribe en el proyecto de investigación: "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional", (UNLP, Programa de Incentivos 2010-2011). Dicho proyecto se propone abordar la construcción del conocimiento profesional del psicólogo graduado en la UNLP que se inserta laboralmente en el campo educativo.

El desarrollo de la investigación contempla la exploración en torno a la perspectiva que los actores (graduados y docentes) sostienen respecto a la formación del psicólogo en la UNLP para la inserción laboral en contextos escolares.

También considera el estudio de la formación desde una perspectiva curricular tomando como uno de los ejes de análisis el Documento elaborado por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI, 2007) teniendo en cuenta el perfil del licenciado/psicólogo que en el mismo se proyecta en relación al área educacional.

El objetivo de este trabajo consiste en analizar las actividades reservadas al título y los contenidos curriculares básicos señalados en dicho documento, y el grado de

correspondencia con lo explicitado en los programas de las asignaturas de la formación básica y profesional de nuestra carrera que serían significativas para el área educativa.

La metodología es de corte cualitativo. En esta fase del estudio nos centraremos sobre la formación inicial como una instancia del proceso de construcción del conocimiento profesional del psicólogo que se inserta laboralmente en el contexto escolar.

El procedimiento aplicado para la recolección de la información comprende el análisis del documento de AUAPSI (2007) y de los programas de las asignaturas del plan de estudio de la Licenciatura en Psicología, con especial atención en aquellos que, a juicio de graduados y profesores de la carrera que han sido entrevistados/encuestados en el marco de la investigación, contemplan objetivos, contenidos y actividades relevantes a la formación profesional para la inserción laboral en el campo educativo.

Las asignaturas seleccionadas de acuerdo a dicho criterio fueron: Psicología I, Psicología II, Psicología Genética, Psicología Evolutiva I, Psicología Evolutiva II, Psicología Institucional, Seminario de Psicología Experimental, Psicopatología II, Psicología Educacional, Psicología Preventiva, Orientación Vocacional.

En lo que respecta al análisis de los programas, éste se llevó a cabo tomando como referencia una clasificación que surge de la reformulación que realizamos a partir de la selección y clasificación de las actividades reservadas al título y contenidos curriculares básicos formulados en el Documento AUAPSI y que se vinculan con el área educacional. El mismo es estudiado a partir de su relación con las instancias de formación y desarrollo profesional, las prácticas profesionales y los contextos en que dichos procesos se llevan a cabo.

A partir del discurso de los actores entrevistados, del análisis del documento de AUAPSI (2007) y de los programas de las asignaturas vigentes vinculadas al campo educativo, hemos intentado enriquecer los debates en torno a las próximas reformas curriculares que impactarán en la formación profesional del psicólogo que se inserta en el contexto educativo, repensando de esta manera la instancia de formación inicial, su relación con la práctica profesional y los aportes a la construcción del conocimiento profesional.

PALABRAS CLAVE: formación- psicólogo- curriculum- campo educativo

Introducción

La presente ponencia se inscribe en el proyecto de investigación: "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional", (UNLP, Programa de Incentivos 2010-2011). El proyecto se propone abordar la construcción del conocimiento profesional de los psicólogos graduados en la UNLP que se insertan laboralmente en el campo educativo (1). El estudio intenta profundizar en el proceso de profesionalización considerando las conclusiones elaboradas en un proyecto previo: "El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P.; su inserción en el campo educativo (2008-2009). La delimitación de las instancias de ese proceso y la identificación de los conocimientos y saberes que en él se van configurando permitirán caracterizar el conocimiento profesional de dichos psicólogos.

En estudios previos advertimos que el psicólogo ejerce su práctica profesional en el marco de una compleja trama de normas, roles asignados, expectativas, representaciones y valoraciones, que influyen de manera particular en su desarrollo profesional.

El análisis de las relaciones entre formación y práctica profesional en contextos escolares nos ha llevado a indagar la perspectiva de los actores, (graduados y docentes) vinculados al campo educativo y a analizar el documento elaborado por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI, 2007), que establece pautas en torno al perfil profesional del "Licenciado en Psicología o Psicólogo" y

orienta las reformas curriculares en curso. Cabe destacar que en su elaboración han intervenido distintos actores sociales vinculados a la profesión (FePRA, autoridades de las Unidades Académicas que conforman la Asociación, asesores del Ministerio de Educación de la Nación).

Un documento de estas características marca posiciones ideológicas, políticas y científicas sobre el perfil profesional que se pretende para los/as psicólogos/as en los próximos años. En artículos anteriores de la presente investigación nos hemos detenido en el intento explícito de la AUAPSI por establecer criterios de formación que incluyan la interrelación permanente entre teoría y práctica. En esta interrelación adquieren relevancia las posibles definiciones e interpretaciones del concepto de competencia pues impactarán, junto a otros factores y luchas de poder, en las modalidades de implementación de los nuevos planes de estudio.

El concepto de "competencia" es utilizado en dos apartados estratégicos: "Títulos y perfil profesional" y "Criterios de intensidad de la formación práctica para la carrera de Psicología", sin definición ni referencias bibliográficas. Explorar su desarrollo histórico y situarlo en el contexto argentino de los noventa, nos permitió vislumbrar las tensiones y controversias que lo atraviesan, particularmente en el campo de las prácticas educativas. En los desarrollos teóricos se destaca el intento de articular "el saber" con "el saber hacer", articulación que se vincula íntimamente con el proceso de construcción del conocimiento profesional (2).

Este recorrido nos llevó al armado del presente trabajo en el que nos hemos propuesto realizar el análisis de un conjunto de asignaturas de la formación básica y profesional del plan vigente de la Licenciatura en Psicología que son significativas para el área educativa, considerando las actividades reservadas al título y los contenidos señalados en el documento. Dicho relevamiento tomó en cuenta las materias mencionadas con mayor frecuencia tanto por los graduados como por los profesores encuestados/entrevistados en el marco de la investigación. Los resultados que se presentan corresponden al análisis de las once asignaturas consideradas como más significativas por parte de dicho grupo profesional.

Desarrollo

La formación profesional remite al conjunto de procesos sociales de preparación y conformación de un sujeto, relacionado con fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral/profesional. Refiere al proceso educativo que se lleva a cabo en instituciones de educación superior y que se orienta a que los/as alumnos/as obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos. (Fernández Pérez, 2001).

La noción de profesionalización hace referencia al proceso de formación y cambio en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión. Supone no sólo la configuración de la identidad profesional sino también la integración de saberes que guían la práctica y por ende la construcción de conocimiento profesional.

Entendemos el conocimiento profesional en términos tanto de proceso como de producto a través del cual el profesional construye y se apropia de saberes que le permiten actuar, responder a los requerimientos de la práctica. Se trata de un conocimiento ligado a la acción, a la experiencia, e incluye en su configuración distintos tipos de conocimiento contruidos tanto en la formación como en la socialización y capacitación profesional.

En un trabajo anterior (3) se analizó el concepto de competencia en el marco del Documento de la AUAPSI. Se concluyó que, si bien dicho concepto no es definido acabadamente, el mismo resulta relevante en términos de la integración teórico-práctica. Dicha integración "(...)" es necesaria para la formación de competencias para las distintas áreas de intervención profesional. Mediante la articulación de los conocimientos teóricos y las prácticas se desarrollan las competencias necesarias acordes con esa intencionalidad formativa, de modo que teoría y práctica se aborden de manera interrelacionada para evitar interpretaciones fragmentarias o

reduccionistas. Las prácticas se integran a los contenidos teóricos siguiendo criterios de gradualidad y complejidad." (AUAPSI, 2007: 10).

Tomando en cuenta las consideraciones efectuadas en otra producción del equipo de investigación (4) en torno a la contextualización histórica del concepto de competencia, y siguiendo a Perrenoud, P. (1997), cabe señalar que no existe una definición clara y unánime del término, respondiendo muchas veces a posiciones teóricas contrapuestas. Dicho autor sostiene que "...la acción competente es una invención bien temperada, una variación sobre temas parcialmente conocidos, una manera de reinvertir lo ya vivido, ya visto, ya comprendido o manejado para enfrentar situaciones suficientemente inéditas para que la simple repetición sea inadecuada y lo suficientemente familiar para que el individuo no se sienta totalmente desprotegido." (Perrenoud, P.1997).

En esta línea recuperamos el estudio de Castro Solano (2004) que se propone analizar el ajuste entre las competencias del psicólogo y las necesidades de sus perfiles en cuatro áreas, entre ellas la educativa. En las conclusiones observa que existe un pobre ajuste entre las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión y las habilidades que tienen los psicólogos. Ello denotaría un escaso impacto de la formación de grado y posgrado en el desarrollo profesional del psicólogo promedio.

Las competencias consideradas por el autor para el área educativa son las siguientes: Orientación a docentes y directivos de escuelas- Evaluación del aprendizaje- Redacción de informes psicológicos- Conocimiento de teorías del aprendizaje- Orientación psicológica a padres- Trabajo en equipos interdisciplinarios- Intervención psicológica en situaciones de crisis y emergencias- Detección temprana de problemas de aprendizaje-Diagnóstico de problemas del lenguaje- Aplicación de baterías de tests según necesidades institucionales- Tratamiento de niños y adolescentes con problemas escolares- Intervención psicológica en adolescentes-Intervención psicopedagógica en niños y adolescentes.

Metodología

La metodología es de corte cualitativo. La lógica que se intenta seguir es de comprensión e interpretación a partir de situar un objeto: el proceso de construcción del conocimiento profesional del psicólogo que se inserta laboralmente en el contexto escolar, tomando en esta fase del estudio, la instancia de la formación inicial.

Los procedimientos aplicados para la recolección de la información siguen la línea del análisis documental. El material de estudio está constituido por el documento AUAPSI (2007) y los programas de las asignaturas del plan de estudio vigente de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNLP, con especial atención de aquellos que a juicio de los psicólogos y docentes que participaron de estudios previos, contemplan objetivos, contenidos y actividades relevantes a la formación profesional para la inserción laboral en el campo educativo.

Los programas analizados corresponden a once asignaturas de dicho plan: 5 del ciclo de formación básica y 6 del ciclo de formación superior. Del primer ciclo se trabajaron los programas de Psicología I de 1er año; Psicología II y Psicología Genética de 2° año y Psicología Evolutiva I y II de 3er. año. Del ciclo de formación superior se analizaron los programas de Psicología Experimental, Psicopatología II y Psicología Institucional de 4° año, Psicología Educacional y Psicología Preventiva de 5° año y Orientación Vocacional de 6° año.

El grupo de docentes de la carrera entrevistado en el marco de la investigación incluyó a nueve docentes (tres profesores adjuntos, dos jefes de trabajos prácticos y cuatro ayudantes diplomados). Los mismos fueron seleccionados en función de su vinculación con actividades que suponen la relación entre psicología y educación, sea desde la labor académica (enseñanza/investigación/extensión) y/o desde el propio quehacer profesional (inserción laboral en instituciones escolares).

La indagación sobre la perspectiva de los propios psicólogos respecto a su formación

para la inserción laboral en contextos escolares, se realizó a través de una encuesta administrada a catorce psicólogos graduados en la UNLP, que voluntariamente accedieron a responderla, en el marco de un Taller organizado por el Colegio de Psicólogos Distrito XI en el año 2009. El objetivo del mismo era generar un espacio de formación e intercambio para el abordaje de las problemáticas de la práctica profesional en el ámbito educativo.

La encuesta considera dos ejes: a) formación del psicólogo y b) quehacer del psicólogo en la escuela.

El documento de AUAPSI (2007) plantea el perfil profesional del "Licenciado en Psicología o Psicólogo" que debe responder a los requerimientos actuales del ejercicio de las actividades profesionales reservadas al título. A partir de dichas actividades y contenidos curriculares básicos explicitados en el Documento, se realizó una selección y clasificación de las primeras considerando particularmente su vinculación con el Área Educacional. Se consideraron en el análisis no sólo las Actividades específicas al área mencionada, sino también aquellas que siendo de carácter general se relacionan con la misma a partir de su contextualización:

I. Actividades Específicas

I.1) Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área educacional. [8] (6)

I.2) Prescribir y realizar orientación vocacional y ocupacional. [9]

II. Actividades Generales

II.1) Elaborar y certificar informes, dictámenes y peritajes psicológicos. [7]

II.2) Prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendentes a la promoción y prevención en salud en el ámbito escolar en los abordajes: individual, grupal, familiar, institucional, organizacional y socio-comunitario. [Síntesis 1-2]

Actividades Generales de Investigación

II.3) Construir, desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración, evaluación y estrategias de intervención psicológicas. [6]

II.4) Realizar estudios e investigaciones en las diferentes áreas del quehacer disciplinar, a saber:

a. Los procesos psicológicos y psicopatológicos a lo largo del ciclo vital.

b. Los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y funcionamiento de los grupos, las instituciones, organizaciones y la comunidad.

c. La construcción y desarrollo de métodos, técnicas e instrumentos de intervención psicológica. [16]

Actividades Generales de Gestión Académica

II.5) Planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica y profesional en los que se aborden actividades reservadas al título. [17]

Actividades Generales de Gestión Política

II.6) Participar desde la perspectiva psicológica en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de áreas emergentes de la Psicología. [13]

Actividades Generales de Gestión Legislativa

II.7) Asesorar en la elaboración de legislación que involucre conocimientos y prácticas de las distintas áreas de la Psicología. [15]

Actividades Generales de Gestión Comunitaria

II.8) Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área social-comunitario para la promoción y la prevención de la salud y la calidad de vida de grupos y comunidades y la intervención en situaciones críticas de emergencias y catástrofes. [12]

Análisis de los resultados

Del análisis de los programas de las once materias seleccionadas en articulación con

las actividades profesionales reservadas al título vinculadas al área educacional se desprende que:

- Excepto la asignatura Psicología Experimental todas aportarían a la actividad específica de diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área educacional.

- 5 asignaturas (Psicopatología II, Psicología Educacional, Orientación Vocacional, Psicología Genética, Psicología II) contribuirían a prescribir y realizar orientación vocacional y ocupacional.

- 9 asignaturas (Psicología Preventiva, Orientación Vocacional, Psicología Educacional, Psicología Genética, Psicología I, Psicología Experimental, Psicología Evolutiva I, Psicología Evolutiva II, Psicología II) aportarían a las actividades generales de investigación.

- 4 asignaturas (Psicología Preventiva, Psicología Institucional, Orientación Vocacional, Psicología Genética) contribuirían a la actividad general de prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendientes a la promoción y prevención en salud en el ámbito escolar en los abordajes: individual, grupal, familiar, institucional, organizacional y socio-comunitario.

- 4 asignaturas (Psicología Preventiva, Psicología I, Orientación Vocacional, Psicología Genética) aportarían a las actividades de gestión política de participar desde la perspectiva psicológica en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de áreas emergentes de la Psicología.

- Sólo 2 asignaturas (Psicopatología II y Psicología Genética) contribuirían a la actividad general de elaborar y certificar informes, dictámenes y peritajes psicológicos.

- Sólo 2 asignaturas (Psicología I y II) aportarían a las actividades generales de gestión académica de planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica y profesional en los que se aborden actividades reservadas al título.

- Sólo 2 asignaturas (Orientación Vocacional y Psicología I) trabajarían cuestiones relativas a las actividades generales de gestión legislativa de asesorar en la elaboración de legislación que involucren conocimientos y prácticas de las distintas áreas de la Psicología.

- Sólo 2 asignaturas (Psicología Institucional y Psicología Genética) contribuirían a la actividad general de gestión comunitaria de diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área social-comunitario para la promoción y la prevención de la salud y la calidad de vida de grupos y comunidades y la intervención en situaciones críticas de emergencias y catástrofes.

Los contenidos menos trabajados en los diferentes programas analizados son: Conocimiento de normas ético deontológicas y de la legislación relacionados con el ejercicio académico y profesional del/la psicólogo/a; Estudio de las características específicas de los diferentes campos y ámbitos de aplicación de la psicología; Estudio de los contextos, marcos, sistemas y sus regulaciones, en sus distintos niveles de complejidad, referidos a los diferentes campos de aplicación; Conocimiento de la adecuación, pertinencia y especificidad de las técnicas e instrumentos de evaluación respecto de cada campo de aplicación; Conocimiento y práctica de los instrumentos y dispositivos de evaluación e intervención psicológica; Conocimientos de las herramientas conceptuales y metodológicas que corresponden a la psicología como disciplina y profesión; Comprensión de los desarrollos actuales y emergentes; Estudio de los aportes de la filosofía, la antropología, la sociología y la lingüística aplicables al ámbito socio-comunitario.

Reflexiones finales:

La Facultad de Psicología de la UNLP se encuentra en pleno proceso de revisión de

su plan de estudios en el marco de la acreditación de la carrera Licenciatura en Psicología, según el cronograma del Ministerio de Educación de la Nación.

El documento de AUAPSI (2007) plantea que el "Lic. en Psicología o Psicólogo" debe responder a las exigencias de los nuevos escenarios y a las profundas transformaciones sociales y culturales que de ellos devienen. En este sentido marca posiciones científicas, políticas, ideológicas, sobre el perfil profesional que "se pretende" para el psicólogo en los próximos años.

El Documento hace mención al área educacional entre las áreas profesionales consideradas, aunque no especifica las actividades y contenidos correspondientes a cada área de aplicación. El área educacional adquiere complejidades específicas en interrelación con el campo educativo.

Las entrevistas a los psicólogos con los que venimos trabajando posibilitaron, por un lado, identificar contenidos y actividades mencionados en el documento que se vinculan al área educativa y, por otro, seleccionar un conjunto de asignaturas consideradas relevantes para su práctica profesional.

En ese sentido apreciamos una ausencia significativa de actividades y contenidos orientados a la puesta en diálogo de la teoría y la práctica, a la integración de conocimientos en el marco de prácticas pre profesionales en el área específica.

Debatir sobre las perspectivas teóricas de mayor significación para la formación profesional en esta área constituye una instancia sustancial para una reformulación del plan de estudios que contemple el proceso de profesionalización de los futuros egresados que se incorporan laboralmente en contextos escolares.

Notas

(1) Siguiendo a de Luque (1998): "los campos son espacios estructurados de posiciones las que son ocupadas por los agentes que conforman las clases sociales, instituciones y grupos y entre quienes inevitablemente se establece una relación de lucha".

(2) AUAPSI (2007) Documento Perfil del Licenciado en Psicología o Psicólogo.

(3) Scharagrodsky, C; Szychowski, A. (2010) "Formación del psicólogo: el concepto de "competencia" en el marco de las actuales reformas curriculares". Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología. XVII Jornadas de investigación. Bs. As. UBA, pp.470-472

(4) Iglesias, I., Scharagrodsky, C., Szychowski, A., Tarodo, P. (2010) "La formación del psicólogo: problematización del concepto de competencia". Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Bs. As. UBA pp.338-340.

(5) "El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la UNLP; su inserción en el campo educativo". Programa de incentivos (2008-2009) Directora: Elsa R. Compagnucci.

"El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional Programa de incentivos (2010-2011) Directora: Elsa R. Compagnucci.

(6) Los números entre corchetes corresponden a las Actividades explicitadas en el Documento AUAPSI 2007.

Bibliografía:

AUAPSI (2007) Documento Perfil del Licenciado en Psicología o Psicólogo.

Castro Solano, A. (2004) Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles Profesionales en los diferentes ámbitos laborales. Interdisciplinaria, 21, 2, p.117.152.

De Luque, S. (1998) Pierre Bourdieu: las prácticas sociales. En Díaz, E. (comp.) La ciencia y el imaginario social. Buenos Aires, Editorial Biblos. p. 187.

Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2). Consultado en Abril de 2007 en: http://redie.uabc.mx/vol3_nº2/contenido-fernandez.html.

CO-PENSAMIENTO Y POSICIONAMIENTO CLÍNICO POLÍTICO: UNA MIRADA SOBRE LA CLÍNICA, LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Nicolás Darío Rinaldi
Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

El trabajo está fundado desde la insistencia de dos planteos: El primero en torno a cómo entender la psicología y cómo abordar el estudio de lo psíquico; y el segundo, sobre cómo pensar la clínica y las intervenciones en las condiciones contemporáneas. Es por ello, que nos detendremos en trabajar la pregunta sobre:

¿Cómo realizar una capacitación clínica dentro del aprendizaje de la psicología, en la formación de psicólogos?

Interrogante que se produce a partir de encontrarnos en un "nudo teórico, práctico, epistemológico, político y ético- problemático", en una tensión que se desprende de la yuxtaposición de desarrollos propios a la disciplina psicológica, junto a otras lógicas indisciplinadas del pensamiento contemporáneo.

En este recorrido nos proponemos, hacer referencia al dispositivo clínico-pedagógico que implementamos en la Cátedra de Psicoterapia II, para:

- Dar cuenta de otra territorialidad, desde la cual pensar las intervenciones más allá del campo disciplinario específico, del juego filiario a escuelas, linajes teóricos y otras pertenencias identitarias.
- De modo de poner de relieve algunas consideraciones sobre el posicionamiento político del clínico,
- y por sobretodo, considerando la dimensión ética en los procedimientos e intervenciones.

A partir de diversos intercambios entre estudiantes y compañeros de cátedra es que surgieron y gravitaron algunos interrogantes referidos a la experiencia de capacitación en clínica. Algunos de estos cuestionamientos se expresan en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo fundamentar estrategias y procedimientos de intervención en un dispositivo clínico dentro del ámbito universitario?
- ¿Cuál es el campo de intervención y sobre qué se interviene?
- ¿Qué procesos se pretenden intensificar y qué fuerzas y tensiones se producen al interrumpir ciertos instituidos?

Interrogantes que se encuentran atravesados por las dos líneas de análisis antes citadas, respecto de las implicaciones políticas que reviste el posicionamiento y desde qué ética se fundamenta dicha práctica.

En nuestras clases de trabajos prácticos, implementamos una modalidad de trabajo que tiene como antecedente el dispositivo de Comunidad Clínica que implementó el psicólogo argentino Fernando Ulloa en la década de los '60; y que hemos ido enriqueciendo con procedimientos y estrategias propias para pensar las condiciones contemporáneas de habitabilidad en instituciones, y los modos de vinculación en la actualidad.

Nuestra propuesta de cátedra atiende a integrar una perspectiva clínica dentro del dispositivo pedagógico-universitario, a construir un espacio en co-pensamiento, es decir, realizando un proceso colectivo de pensamiento. Perspectiva que altera la forma habitual en que se construyen los saberes en el ámbito académico y que interfiere subjetividades instituidas en alumnos y en los docentes.

Es frente a ello, que nos entusiasma el desafío de establecer otras coordenadas en la capacitación de un futuro psicólogo, poniendo de relieve la dimensión política, tanto en el posicionamiento subjetivo, como en el dispositivo de capacitación en clínica que proponemos.

PALABRAS CLAVE: co-pensamiento - producción de subjetividad - clínica – docencia

Introducción

El trabajo está fundado desde la insistencia de dos planteos: El primero en torno a cómo entender la psicología y cómo abordar el estudio de lo psíquico; y el segundo, sobre cómo pensar la clínica y las intervenciones en las condiciones contemporáneas.

Es por ello, que nos detendremos en trabajar la pregunta sobre:

¿Cómo realizar una capacitación clínica dentro del aprendizaje de la psicología, en la formación de psicólogos?

Interrogante que se produce a partir de encontrarnos en un "nudo teórico, práctico, epistemológico, político y ético- problemático", en una tensión que se desprende de la yuxtaposición de desarrollos propios a la disciplina psicológica, junto a otras lógicas indisciplinadas del pensamiento contemporáneo.

En este recorrido nos proponemos, hacer referencia al dispositivo clínico-pedagógico que implementamos en la Cátedra de Psicoterapia II, para:

- Dar cuenta de otra territorialidad, desde la cual pensar las intervenciones más allá del campo disciplinario específico, del juego filiatorio a escuelas, linajes teóricos y otras pertenencias identitarias.

- De modo de poner de relieve algunas consideraciones sobre el posicionamiento político del clínico,

- y por sobretodo, considerando la dimensión ética en los procedimientos e intervenciones.

A partir de diversos intercambios entre estudiantes y compañeros de cátedra es que surgieron y gravitaron algunos interrogantes referidos a la experiencia de capacitación en clínica. Algunos de estos cuestionamientos se expresan en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo fundamentar estrategias y procedimientos de intervención en un dispositivo clínico dentro del ámbito universitario?

- ¿Cuál es el campo de intervención y sobre qué se interviene?

- ¿Qué procesos se pretenden intensificar y qué fuerzas y tensiones se producen al interrumpir ciertos instituidos?

Interrogantes que se encuentran atravesados por las dos líneas de análisis antes citadas, respecto de las implicaciones políticas que reviste el posicionamiento y desde qué ética se fundamenta dicha práctica.

En nuestras clases de trabajos prácticos, implementamos una modalidad de trabajo que tiene como antecedente el dispositivo de Comunidad Clínica que implementó el psicólogo argentino Fernando Ulloa en la década de los '60; y que hemos ido enriqueciendo con procedimientos y estrategias propias para pensar las condiciones contemporáneas de habitabilidad en instituciones, y los modos de vinculación en la actualidad.

Nuestra propuesta de cátedra atiende a integrar una perspectiva clínica dentro del dispositivo pedagógico-universitario, a construir un espacio en co-pensamiento, es decir, realizando un proceso colectivo de pensamiento. Perspectiva que altera la forma habitual en que se construyen los saberes en el ámbito académico y que interfiere subjetividades instituidas en alumnos y en los docentes.

Es frente a ello, que nos entusiasma el desafío de establecer otras coordenadas en la capacitación de un futuro psicólogo, poniendo de relieve la dimensión política, tanto en

el posicionamiento subjetivo, como en el dispositivo de capacitación en clínica que proponemos.

De la especificidad de lo psíquico a las prácticas clínicas

Al dar clases en Psicología I, con alumnos que se iniciaban en la formación de la psicología, la pregunta que nos hacíamos giraba en torno a los fundamentos de la disciplina psicológica, en cómo consistir y cómo abordar el estudio del campo psicológico. Hoy al retomarla, y sin ya pretender dar una respuesta, nos permite comenzar a delinear algunos trazos para continuar un análisis respecto de cómo pensar el oficio del clínico y los dispositivos terapéuticos.

La pregunta sobre "¿Qué es la psicología?", intentaba delimitar un campo disciplinario específico, siguiendo un modelo disciplinario y cientificista. Proponíamos la sistematización de sus conocimientos, en una materia de estudio: la significación y lo significable; en torno a un objeto: el sistema psíquico. Para abordarlo establecíamos una división metodológica en dos aspectos, intelectual y afectivo. El aspecto intelectual como estructurante-organizador y el aspecto afectivo como motorizante-energético, donde ambos respondían al funcionamiento de un sistema cerrado, ubicado en la psique de un individuo.

Estos desarrollos implicaban la determinación de una espacialidad, lo intrapsíquico; y la preocupación por deslindar y sistematizar conocimientos, características, leyes y principios universales sobre la constitución psíquica del sujeto.

Hoy al pensar el oficio clínico, encontramos en el pensamiento disciplinario -de la psicología y del psicoanálisis- limitaciones al sostener en dualismos disyuntivos lo individual-subjetivo de lo histórico-social, reduciendo la concepción de lo subjetivo a lo psíquico, interno e individual.

Por lo que proponemos romper con la oposición clásica que separa lo individual de lo social, lo interno de lo externo, poniendo en cuestión la episteme moderna, y sus lógicas unitarias que circunscriben cuerpos y objetos de saber delimitados, discriminando territorios con saberes específicos y totales.

Desde el marco disciplinario, las teorías psicológicas que entienden al sujeto como una entidad inscrita en una psique individual, lo ubican en un lugar central y universal. Ahora bien, si suspendemos la suposición de su entidad sustancial y atendemos a los procesos de producción que lo hacen ser, nos descentramos de esta lógica y nos acercamos a pensar otra clínica.

Por ello es que la propuesta de R. Bozzolo se fundamenta en considerar las prácticas clínicas del psicólogo y la forma en que habita los dispositivos terapéuticos, integrando una mirada que considere las condiciones contemporáneas de producción de subjetividad: condiciones inmunitarias de vincularidad, desdibujamiento de lazos sociales, desfondamientos institucionales y desregulación de la función de tercero; y los efectos en relación al lugar de experto y a los obstáculos en la instauración de la transferencia, en tanto sujeto supuesto saber.

Intervenir subjetividades: ¿Una clínica sin sujeto?

Una de las definiciones de clínica propuestas en Psicoterapia II hace referencia a las prácticas de intervención en la subjetividad. Pero ¿Cómo pensar la subjetividad y las intervenciones? ¿Quién interviene? ¿Es el psicólogo, el analista o el experto el que interviene en las subjetividades instituidas? ¿Qué sería pensar la clínica y las intervenciones más allá de la idea de sujeto?

Al considerar la producción de subjetividad, nos resulta imprescindible diferenciar la subjetividad de la categoría de sujeto y de lo subjetivo; ya que al pensar los procesos de producción de subjetividad se desplaza al sujeto de un lugar central. Como consecuencia de ello, la especificidad del campo psicológico entra en tensión con otros aportes del pensamiento contemporáneo, que no se dejan definir por una disciplina precisa. La idea de clínica que se propone, retoma de Foucault la crítica al antropocentrismo, ya que desatiende a las capturas anudadas a la categoría de sujeto,

a la delimitación y especificidad de una disciplina y de cuerpos teóricos unitarios; y de todas las tendencias orientadas a preservar la propiedad privada de lo subjetivo.

En este punto, lo que nos sorprende es preguntarnos dónde queda la Psicología. Ya que en la cotidianidad de nuestras prácticas como psicólogos, pareciera que queda siempre en otro lado. Ya que al abordar el campo de las experiencias clínicas se nos suele hacer presente "algo", no disciplinado, inherente a pensar ciertas problemáticas.

Diferenciar la noción de subjetividad de la de sujeto implica realizar una ruptura con la episteme moderna, desde la cual el sujeto constituye la realidad a través de la representación que hace del mundo; donde el ordenamiento de la realidad se efectúa bajo dualismos: sujeto-objeto, interno-externo, individuo-sociedad. Dualismos antinómicos que evidencian la imposibilidad en pensar multiplicidades, donde la presencia de lo otro, del "otro" en sí, de toda otredad- es tomada como negativo de lo uno. Lógica que no piensa la diferencia, ni lo diverso, y que entiende al sujeto como un existente universal, como una entidad interior y trascendental, como si fuera una cuasi-propiedad natural de los individuos de la especie sapiens.

Con las lógicas de la multiplicidad se produce un desplazamiento del sujeto del centro de la escena clínica, y se accede a una diversidad de dimensiones que componen la situación de intervención. Al considerar los dispositivos clínicos, como espacios compuestos de elementos heterogéneos, simultáneos y de múltiples dimensiones (materiales, psíquicas, institucionales, sociales, históricas, ecológicas, éticas, estéticas, económicas y políticas) nuestra perspectiva ya no se centra en lo subjetivo, como atinente al sujeto, sino que atendemos a una producción colectiva, a una composición en agenciamientos.

La matriz de pensamiento de la multiplicidad y de lo situacional interviene nuestra perspectiva en la clínica, debido a que no se ajusta a la idea de sujeto como una entidad a priori y universal, sino que pone de relieve los procesos de producción que lo constituyen en situación. Entendiendo al sujeto como un efecto contingente, producto de un proceso singular, que puede encarnarse de forma individual o colectiva, que se determina en un posicionamiento, y por lo tanto, en una asunción política. Al introducir la lógica de procesos, intensidades y excesos, desustancializamos lo subjetivo, destituyendo las lógicas de totalidades y entidades, para considerar la producción de subjetividades en un campo de inmanencia, en tanto acción y efecto de múltiples procesos heterogéneos.

Definimos nuestra perspectiva clínica en procesos productivos y en la localización de subjetividades: atendiendo a los modos de existencia, en tanto compuestos de combinados prácticos. Por lo que el hacer clínico atendería a visualizar las configuraciones de una pluralidad de haceres, y a efectuar transformaciones en las formas de habitar una situación.

Al referirnos a la producción de subjetividad, hacemos referencia a la composición de procesos de producción de instancias individuales, colectivas e institucionales. De este modo caracterizamos a la producción de subjetividad como plural y polifónica. Una producción maquínica que produce e inventa universos singulares, por lo que tomamos a Guattari y su paradigma ético-estético, como modo de captar la subjetividad en una dimensión de creatividad procesual postulando la creación de universos de referencia.

Producción de pensamiento y posicionamiento clínico-político

Abrir el interrogante sobre el posicionamiento político del clínico en las operaciones y procedimientos que realiza, nos lleva a considerar la territorialidad en la que se instauran los dispositivos de intervención en la producción de subjetividad. Cuestión que interpela los lugares fundados en la lógica representacional, y que altera ciertos supuestos en la asignación de lugares.

Al considerar los procesos de producción y la multiplicidad de elementos que componen una situación, el lugar del clínico se constituye en la potencialidad de las presencias, mediante alguna operación que allí lo funde.

Al construir una comunidad clínica, nos proponemos dilucidar los modos de composición con otros, interrogándonos sobre el problema del lazo con el otro, y de las condiciones necesarias en la creación de un vínculo.

Pretender un "hacer con otros" encierra distintas lecturas. Una de ellas concibe al "con otros" en términos de intersubjetividad, de un sujeto con otro. Pero desde la perspectiva de los procesos de producción de pensamiento, se pone el acento en lo que se produce, yendo más allá del sujeto de enunciado y del sujeto de enunciación, disolviendo el "quién piensa". Desde esta perspectiva el pensar transcurre "entre otros". Donde el pensamiento implica un hacer colectivo, una producción colectiva de enunciados y no una facultad de la psique, encarnada en una mente individual.

Por ello retomamos a A.M. Fernández quien plantea las Lógicas Colectivas, para ir más allá de la matriz de lo Uno, de lo representativo y del sujeto. Estas lógicas están a la vez y no en contraposición, y si bien no se plantean como excluyentes; implican otro posicionamiento al abordar el campo de intervención del clínico.

Deleuze postula la idea de pensar en términos de cartografía, de líneas que atraviesan un campo, donde hay "líneas segmentadas", que cortan y son delimitadas, donde se puede figurar lo identitario, lo "uno". Determinando territorialidades, ideas, identidades y entidades. Pero además plantea "líneas de fuga", que surgen en cualquier lado, que se salen del plano, que se explican desde una lógica rizomática del devenir, ajena a la captura de lo uno.

De esta forma es que concebimos al pensamiento como un agenciamiento, como una producción acontecimental inherente a la composición del campo vincular. Solo posible en la producción de un encuentro, de un acoplamiento que no se reduce a lo intersubjetivo, sino que se define por una transversalidad, y se reconoce por efectos de despersonalización. Producción maquínica que funciona con elementos heterogéneos y múltiples, con objetos parciales que van componiendo y acoplando entre sí (afectos, cuerpos, discursos, ideas, escenas, elementos a-significantes, tecnológicos, etc.)

De esta forma el campo vincular lo consideramos como un espacio de producción, que no se reduce a relaciones entre entidades. Esta espacialidad intersticial, transicional, aproxima la propuesta deleuziana de entender las relaciones, procesos y efectos, independientemente de sus términos.

Desde estos desarrollos es que consideramos nuestros dispositivos en co-pensamiento con una estrategia política precisa, porque ejercen fuerzas destituyentes en lugares e identidades instituidas, alterando el lugar del psicólogo o del docente como experto y garante de la función terapéutica o pedagógica. Cuestión que pone de relieve limitaciones en los dispositivos y prácticas fundadas exclusivamente desde lógicas representativas y unvocas de la disciplina psicológica.

Composición y Ética.

Dar este rodeo implica realizar una tarea de deconstrucción sobre lo disciplinario, trazar otras líneas respecto del campo de intervención y pensar la dimensión ética desde lógicas colectivas.

Por ello es que al pensar las intervenciones introducimos la idea de desterritorialización y reterritorializaciones, en nuevas y heterogéneas composiciones, para visualizar los procesos de producción a través de cortes, flujos, intensidades, objetos parciales y acoplamientos; desatendiendo la matriz moderna de objetos delimitados, de sistemas cerrados, de intencionalidades y direccionalidades del experto.

Pensar la ética desde las lógicas colectivas, implica ir más allá de las lógicas de la representatividad, es decir, de una ética que no se reduzca a un código en trascendencia. Una ética que no se reduzca a códigos previamente instituidos.

Responder desde un código ético profesional, teórico o universal, no nos es suficiente, ya que nos impide poder pensar lo ético en una producción inmanente. Dicho planteo nos lleva a interrogarnos sobre los límites de estas lógicas al trastabillar la

representatividad de la ley y de los derechos, y las garantías supuestas que se le atribuyen como terceridad en tanto reguladores simbólicos.

Es en este movimiento donde resulta inadecuada la añoranza de lo que ya no opera y no regula (sea el Estado, las proclamas universales de los Derechos del Hombre, los Códigos profesionales o el Contrato Pedagógicos); ya que la añoranza de estos imperativos solo alimenta en el devenir clínico, una ideología inoperante e impotente frente a puntos de inconsistencia, desregulaciones y vaciamientos.

Nuestro planteo atiende a pensar la producción inmanente y el ensanchamiento de posibles para intensificar las potencias en un colectivo, que produzca nuevos existentes, nuevas figuras, lugares, funciones y nominaciones. Una ética determinada por la composición inmanente, donde prevalezca la creación y la producción de pensamiento. Donde pensar, al decir de Deleuze, implique descubrir e inventar nuevas posibilidades de vida.

Notas

1. Este trabajo esta basado en relación a un recorrido personal, como docente en la carrera de Psicología de la UNLP. En la cátedra de Psicología I entre los años 2000 al 2005, a cargo de Prof. R. Ruiz; y luego en la cátedra de Psicoterapia II, desde el 2004 al 2011 a cargo de la Prof. R. Bozzolo, materia que corresponde al bloque clínico de la formación.

2. Fernández, A. (2007) Lógicas colectivas y producción de subjetividad. Tercera parte: Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Editorial Biblos.

3. Guattari, F. (1996) Caósmosis. Buenos Aires: Editorial Manantial. Pág. 25.

Bibliografía

Bozzolo, R., Bonano, O., y Lá'Hoste M. (2008) El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1972) Antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia. Barcelona: Barral Editores.

Deleuze, G. y Guattari, F (1980) Mil Mesetas. Valencia: Editorial Pre- textos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993) ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.

Deleuze, G. (2005) Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia. Buenos Aires: Cactus.

Fernández, A. M. (2007) Lógicas colectivas y producción de subjetividad. Tercera parte: Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Guattari, F. (1996) Caosmosis. Cáp.1 "Acerca de la producción de subjetividad", Buenos Aires: Editorial Manantial.

Ulloa, F: (2002) Comunidad Clínica (1962). Texto Inédito. Ficha de circulación interna Cátedra Psicoterapia II. Fac. Psicología. UNLP.

ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE PSICOLOGÍA Y MODELOS POR COMPETENCIAS. COMPARACIÓN ARGENTINA-EUROPA

Damián Rodríguez

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proceso de acreditación de carreras de Psicología y Lic. en Psicología de la República Argentina. Ante el actual proceso de acreditación de dichas carreras, se torna necesario poder pensar al mismo desde diversas perspectivas. Hace más de diez años que la Comunidad Europea está llevando adelante un gran y complejo emprendimiento de evaluación de carreras a

nivel superior. Esta experiencia es un punto más pero de importancia desde el cual poder pensarnos, tomando en cuenta los resultados allí obtenidos, aquí en nuestro país. La Argentina también es parte de un armado Geopolítico, el Mercosur, en cuyo seno se han confeccionado y acordado ejes en materia de Educación. Entre las múltiples cuestiones que vienen aparejadas en Europa, se encuentra el Modelo por Competencias como uno de sus bastiones. Este trabajo pretende analizar y explorar la existencia y condiciones de posibilidad del Modelo por Competencias en el diseño curricular de las carreras de psicología argentinas, a sabiendas del lugar protagónico que el mismo tiene en el marco de los procesos de acreditación de carreras de ES de la Comunidad Europea. Competencias, más allá de ser es un concepto en boga en materia de educación, no deja de entrecruzarse con visiones críticas del mismo que van desde planteos sobre cuestiones ideológicas y sus consecuencias en la educación, pasando por el carácter confuso del términos, hasta llegar al otro extremos del abanico de críticas que encuentran en dicho modelo la oportunidad para un cambio revolucionario en pos de la excelencia formativa. Sobre la base de trabajos realizados por investigadores de nuestro país en Formación del Psicólogo y de catedráticos e investigadores Europeos en materia de Competencias, se analizará material bibliográfico, documentos e informes especializados de los procesos de acreditación de carreras de psicología en Argentina, España y Europa. Se tomará en cuenta: las declaraciones de Bologna "junto a sus antecedentes y sucesores"; el Proyecto Tuning Europeo; El Libro Blanco para El Título de Grado de Psicología de España; Currículas de Grado en Psicología de España; Documentos base e informes generados por la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUAPsi) y por la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPSI); la Resolución Ministerial 343/09 de Estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología"; y los casos de los planes de estudios de la Facultad de Psicología de la UNMdP. Para detectar la presencia del Modelo de Competencias, se comparan todos estos elementos. Considerando estos aspectos como diversos planos, es que se observa una marcada ausencia de dicho Modelo por Competencias en la formación psicológica de nuestro país, inclusive en tiempos de acreditación de carreras, lo que genera interrogantes de cara a un futuro cercano tanto por la formación del psicólogo y los caminos que empieza a transcurrir este proceso evaluativo, como también la capacidad o no- de respuesta crítica que tengan las Universidades y la comunidad psi, en caso de presentarse abruptamente una exigencia estatal de reforma educativa a nivel superior basado en este modelo.

PALABRAS CLAVE: acreditación – psicología - competencias – formación

Sobre el concepto y modelo por competencias

En la última década mucho se viene hablando de las competencias, sobre toda en la Comunidad Europea, empezando ya hace algunos años a mencionarse de manera creciente en estas partes del mundo.

Sobre este concepto hay quienes encuentran una real y efectiva vía de reforma en materia de educación superior como también quienes ven simplemente una nueva forma de denominar al "Modelo por Objetivos". Entre ambos puntos hay obviamente matices.

Difícil es encontrar una definición consensuada del término. Citaré algunas de ellas:

Competencias son: "complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas,

eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas" (Tunning Educational Structures in Europe, 2003)

"La habilidad de manejar de una forma apropiada los desafíos que situaciones y problemas complejos les plantean a los individuos que, para actuar de manera responsable y adecuada en un contexto, tiene que integrar conocimientos complejos, habilidades y actitudes" (Schneckerberg y Wildt, en J. Escudero Muñoz, 2008)

A pesar de no haber un amplio consenso sobre una definición "estrella" de competencias, si parecería haber un acuerdo en que las mismas son de características complejas y dinámicas; integran saberes específicos, generales y procedimentales; actitudes y aptitudes; son duraderas a través del tiempo; etc.

Por otra parte se las suele dividir y subdividir en categorías, para lo cual tampoco hay un consenso sobre su taxonomía. Un ejemplo frecuente es la división, competencias genéricas, específicas y transversales a veces con sus propias subdivisiones. Por otra parte y complejizando aún más la cuestión, algunas competencias dificultan su categorización a la hora de describirlas; por ejemplo: la competencia "toma de decisión" es considerada por algunos como competencia Instrumental, y no por ejemplo como Interpersonal o como Sistémica (Joan Rué 2007)

Sin embargo, es cierto que esta noción se ha instalado en la Educación Superior (ES) de la Comunidad Europea, y las carreras de psicología no han sido ajenas al mismo.

Por último y sumado a los distintos aspecto que le otorgan complejidad al término, es importante subrayar que el diseño curricular centrado en competencias es una problemática, que en última instancia, debe pensarse interrelacionada con otras variables como: concepción de las profesiones, contenidos de la formación, metodologías, evaluación, etc. (J. Escudero 2008)

El modelo por competencias, la acreditación de carreras y los armados geopolíticos

Estados Unidos y Europa son dos grandes antecedentes en materia de evaluación de carreras de psicología. Tomaré a este último y específicamente la situación de las carreras de Psicología en España para desde allí y sobre la base del Modelo por Competencias- recoger algunos indicadores desde los cuales comparar y pensar la situación de nuestras carreras de psicología aquí en Argentina, frente al reciente proceso de acreditación que comenzamos a transitar.

Un hito en materia de acreditación de carreras en Europa ha sido la declaración de Bologna (1999). Antes y después existieron "El Convenio de reconocimiento de Lisboa" (1997), la Declaración de La Sorbona (1998), el Comunicado de Praga (2001) y las Declaraciones de Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Leven/Louvain-la-Neuve (2009). Críticas varias ha recibido este "proceso de Bologna" que posicionan a unos de su lado y otros en su contra. Lo cierto es que no solo fueron declaraciones y directrices generales lo que allí se fue gestando, sino que sobre su base, se constituyeron diversas Instituciones Regionales y Nacionales (el Espacio Europeo de Educación Superior; la European Federation of Psychologists' Associations, etc.) desde las cuales se desarrollaron múltiples Programas y se impulsaron una importante cantidad de investigaciones al respecto.

Todo esto habla a las claras de una gran producción y mega acuerdos políticos-institucionales que trascienden lo meramente declarativo.

En materia de ES, uno de los ejes sobre los que se está construyendo esta nueva reforma universitaria es el enfoque por competencias.

Como tantos otros modelos y paradigmas que llegan a calar hondo y estar en boga en los espacios académicos, este modelo suma adeptos y críticos con extremos y matices. Algunos ven en el mismo la apertura a una nueva forma de enseñanza que conduzca a una formación de mejor calidad y acorde a las exigencias del nuevo milenio, mientras otros más escépticos y críticos, dudan ya sea desde la procedencia del concepto hasta la real aplicabilidad y su traducción en un verdadero cambio.

La comunidad europea ha impulsado y desarrollado, a través del Proyecto Socrates el

"Tuning Educational Structures in Europe" o también llamado Proyecto Tuning (2003) del cual ya existe una versión Latinoamericana. En el mismo se propone una estructuración de las carreras universitarias con la finalidad de lograr cierta transparencia que permita rápidos intercambios estudiantiles de cualquier país miembro de la CE y eficaces evaluaciones externas de las carreras. La enseñanza centrada en el estudiante a través del modelo por competencias es uno de los ejes de este proyecto, sobre el cual en España se confeccionó el "Libro Blanco para El Título de Grado de Psicología" (2006); documento guía para el diseño curricular del grado de psicología en España.

I- El caso de España

Lejos está este escrito de tomar al "Viejo Continente" y la "Madre Patria" como parámetros valorativos, para pensar la acreditación y formación de psicólogos en la Argentina y considerar aquella como un norte de ésta; mucho menos sin antes considerar los Movimientos críticos y Anti-Bolonia que se han suscitado contra aquellos. Sin embargo un análisis exhaustivo y minucioso al respecto excedería los propósitos de este espacio. Por tal motivo, es que me atenderé a realizar un recorte de toda esta oleada reformista en materia de ES, parándome desde el modelo por competencias y algunas cuestiones sobre su desarrollo, en España, para desde allí pensar alguna posible arista de nuestra situación local.

ANECA es la Instituciones Española, de carácter Estatal, encargada de la evaluación de carreras universitarias de ese país. En conjunto con 30 universidades que dictan la carrera de psicología en España, confeccionaron este "Libro Blanco para El Título de Grado de Psicología" (ANECA 2005). El mismo conforma un material de base sobre el cual diagramar las carreras de grado de psicología, en línea con las recomendaciones que desde la Declaración de Bologna se han ido trazando en toda Europa.

El Libro Blanco describe alrededor de 60 competencias que el graduado en psicología debe adquirir al finalizar sus estudios, incluyendo competencias tanto transversales como generales y específicas.

Ahora bien, esta concepción no queda solamente en un documento institucional de carácter político y de nivel macro, sino que las carreras de psicología de España se han reestructurado y adecuado a las recomendaciones derivadas de aquél. Por mencionar sola una de ellas, la carrera de Grado de Psicología de la Universidad de Salamanca, contempla en su Currícula las competencias que deben alcanzarse. No solo las menciona en algún apartado inicial de tipo introductorio y en la delimitación de un perfil de graduado, sino que las integra en los programas de las diversas asignaturas haciendo alusión a las competencias que deben adquirirse en su cursada o a cuales debe aportarse-.

II- El caso de Argentina

Hoy por hoy nos encontramos con un proceso en marcha de Acreditación de carreras de Psicología. Yendo de lo macro a lo micro, y de lo pasado a lo presente, mencionaré, como bien han señalado diversos autores y psicólogos/os investigadores en la materia (Di Doménico 1999a y 1999b; Klappenbach, 2003;), que los procesos de acreditación no son ajenos a los acuerdos y configuraciones geopolítico-económicas y regionales. Para el caso de nuestro país, el Mercosur. Es en este sentido que al momento de pensar diversos factores que afectan el desarrollo de la enseñanza de la psicología en el cono sur y la Argentina, se hace necesario mencionar, por un lado, la creación en 1991 del Mercosur, y con él de un paulatino avance de acuerdos en diversos planos y ejes. Como bien señala Klappenbach (Klappenbach 2003) la creación del Mercosur con sus consensos y protocolos, por ejemplo en materia de educación, son un dinamizador de reflexiones y modificaciones curriculares. Por otro lado debemos sumar a esto, otros antecedentes como son los "documentos-acuerdos" sobre la formación del psicólogo plasmados en diversos informes de AUAPSI (Asociación de Unidades Académicas de Psicología) en los años 1998 y en conjunto con UVAPSI (Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Gestión

Privada) en el año 2008; y también "y fundamentalmente- la sanción de la Resolución Ministerial 343/09 que establece los estándares mínimos que deben poseer las carreras de psicología y Lic. en Psicología de nuestro país.

Con dicha Res. 343/09 se impulsan los procesos de acreditación -enmarcados en la controvertida y aún vigente Ley de Educación Superior del año 1995, cuyo análisis de la misma obviamente excede el espacio y pretensiones de este trabajo-.

Me interesa destacar sobre la resolución ministerial, el casi nulo lugar que le dan al concepto de competencias. Dicho vocablo aparece mencionado solo una vez en las 21 páginas de la res. 343/09. Ocurre en la "introducción", para luego dar lugar a nociones como, objetivos, ejes temáticos, contenidos, habilidades, capacidades, actitudes, destrezas, standares, etc.

III- Un caso Local

Siempre es dificultoso llevar adelante un análisis sobre un proceso en marcha que para el caso lo es tanto a nivel nacional como local. El caso de la carrera de Lic. en psicología de Mar del Plata tiene la particularidad de ir "adelantada" en materia de acreditación a la mayoría de las demás carreras de psicología del país, al punto de haber definido, luego de 20 años, un nuevo plan de estudios durante el año 2009 (entrando en vigencia en el 2010). Sin embargo es un caso interesante para pensar aquellas sugerencias y recomendaciones en la materia y también cuestiones que tienen actualmente predominancia en otras regiones (como las mencionadas de la Comunidad Europea y más específicamente de España) y hacen a la estructuración y planificación curricular.

Un análisis comparativo de los planes de estudios (1989 y 2010) de la carrera de psicología de la Universidad de Mar del Plata nos permite detectar varias cuestiones interesantes.

Tomaré a continuación la propuesta teórica del Dr. Cesar Coll, la misma que también fue utilizada en el marco del "Programa de Confección Curricular" de AUAPSI (AUAPSi, 1998). Ésta propone tres niveles de concreción curricular: un primer nivel de concreción que se ocupa específicamente del diseño curricular, en lo que hace a la definición de perfil, objetivos y contenidos a incluir. Considera al perfil como la descripción genérica del conjunto de actividades científico profesionales que debe ser capaz de desarrollar el graduado. Los objetivos los define como el colectivo de competencias o capacidades que es necesario que los estudiantes desarrollen y/o aprendan para poder estar en condiciones de realizar las actividades enunciadas en el perfil. Finalmente los núcleos de contenidos mínimos a ser priorizados responden al análisis del desarrollo de la disciplina.

En el segundo nivel de concreción aparecen otros tantos aspectos a ser considerados. Refieren a: la infraestructura de recursos humanos y materiales, que posibiliten la gestión de las carreras, en sus diferentes niveles de concreción; recursos relativos al control de gestión docente curricular; instancias que lo hacen posible; etc. Finalmente en el tercer nivel de concreción se encuentran: los planes y programas de asignatura y su implementación en el aula, con; la capacitación docente; necesidad de tipificación adecuada de asignaturas para la distribución equitativa de recursos; etc.

Tomando solamente el primer nivel de análisis -perfil de graduado, objetivos y contenidos- para realizar una comparación entre los dos planes de estudios 1989 y 2010, observamos que las diferencias a nivel cuantitativo como cualitativo son entre mínimas y nulas. En línea general vemos una similitud "absoluta" en la generalidad de ambos planes, y "casi total" en sus particularidades.

Para el caso de este trabajo, vale destacar la ausencia de un modelo por competencias y por ende la delimitación y descripción de competencias a adquirir en la carrera, tanto transversales, generales y específicas por tomar una clasificación de las mismas-. Esto último es esperable para el caso del plan 89 por no estar en boga dicho modelo en el momento de su diseño; pero sí es un indicador relevante al tratarse del plan 2010.

Una hipótesis para explicar esta ausencia podría ser: un rechazo a dicho modelo pedagógico por elección de otro, aunque no dejaría de ser llamativo la casi igualdad de ambos planes con los antecedentes reformistas que hemos mencionados y siendo que los separa veinte años de diferencia. Como contra-hipótesis, podría enunciarse el desconocimiento de los diversos modelos pedagógicos de diseños curriculares, siendo esta una de las razones por la cual se confecciona un plan de estudios sin contemplar estas cuestiones a pesar de hallarnos en un contexto de acreditación de carreras y con un antecedente tan fuerte como el de la Comunidad Europea en donde las competencias son un eje fundamental en materia de diseño curricular.

Esta ausencia de un modelo de competencias en el plan de estudios de la Facultad de Psicología de la UNMDP, no se aleja tanto de lo ya destacado sobre la escasa mención a dicha noción en la Resolución Ministerial 343/09.

Al respecto debemos decir que las investigaciones sobre el aprendizaje de competencias de los estudiantes de psicología y del graduado psicólogo son también escasas y relativamente recientes en nuestro país (Castro Solano 2004; Moya 2009) en comparación con el caudal de estudios, investigaciones y desarrollos Europeos y Estadounidenses.

De lo antedicho en este apartado, queda manifiesta la diferente relevancia que se le da al modelo por competencias en la Formación del Psicólogo en España (y la Comunidad Europea) versus la otorgada en nuestro País.

Conclusiones

Podríamos preguntarnos si acaso ¿hay "necesidad de" un enfoque por competencias para pensar la formación de grado en psicología?; y ¿qué lleva a pensar en la "posibilidad de" que se instale un enfoque y modelo por competencias en las carreras de psicología de nuestro país?

Responder o no a la pregunta sobre la "necesidad de", excedería las pretensiones de este documento. Sin embargo el hecho de preguntárselo es importante habida cuenta que entre los interés de la oleada reformista en ES Europea se hallan: la necesidad de intercambio y movilidad estudiantil, la adecuación de la formación a las nuevas exigencias y demandas "sociales" (¿de Mercado?), la eficacia para evaluar externamente a las múltiples carreras, etc., llevando a la Comunidad Europea a consensuar estándares comunes y realizar procesos de evaluación y acreditación de carreras tomando el modelo de competencias como uno de sus pilares. Entonces por qué no pensar si acaso en Argentina también encuadrada en la conformación de un espacio geopolítico-económico como es el Mercosur, y con el ya existente Mercosur Educativo y con procesos de acreditación puestos en marcha, no se tomaría un enfoque curricular por competencias.

Sin embargo por lo desarrollado hasta aquí podemos observar que los procesos de acreditación en Argentina no están yendo de la mano de modelos de diseños curriculares por competencias. Si bien tampoco queda claro que esta propuesta tenga éxito o al menos el éxito pretendido- en los lugares en que se está llevando a cabo-, no menos cierto es lo mucho que hay aquí, en contexto de acreditación de carreras, por aprender y aprovechar de esta oleada político-educativa, con las competencias como una de sus protagonistas.

El caso de Mar del Plata, muestra a una de las Facultades de psicología que presentó cambios curriculares y un nuevo plan de estudios en momentos de procesos de acreditación, no haciendo alusión al modelo mencionado. Esto último en sintonía con los documentos ministeriales que establecen los estándares mínimos de las carreras de psicología; y en menor medida en línea con los documentos de las asociaciones que congregan a las carreras de psicología públicas y privadas del país.

Será cuestión de esperar los tiempos venideros para saber si este modelo comienza a cobrar relevancia aquí, y en qué magnitud, y si para ese entonces hemos sabido aprovechar la experiencia de otras partes del globo, para que el mismo no nos tome por sorpresa y podamos tomarlo o no- de manera crítica, fundamentada y

"competente".

Referencias bibliográficas

- ANECA. Libro Blanco para El Título de Grado de Psicología (2006). En http://www.aneca.es/var/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf
- AUAPsi (1998). Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo. Buenos Aires: UBA.
- AUAPsi-UVAPsi. (2007) Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología. Elevado al MECyT en junio de 2007. Autor.
- Castro Solano, A. (2004) Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21, 2, 117.152.
- Contenidos Curriculares Básicos para las carreras de Psicología y Licenciatura en Psicología. Resolución Ministerial 343/09. MECyT en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158472/norma.htm>
- Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the european region (1997). Encuentro de Lisboa
- Comunicado de Londress: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. (2007) En http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- Declaración de la Sorbona (1998). La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998 en http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf (bajado el 10 de agosto del 2011).
- Declaración de Praga: Hacia el Área de la Educación Superior Europea (2001). Praga, 19 de mayo 2001. En http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf (bajado el 10 de agosto de 2011).
- Di Doménico, C. (1999a). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45 (1), 24-33.
- Di Doménico, C. (1999b). La psicología en Argentina de cara al Mercosur. En, C. Di Doménico & A. Vilanova (Eds). *Formación de psicólogos en el Mercosur* (pp. 97-104). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Di Doménico, C. y Piacente, T. (en prensa) Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas*. Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Educación superior Europea, Berlín 2003. (2003). En http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf (bajado el 10 de agosto de 2011).
- El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las Metas. (2005). Bergen, 19 de mayo de 2005. En http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf
- Escudero Muñoz, Juan M. (2008). Las Competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docenci Universitaria*, num. Monográf. 2. En http://www.redu.um.es/Red_U/m2/
- Klappenbach, H. (2003). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología en Argentina. *Psicología em Estudo, Maringa*, v. 8, n. 2, p. 3-18.
- Moya, Luis Alberto. (2009). Opiniones de estudiantes de ciclo básico y ciclo profesional sobre la formación de grado en psicología y concordancias con los parámetros formativos propuestos a nivel nacional. Tesis de Grado. En Biblioteca y Centro de Documentación, Facultad de psicología, UNMdP, Mar del Plata, Argentina.
- O.C.S. 143/89. (1989) Plan de Estudios de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- O.C.S. 535/09. (2010) Plan de Estudios de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Rué, Joan (2007). Formar en competencias en la Universidad: ente la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, num. Monográf. 1°. En http://www.redu.um.es/Red_U/m1/

-The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade.(2009) Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. En http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

- Tuning Educational Structures in Europe (2003). Programa Sócrates de la Comunidad Europea. En

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

UNA EXPLORACIÓN SOBRE LA DEFINICIÓN DE LA PSICOLOGÍA Y EL CONOCIMIENTO BASE EN LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS

Adriana Sulle, Sofía Aune, Mariano Montes Quintan, Yelena Prrikhoda
Facultad de Psicología, UBA

RESUMEN

En el contexto de un proyecto de investigación UBACyT P 01/2087 programación 2010-2012, asentado en el Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, titulado "Contemporaneidad de las ideas vigotskianas acerca de la Psicología General. Voces que la enuncian y la transmiten", se presenta este avance realizado. El mismo se inicia con un recorrido del desarrollo histórico de la psicología, que la conforma como una trama disciplinar compleja, caracterizada por la fragmentación y algunos intentos de síntesis. Luego se plantea la revisión y análisis que realiza Vigotsky sobre las producciones de la psicología de la época y su búsqueda de una Psicología General como teoría metapsicológica.(Vigotsky,1927)

Se propone explorar una actualización de la definición de la psicología partiendo de algunos de los problemas que visibilizó Vigotsky, a través de indagar la perspectiva de las voces (Bajtin, 1982) representativas de la disciplina que la enseñan en universidades nacionales e internacionales. También se explora el conocimiento base disciplinar (Shulman, 1997) en tanto estructura conceptual de la disciplina, que debería estar presente en una materia inicial que pueda cimentar la formación de futuros psicólogos.

Los objetivos que se desarrollan en este trabajo son:

Indagar en voces representativas de la psicología, la presencia de algunos de los problemas planteados por Vigotsky acerca de la psicología en las voces que la enuncian y transmiten en la actualidad.

Explorar la jerarquización y selección que los profesores de psicología realizan sobre ejes y/problemas que conformarían el corpus disciplinar que definiría un conocimiento base para la formación de futuros psicólogos.

En el proyecto de investigación se ha adoptado un diseño de tipo cualitativo-descriptivo, con recolección de datos de carácter mixto: de campo, a través de entrevistas realizadas a informantes claves y documental, a través del relevamiento y análisis de programas de materias introductorias a la disciplina en las carreras de Psicología de Universidades Nacionales. Hasta el momento se han efectivizado y analizado nueve entrevistas a profesores de psicología de universidades nacionales e internacionales.

Se exponen en este trabajo algunos resultados parciales cuantitativos y un análisis cualitativo efectuado sobre dos ítems de la entrevista semiestructurada. Los aspectos indagados de la entrevista que se exponen son: cuestiones relacionadas con la definición de la psicología y la selección y jerarquización de ejes y/o problemas que

deberían incluirse en un programa inicial de psicología y que conformaría el conocimiento base disciplinar que debería cimentar la formación de psicólogos en facultades de psicología.

Con respecto a la definición del campo epistémico de la psicología, se han obtenido frecuencias absolutas, medias y desvío estándar de la organización en las siguientes categorías: psicología 73%, epistemológicas; 41% con menor frecuencia de otras (desarrollo cultural, histórico) 15% y disciplinares 9%. Se ha observado en los profesores, el uso de conceptos con una orientación léxico semántica equivalente, derivada de la participación en instituciones universitarias que conforman un sistema de significados académicos (Corson, 2000). Sobre el conocimiento base disciplinar, se obtuvieron frecuencias coincidentes en la jerarquización de ciertos ejes seleccionados y con variabilidad en las respuestas, de los otros ejes. Los valores obtenidos de: lo filosófico; lo histórico, lo cultural y lo epistemológico, denotan la presencia de estructuras de contenidos sustantivas y sintácticas (Scwab, 1978 citado en Shulman)

PALABRAS CLAVE: Psicología - Significados - Conocimiento base – Voces

Introducción

La psicología tiene sus raíces más profundas en la filosofía, la historia disciplinar describe entre sus antecedentes la bifurcación de la producción de la filosofía en dos sistemas de pensamiento: el racionalismo, con base en el dualismo e intelectualismo; y el empirismo sostenido en la experiencia y la asociación, estas huellas generan el camino que culmina en 1879 con la fundación por parte de Wundt, del primer laboratorio en la Universidad de Leipzig, Alemania. No es casual que este pionero haya tenido una doble formación: en filosofía y fisiología, convergencia tal vez necesaria para que en el contexto positivista de la época, se animara a bucear experimentalmente la conciencia.

El desarrollo posterior de la psicología, desde comienzos del siglo XX se conforma como una familia extensa y contradictoria, constituyendo una trama disciplinar compleja, (Vezzetti, 1996) caracterizado por la diversidad y fragmentación por una parte y algunos intentos de unidad y síntesis por otra, (Sulle, Bur & Stasiejko, 2011)

Esta situación fue señalada por Vigotsky, quien realizó un análisis y revisión de las producciones de la época, planteando que era menester definir una posición epistemológica, que diferenciara su objeto de estudio de la filosofía y la fisiología. Vigotsky observa una disparidad entre el mundo de la experiencia y el mundo de la ciencia y advierte un conflicto entre las teorías y los hechos psicológicos, al reconocer que los hechos psicológicos estarían cargados de teoría y que era una pretensión de la psicología presentarse como estrictamente empírica. (Kozulin, 1994) Observó que ni las posturas naturalistas-objetivas ni las mentalistas-idealistas habían abordado la conciencia; unas por limitaciones de acceso metodológico, los descomponían en elementos sensaciones y/o conductas observables las otras en forma especulativa, la analizaban con apriorismos fenomenológicos sin poder explicarlos. (Sulle & Zerba, 2009) Por esto era necesario construir una psicología general, como teoría metapsicológica, cuyo objeto serían las manifestaciones concretas e históricamente específicas de la investigación psicológica.

Tras esta breve reseña, queda claro que proveer una definición de la psicología, involucra atender a una trama disciplinar controversial y compleja que ha marcado su identidad, devenida de diferentes tradiciones filosóficas, y epistemológicas (Klappenbach, 1994). Esta característica de la disciplina amerita ser interpelada y analizada para poder dar cuenta de la actualización de una definición de la psicología desde la perspectiva de académicos que la enuncian y transmiten, tal como se propone en este trabajo.

Para entender estos problemas teóricos y prácticos de la psicología, se ha propuesto

la indagación de las voces (Bajtin, 1982) representativas. El término "voz" hace referencia a la producción de un enunciado que se expresa desde un punto de vista en un ambiente social, que existe en relación con otras voces y dirigido a un destinatario. Bajtin, señala la heterogeneidad en las formas de hablar y pensar invocadas en las situaciones, que las voces existen en relación a otras voces y los enunciados producidos por cada voz, reflejan una direccionalidad hacia otras voces, que podrían estar temporal, social y espacialmente distantes (Wertsch, 1993)

Por otra parte se ha planteado explorar el corpus disciplinar, que debería cimentar la formación de futuros psicólogos. Shulman, (1987) ha investigado el conocimiento de los docentes y propuso la denominación de conocimiento base. Los profesores son los que ostentan un conocimiento profundo y cualificado de la estructura conceptual de una disciplina y además tienen la posibilidad de la reflexión sobre dicho conocimiento. El conocimiento base tiene como fuente primaria a los contenidos, en tanto dimensión conceptual del conocimiento y se apunala sobre los estudios históricos-filosóficos y epistemológicos acerca de la naturaleza del conocimiento de cada disciplina, la bibliografía que lo apunala y el conocimiento del contexto. La definición y organización de los temas y problemas de una disciplina, supone para un profesor prestar atención a la selección y organización de los contenidos de su trama disciplinar. (Shulman, 1999)

Metodología

Se ha adoptado un diseño de tipo cualitativo-descriptivo. La recolección de datos es de carácter mixto: de campo, con entrevistas a informantes claves y documental, a través del relevamiento y análisis de programas de materias introductorias a la disciplina en las carreras de Psicología de Universidades Nacionales.

Se ha construido un instrumento de indagación-entrevista "centrada en el problema" (Witzel, 1982). La entrevista se compone de cuatro ítems, con distintos propósitos. El primero y el segundo tienen como objetivo provocar el encuentro del entrevistado con fragmentos de textos de autores de la Psicología en los que se abordan cuestiones referidas a los temas a explorar. 1) Aquello que sería o no la Psicología y 2) La contemporaneidad de las ideas de Vigotsky en la actualidad.

En el tercer ítem, se solicita a los profesores que seleccionen y establezcan jerarquías sobre una serie de ejes teóricos que podrían incluirse en una materia introductoria en la formación de futuros psicólogos. Luego se solicita que expliciten los fundamentos de las elecciones realizadas y de la jerarquización de los ejes.

Finalmente en el cuarto ítem se indaga sobre aspectos de la identidad profesional de los entrevistados, para lo cual, se los invita a responder la pregunta "¿Qué es para usted ser un profesor de Psicología?", con la intención de ofrecer un espacio para que los entrevistados expliciten los significados que atribuyen a su tarea de definir, enunciar y transmitir los contenidos de la Psicología a los futuros graduados.

Hasta el momento se han efectuado nueve entrevistas a académicos de psicología de universidades nacionales e internacionales. Estas han sido gestionadas en forma personal, en congresos y mediante búsqueda y envío de e-mails solicitando encuentros y/o respuestas por esa vía de comunicación. Algunas se han video grabado y posteriormente desgravado, otras han sido respondidas en forma escrita, debido a las distancias geográficas y/o a la preferencia por parte del interesado. Todas se han convertido en formato word. La entrevista ha sido traducida al ruso y al inglés, y las dos respuestas conseguidas de Rusia han sido traducidas posteriormente al castellano.

Presentación de resultados parciales

A continuación se exponen resultados parciales obtenidos del estudio de las respuestas y de la categorización realizada en base a dos de los ítems de la entrevista, el primero, relacionado con la definición del campo epistémico disciplinar de la psicología, y el otro, vinculado con la selección y jerarquización de los

ejes/problemas que deberían constituir un conocimiento base para la formación de psicólogos.

El segmento del texto presentado a los académicos en el ítem 1, para que expongan sus días al respecto es el siguiente:

"Psicología será el nombre común de toda una familia de ciencias. Porque nuestra tarea no consiste en absoluto en diferenciar nuestro trabajo de todo el trabajo psicológico del pasado, sino en unirlo en solo conjunto sobre una base nueva con todo lo que ha sido estudiado científicamente por la Psicología. No queremos diferenciar nuestra escuela de la ciencia, sino esta de lo no científico, la Psicología de la no Psicología. Esta Psicología de la que hablamos no existe aún; a de ser creada y no por una sola escuela". (Vigotsky, El significado histórico de la crisis de la Psicología, 1990:404)

Se ha realizado un análisis cuantitativo, para lo cual se han obtenido, las frecuencias absolutas, medias y desvío estándar a partir de los conceptos más recurrentes, los que han sido agrupados en categorías y al interior de estas algunas variables. Las categorías en orden de frecuencia son Psicología 73%; Epistemológicas 41%; Otros 15% y Disciplinarios 9%, tal como se puede observar en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro de frecuencias

CATEGORÍAS

Variables Frecuencia

n1 Media

□ d/s

S

Psicología Psicología - Psicología General

Psicológico 64

9 9,13

1,28 16,20

3,20

Epistemológicas Ciencia - Científico

Epistemología

Metodología-metodológico 34

4

3 4,95

0,57

0,428 6,69

1,51

0,786

Disciplinarios Escuelas-crisis-diversidad-fragmentación

9

1,28

3,20

Otros Desarrollo

Cultural

Histórico-Historia 7

3

5 1

0,428

0,7 1,15

0,786

A continuación se presenta un análisis cualitativo sobre las categorías más utilizadas. Sobre estas se observa que los profesores de psicología, a pesar de sus distintas procedencias, participan de una orientación léxico semántica equivalente, sostenida en procesos de pensamiento, arraigados en instituciones universitarias, lo que compone un sistema de significados académicos (Corson, 2000). Estos procesos podrían ser el producto de potentes experiencias institucionales compartidas. De esta forma los usos de determinados conceptos se ubican en el contexto de un sistema de significados académicos y categorías teóricas, construidos sobre los textos y discursos compartidos en ámbitos universitarios participando de un "conocimiento colectivo" (op.cit: 272)

El lenguaje agrega a la capacidad de abstracción, la de generalización, denominando al conjunto de rasgos que comparten determinada condición. Jakobson (1976) describió el proceso de selección semántica a partir del cual, cuando una palabra pasa a formar parte del mensaje, naturalmente excluye otras que hubieran sido posibles, este autor agrega el concepto de libertad de selección, para explicar los posibles desplazamientos en la selección de la palabras adecuadas, producto de la presencia o fuerza de otras palabras, relacionadas entre sí. Estas categorías, vinculan la actividad cognitiva de los entrevistados ante el párrafo presentado y su interpretación, siendo palabras significativas e indicativas de ciertas formas de pensamiento relacionado, en este caso, con cuestiones del campo epistémico y disciplinar de la psicología.

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el segundo ítem analizado, ante la siguiente consigna planteada:

"A partir de los siguientes ítems, le solicitamos su opinión acerca de los problemas y/o ejes que, deberían incluirse en una materia introductoria de la Psicología para la formación de los futuros psicólogos"

Lo filosófico; lo epistemológico; el dualismo mente cuerpo; la evolución biológica; lo individual y lo social; la conciencia y lo inconsciente; lo cultural; lo externo y lo interno; la organización y/o estructura de los procesos y/o funciones psicológicas; lo histórico; la diversidad cultural; las investigaciones de la psicología animal

Al respecto se ha efectuado un análisis cuantitativo correspondiente a la selección y jerarquización de los problemas y/o ejes, realizada por los académicos. Se han obtenido frecuencias porcentuales de los órdenes de importancia de los ejes. El 85, 71 % de los entrevistados sitúa Lo Filosófico como eje primero en importancia. Lo Epistemológico, Lo Cultural y Lo Histórico son situados por el 42, 85 % de los entrevistados como ejes primeros en importancia. Lo Individual y lo Social es situado en primer lugar de importancia por el 28,57% de los entrevistados, en segundo lugar asimismo, por el 28,57% de los entrevistados, en tercer lugar por el 14,28 % de los entrevistados, y en sexto lugar por el 14,28 % de los entrevistados. La Evolución Biológica es situada en primer lugar de importancia por el 14,28 % de los entrevistados, en segundo lugar de importancia por el 28,57% de los entrevistados, y en tercer lugar asimismo, por el 28,57% de los entrevistados. Por el contrario, se encuentran en un orden de importancia más relegado, y con mucha variabilidad en las respuestas, a los otros ejes: El Dualismo, Mente-Cuerpo, La Consciencia y lo Inconsciente, Lo Externo y lo Interno, La Org. y/o Estructura de los procesos y/o funciones psicológicas, La Diversidad Cultural, Las Investigaciones de la Psicología Animal.

Se puede realizar una lectura de estos valores, siguiendo los términos de Scwab (Scwab, 1978, citado en Shulman, 1987) sobre las dos estructuras de los contenidos: sustantiva y sintáctica. La estructura sustantiva implica las distintas formas en las que los conceptos y principios básicos de una disciplina están organizados. La estructura sintáctica abarca las formas de verdad y falsedad que son consensuadas dentro de una disciplina. Ambas estructuras son construidas por las comunidades disciplinares y son visibles en estos resultados.

El conocimiento base, se apunala en los estudios históricos-filosóficos y epistemológicos acerca de la naturaleza del conocimiento de cada disciplina. La jerarquización mayoritaria de lo filosófico, (matriz sobre la que se genera la psicología y de la cual proviene etimológicamente) así como de lo histórico y lo cultural dan cuenta del acuerdo de los académicos sobre estos conceptos y principios, que conformarían el conocimiento base disciplinar: Por otra parte, la jerarquización de lo epistemológico, que constituye una cuestión histórica de la psicología en su afán de incluirse en el campo científico, da cuenta de la necesidad de introducir a los estudiantes en la problematización de cuestiones que hacen a la definición del campo de lo psicológico.

Conclusión

En síntesis los entrevistados han utilizado ciertas categorías-conceptos y seleccionado y jerarquizado ciertos ejes-problemas que conformarían las estructuras de conocimiento base sobre las que se debería cimentar la enseñanza de la psicología a estudiantes que se inician en la carrera. Los resultados más frecuentes obtenidos, podrían ser la consecuencia de procesos de construcción de conocimiento, de conceptos y de ejes y/o problemas compartidos por las comunidades disciplinares (aunque provengan de geografías diferentes) y por consiguiente son los que orientan la indagación, comunicación, prácticas profesionales y pedagógicas y además conforman formas de representación de los académicos. Esto tendría efectos en la utilización de sistemas de significados compartidos y en los acuerdos sobre la selección de ciertas estructuras de contenidos para la transmisión de la psicología.

Sin embargo, es claro que este estudio no puede agotarse solo con un simple cotejo y análisis de las frecuencias porcentuales de los ejes/problemas y de los conceptos recurrentes y sus variables. Un análisis activo del proceso de la actividad de significación implica la inserción de las voces en sus relaciones reales de producción, en tanto éstas son diversas y diversas al interior de cada estructura social específica.

Bibliografía

- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Corson, D. (2000) "Vocabulario y memoria colectiva" En Rosa Rivero, A; Bellelli, G. y Bakhurst, D (Edit.) *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Klappenbach, H. (1994). "Diferentes tradiciones y problemas en la psicología del siglo XIX" *Idea*. 14, 63-80.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Rewuie*. 57: 1-22.
- Sulle, A.; Bur, R.; Stasiejko, H. (2011): Sulle, A., Bur, R. & Stasiejko, H. (2011) "El campo epistémico y disciplinar de la psicología. Una indagación acerca de la vigencia del proyecto vigotskiano desde las voces de profesores de psicología", manuscrito presentado para su publicación (en prensa).
- Sulle, A. y Zerba, D. (2009) *Psique. Mito y discursos históricos*. Buenos Aires: Proyecto Editorial
- Vezzetti, H. (1996): "Los estudios históricos de la psicología en la Argentina", *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1-2), pp. 79-93.
- Vigotsky, L. (1927-1982) "El significado histórico de la crisis de la Psicología", en *Obras Escogidas*. España: Aprendizaje Visor
- Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el enfoque de la acción mediada*. Madrid, Visor Distribuciones S.A.
- Witzel, A. (1985). "Das problemzentrierte interview" en G. Juttemann (Comp), *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weihenim: Beltz.

NUEVA PROPUESTA DOCENTE: LA LECTURA ESTADÍSTICA DE PUBLICACIONES CIENTÍFICAS

Mabel Tejo, Eugenia Ruiz, Bruno Biganzoli
Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

El presente trabajo sistematiza y evalúa la implementación de una nueva metodología de trabajo propuesta por la Cátedra de Estadística aplicada a la Psicología, para el dictado cuatrimestral de la materia en la Facultad de Psicología de la U.N.L.P. a partir del año 2011. La misma consiste en la elaboración de un trabajo grupal final que los alumnos deben entregar por escrito y exponer de forma oral a partir de la lectura y análisis estadístico de una publicación científica sobre temas de actualidad psicológica. Fue desarrollada atendiendo al aporte de la materia para con el perfil profesional establecido para el psicólogo, y cuenta entre sus objetivos facilitar la articulación de las técnicas estadísticas con problemáticas psicosociales actuales, propiciar el trabajo en grupo, mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos y presentar la producción de conocimiento en psicología como posible campo profesional. Para evaluar el resultado de la nueva modalidad de trabajo, se analizan las respuestas de los alumnos a un Cuestionario de Evaluación de Cursada anónimo confeccionado para tal fin y administrado a 165 alumnos al finalizar el dictado de la materia al término del primer cuatrimestre de 2011. La recepción de la propuesta por parte de los alumnos fue en gran medida positiva, de modo que el 91,52% afirmó que la misma le interesó, mencionando aspectos como la posibilidad de articulación teórico-práctica, la selección de temas de interés, el acercamiento a publicaciones científicas, la exposición oral y el trabajo en grupo. El 50,91% no tuvo dificultades para realizar el trabajo, y un 54,55% de los alumnos finalizó la cursada con un interés acrecentado por la estadística. La alta aceptación de esta propuesta, originada en la búsqueda de nuevas metodologías para desarrollar los contenidos pertinentes a la asignatura que dictamos, nos la muestra como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje para todos, más allá del dictado y la incorporación de contenidos conceptuales. Además, aspectos surgidos al margen de lo planificado, como los comentarios de los alumnos durante el tiempo de preparación de los trabajos o sus pedidos de orientación en la búsqueda de nuevos materiales e información, se vuelve para nosotros un valioso indicador de motivación que podría permitir quebrar y transformar la inercia con la que muchas veces los docentes etiquetamos a nuestros alumnos. Por otra parte, la exigencia de realizar los trabajos en forma grupal y de preparar la exposición oral de los mismos son dos aspectos que nos llevan a pensar la situación de aprendizaje como una situación de encuentro en una doble vertiente: encuentro con los pares, para consensuar criterios, elaborar la producción y, además, compartir, conocerse y re-conocerse como alumnos universitarios; y un segundo encuentro, de exposición hacia otros que interactúan, que preguntan, que aparecen como receptores activos y que también están aprendiendo. Esta doble vertiente del encuentro que se produce en el marco de una nueva modalidad de evaluación, es para nosotros un paso adelante en la posibilidad de profundizar su pertenencia a la Facultad, consolidar lazos durante la formación académica y construir el conocimiento junto a otros, en interacción permanente.

PALABRAS CLAVE:

Introducción

El presente trabajo sistematiza y evalúa la implementación de una nueva metodología de trabajo propuesta por la Cátedra de Estadística aplicada a la Psicología, para el

dictado cuatrimestral de la materia en la Facultad de Psicología de la U.N.L.P. a partir del año 2011.

La materia está ubicada en el segundo año del Plan de Estudios de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología y está comprendida en el área metodológica. En su programa aparecen conjugados aspectos formativos e instrumentales, por cuanto desarrolla una forma especial de pensamiento proporcionando herramientas de trabajo al futuro psicólogo.

Si bien entendemos que la Estadística son "los métodos científicos por medio de los cuales podemos recolectar, organizar, resumir, presentar y analizar datos numéricos relativos a un conjunto de individuos u observaciones y que nos permiten extraer conclusiones válidas y efectuar decisiones lógicas, basadas en dichos análisis" (Cortada de Kohan, 1994), consideramos que la orientación que debe seguirse para la transmisión de los contenidos conceptuales no debe perder de vista el perfil profesional de los egresados. Este perfil supone la adquisición de "una formación teórica, metodológica y práctica integrada al conocimiento de la realidad sociocultural" y la capacidad de "diseñar y realizar actividades de investigación científica", entre otros aspectos, para que el psicólogo pueda "responder a los requerimientos actuales del ejercicio de las actividades profesionales reservadas al título" (AUAPSI, 2007). En consecuencia, es necesario reforzar el carácter instrumental de la estadística como herramienta en los distintos campos de la psicología.

La nueva propuesta de la cátedra contempla los siguientes objetivos planteados en el programa: desarrollar las competencias básicas para la lectura comprensiva y crítica de trabajos de investigación psicológica que utilicen técnicas estadísticas y propiciar formas de interacción y trabajo grupal que enriquezcan los aprendizajes.

Cada año, la cátedra sostiene una preocupación vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje, para enriquecer los modos en que los contenidos programáticos son transmitidos a los alumnos, particularmente porque es la primera materia metodológica de la carrera. Como tal, brinda herramientas que son utilizadas por otras materias, como por ejemplo Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I y II, Seminario de Psicología Experimental y Psicodiagnóstico.

A su vez nos preguntamos a menudo cuál es nuestro aporte para la configuración del mencionado perfil profesional, a partir del desarrollo de los Trabajos Prácticos. Para esto, al planificar la metodología de trabajo tenemos en cuenta la necesidad de facilitar la articulación de las técnicas estadísticas con problemáticas psicosociales actuales, de propiciar el trabajo en grupo, que sirve como precursor del trabajo en equipos profesionales interdisciplinarios, de mejorar las competencias lingüísticas y argumentativas de los alumnos a partir de la exposición oral, y de presentar la producción de conocimiento en psicología como posible campo profesional.

Pensando la propuesta

La propuesta consiste en la presentación de un trabajo grupal final que los alumnos deben entregar por escrito y exponer de forma oral a partir de la lectura y análisis estadístico de una publicación científica sobre temas de actualidad psicológica.

Se espera que los alumnos puedan, luego de rendidos los dos exámenes parciales y habiendo desarrollado los temas curriculares durante la cursada, establecer una articulación teórico práctica que les permita analizar la aplicación de cada uno de los conceptos trabajados, en una investigación científica.

Esta propuesta es para nosotros un ejercicio que tiene por objeto la construcción colectiva de nuevos sentidos para los contenidos que abordamos y que encuentra en su implementación nuevos desafíos tanto para los alumnos como para los docentes.

Por otra parte, nos sentimos convocados como docentes a elaborar nuevas formas de trabajo que apunten a fortalecer competencias en nuestros alumnos ligadas a la producción oral. De manera reiterada observamos con preocupación en los exámenes finales orales, la literalidad con que los alumnos repiten contenidos memorizados, la poca flexibilidad para detenerse a pensar cuando se los interrumpe y el

empobrecimiento progresivo de las formas discursivas que van en detrimento de la precisión conceptual. Consideramos importante para superar estas dificultades pensar en dos cuestiones: "la primera es la necesidad de desarrollar en los estudiantes la planificación de toda exposición oral; la segunda es la importancia de hacer conscientes en ellos las dificultades señaladas" (Aguirre, 2009). Es por ello, que la presentación de este trabajo final culmina con la exposición oral grupal frente a todos los compañeros de clase.

El trabajo de selección de cada una de las investigaciones que se propusieron a los alumnos fue previamente realizado por el Equipo docente, siguiendo pautas y criterios acordados: que sean publicaciones científicas, metodológicamente correctas, sobre temas referidos a problemáticas psicológicas actuales, que fueran claras, concisas, que incluyeran técnicas estadísticas trabajadas durante la cursada y que permitieran elaborar conclusiones grupales referidas al uso de la estadística para esa temática, lo cual supuso una amplia revisión de fuentes y material bibliográfico. La heterogeneidad de los trabajos seleccionados introdujo la necesidad de delimitar criterios comunes de lectura, con consignas adaptadas a cada investigación. Para ello fueron confeccionadas guías con ejes precisos para orientar la realización de los trabajos.

En tal sentido, los trabajos seleccionados eran presentados a los alumnos y cada grupo debía elegir una temática de interés, intentando no repetir temáticas y abarcarlas en su totalidad. Las investigaciones que se propusieron fueron:

Galibert, M. S., Abal, F. J. P., Lozzia, G. S., Aguerri, M. E. & Attorresi, H. F. (2006). Voluntad de trabajo en estudiantes de psicología. En Secretaría de investigaciones, Universidad de Buenos Aires, Anuario de investigaciones, XIV, 269-275.

Vega, V. C., Piccini, M., Barrionuevo, J. A. & Tocci, R. F. (2009). Depresión y trastornos de la conducta alimentaria en una muestra no clínica de adolescentes mujeres. En Secretaría de investigaciones, Universidad de Buenos Aires, Anuario de investigaciones, XVI, 103-114.

Quevedo-Blasco, R. & López-López, W. (2010). Análisis bibliométrico de las revistas multidisciplinares de psicología recientemente incorporadas en la Web of Science (2008-2009). *Psicología: Reflexión y Crítica*, 23(2), 384-408.

Zambrano Sánchez, E. (2009). Clasificación de niños con y sin TDA-H y su correlación con el coeficiente intelectual. *Psicología Científica.com*. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-418-1-clasificacion-de-ninos-con-y-sin-tda-h-y-su-correlacion-con-.html>

Della Mora, M. & Landoni, A. (2005). Estrategias de afrontamiento en adolescentes embarazadas de la ciudad de Buenos Aires. *Psicología Científica.com*. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-68-1-estrategias-de-afrontamiento-en-adolescentes-embarazadas-de-.html>

Rossi Casé, L., Neer, R. & Lopetegui, S. (2001). Test de Matrices Progresivas de Raven: construcción de baremos y constatación del "efecto Flynn". *Orientación y Sociedad*, 3.

García-Moreno, L. M., Expósito, J., Sanhueza, C. & Angulo, M. T. (2007). Actividad prefrontal y alcoholismo de fin de semana en jóvenes. *Adicciones*, 20(3), 271-280.

Desde nuestra experiencia docente, los factores considerados importantes a la hora de decidir implementar esta experiencia, fueron los siguientes:

- Permite un primer acercamiento al campo de la investigación científica;
- Ayuda a la aprehensión de contenidos desde la articulación teórico-práctica y la construcción de sentidos colectivos;
- Incentiva a realizar búsquedas de información pertinente, promoviendo el acceso a distintas fuentes referidas a publicaciones de investigación psicológica;
- Favorece el encuentro entre alumnos, el desarrollo de criterios compartidos, la puesta en común de opiniones diversas y en tal sentido, prepara para el trabajo en

- equipos interdisciplinarios;
 - Fortalece competencias orales.

Metodología y resultados

Históricamente al finalizar cada curso, la Cátedra de Estadística Aplicada a la Psicología administra un Cuestionario de Evaluación de Cursada, autoadministrado y anónimo. Este Cuestionario, además de considerar el género, la edad y la condición de cursante de los estudiantes, contempla cuestiones generales de organización y metodología de las clases de Trabajos Prácticos, el material didáctico provisto por la cátedra y el interés y compromiso del alumno ante las demandas que el curso le plantea. En esta ocasión, para evaluar el resultado de la nueva modalidad de trabajo, se elaboró una versión modificada del Cuestionario, al que se incorporaron preguntas concernientes al interés y las dificultades suscitadas por el nuevo Trabajo Final. Esta nueva versión fue administrada a una muestra no probabilística de 165 alumnos (que constituye el 36,67% de la población) provenientes de todas las comisiones de Trabajos Prácticos, al finalizar el primer cuatrimestre de 2011. En este análisis se tiene en cuenta, además, el ítem del Cuestionario que contempla el grado y los motivos del cambio en el interés del alumno por la materia al finalizar la cursada.

La muestra abarca un rango de edades de entre 19 y 57 años, y su mediana es de 19 años. Está compuesta en un 78,18% por mujeres y el 20,61% son varones (el 1,21% no proporcionó este dato). El 80,61% de los alumnos cursa la materia por primera vez, mientras que un 17,58% se encuentra cursándola (sin datos=1,81%).

En cuanto al Trabajo Final de la cursada (Tabla 1), el 91,52% de los alumnos manifiesta que le interesó realizarlo, mientras que un 3,03% respondió "más o menos" y un 4,24% negó que el mismo le haya interesado (sin datos=1,21%). Los que respondieron que sí les interesó, interrogados acerca de las razones de su interés (Tabla 2), destacaron que el Trabajo les mostró la posibilidad de una articulación teórico-práctica (37,75%), características propias del tema elegido (31,79%) o ambos aspectos simultáneamente (11,26%). Otros mencionaron que su interés se debía a que les había brindado un acercamiento a trabajos de investigación (9,27%), resaltaron lo valioso de la exposición oral (3,31%) y del trabajo en grupo (1,32%). Del mismo modo, un 2,65% destacó el trabajo en grupo, sumado a las características del tema trabajado (sin datos = 2,65%). Los que contestaron que la realización del Trabajo Final les interesó "más o menos" o que no les interesó, que constituyen el 7,27% de la muestra (Tabla 3), hicieron referencia a que no les atrae la Estadística (33,33%), a características de la temática abordada (25%), a la superposición de las fechas de presentación del Trabajo con parciales y demandas de otras materias (16,67%), a características del material original (16,67%) o a características de las guías (8,33%).

Tabla 1: distribución de frecuencias, según interés en el Trabajo final

¿Le interesó hacer el Trabajo Final?	f	f %
Sí	151	91,52%
No	7	4,24%
Más o menos	5	3,03%
Sin datos	2	1,21%
Total	165	100,00%

Tabla 2: distribución de frecuencias, según motivo de interés por el Trabajo

Los que contestaron que sí, ¿por qué?	f	f %
Articulación teórico-práctica	57	37,75%
Temática abordada	48	31,79%
Temática + Articulación	17	11,26%
Acercamiento a la investigación	14	9,27%

Exposición oral	5	3,31%
Temática + Grupo	4	2,65%
Trabajo en grupo	2	1,32%
Sin datos	4	2,65%
Total	151	100,00%

Tabla 3: distribución de frecuencias, según motivo de poco o ningún interés por el Trabajo

Los que contestaron que más o menos o que no, ¿por qué?

	f	f %
No le interesa la estadística	4	33,33%
Temática abordada	3	25,00%
Superposición con demandas de otras materias	2	16,67%
Características del material original	2	16,67%
Características de las guías	1	8,33%
Total	12	100,00%

El grupo de alumnos que explicitaron las dificultades encontradas para la elaboración del Trabajo constituye el 49,09% de la muestra, mientras que el 50,91% restante afirmó no haber experimentado ninguna dificultad (Tabla 4). Entre las dificultades señaladas (Tabla 5) se encuentran la organización de la información para su presentación escrita (20,99%), características del material original (17,28%), características de las guías de trabajo (13,58%), conceptos propios de la temática elegida (13,58%), dificultades concernientes al trabajo en grupo (11,11%), la utilización de Excel -especialmente para la confección de gráficos- (9,88%), la interpretación de gráficos y tablas del material original (6,17%), el tiempo asignado para la realización del trabajo -considerado escaso- (3,70%) y dificultades a la hora de realizar la articulación teórico-práctica (3,70%).

Tabla 4: distribución de frecuencias, según presencia de dificultades para la realización del Trabajo

¿Encontró dificultades en la realización del Trabajo?

	f	f %
Sí	81	49,09%
No	84	50,91%
Total	165	100,00%

Tabla 5: distribución de frecuencias, según tipo de dificultades para la realización del Trabajo final

¿Cuáles fueron las dificultades?

	f	f %
Presentación escrita del Trabajo	17	20,99%
Características del material original	14	17,28%
Características de las guías	11	13,58%
Conceptos propios de la temática	11	13,58%
Trabajo en grupo	9	11,11%
Utilización de Excel (gráficos)	8	9,88%
Interpretación del material original	5	6,17%
Escaso tiempo	3	3,70%
Articulación teórico-práctica	3	3,70%
Total	81	100,00%

Ante la pregunta sobre el cambio en el interés del alumno por la materia a lo largo de la cursada, el 54,55% afirmó que este aumentó, mientras que el 42,42% dijo que no lo hizo (sin datos=3,03%). Estos últimos mencionaron entre las razones de su respuesta

que la materia no les interesa o no les gusta, que les resulta difícil el "trabajo con números", que ya tenían estos conocimientos por haber tenido Estadística en el colegio secundario, o que esta materia no les parece relevante para su futuro ejercicio como profesionales. Por el contrario, los que contestaron que su interés por la materia aumentó, se refieren a su valoración como primera aproximación a las materias metodológicas de la carrera, su posible empleo como herramienta dentro de la misma, el reconocimiento de nuevos ámbitos de aplicación de la psicología; resaltan la metodología empleada en las clases o la adquisición de "nuevos conocimientos". También mencionan su utilidad para el ejercicio profesional, o manifiestan su interés por la investigación como posible campo profesional.

Tabla 6: distribución de frecuencias, según aumento del interés por la materia.
El interés por la materia ¿aumentó a lo largo de la cursada?

	f	f %
Sí	90	54,55%
No	70	42,42%
Sin datos	5	3,03%
Total	165	100,00%

Algunas reflexiones finales

A continuación se pondrán en relieve algunos de estos datos sintetizando lo que creemos puede ayudarnos a reflexionar sobre esta experiencia y esbozar algunas conclusiones finales.

Una primera mirada sobre las respuestas del cuestionario de evaluación, revela que el 91,52% de los alumnos mostró interés en la propuesta, porcentaje realmente alto a la hora de evaluar la implementación de esta modalidad de trabajo. La recepción de los alumnos fue en gran medida positiva, y esto ya podía advertirse en el transcurso de la cursada cuando los alumnos se acercaban espontáneamente a los docentes para realizar preguntas referidas a la presentación del trabajo. Varios comentaban que estaban reuniéndose todas las semanas, que estaban discutiendo algunas cuestiones que no llegaban a consensuar o pedían que los orientemos en nuevas búsquedas de materiales para leer. Este hecho, se vuelve para nosotros un valioso indicador de motivación: la realización del trabajo, ha sido un disparador para que esa inercia con la que muchas veces los docentes etiquetamos a nuestros alumnos, pueda quebrarse y transformarse.

De este 91,52%, que representa la totalidad de alumnos que mostró interés, el 37,75% rescató la articulación teórico-práctica como factor principal de dicho interés. Los alumnos mencionan que "es una forma práctica de entender los conceptos teóricos", "ayuda a familiarizarse con la utilización de técnicas estadísticas" o que permitió "sintetizar todos los temas dados de una manera distinta".

El 31,79% se inclina a realzar las temáticas abordadas, manifestando que pudo verse "la correlación de lo aprendido en función de nuestra carrera", que "se hace más entretenido cuando uno lee cosas que le interesan" o que permite "no solo entender la estadística sino también ver formas interesantes de aplicarla a temas actuales que nos tocará abordar como psicólogos".

Un 9,27% de estos alumnos subraya el acercamiento a publicaciones científicas expresando que los motivos de su interés radican en la lectura y el análisis de un tipo de material que no estaban acostumbrados a leer y que permitió conocer "publicaciones académicas relacionadas a la psicología". De cualquier manera, estos aspectos son los que sirvieron como motivadores con respecto al trabajo propuesto, los que captaron la atención de los alumnos para que ellos, atraídos por un aspecto u otro, pudieran realizar la "lectura estadística" que se buscaba promover.

Un porcentaje menor, el 3,97%, resaltó el trabajo en grupo y un 3,31% la exposición oral. Hacemos referencia a estos datos porque son dos aspectos que nos llevan a pensar la situación de aprendizaje como una situación de encuentro: un primer

encuentro con otros para consensuar criterios, ponerse de acuerdo, elaborar la producción y en el medio de todo ello, compartir, conocerse y re-conocerse como alumnos universitarios; y un segundo encuentro de exposición hacia otros que interactúan, que preguntan, que son receptores activos y que también están aprendiendo. Esta doble vertiente del encuentro que se produce con una nueva modalidad de evaluación, es para nosotros un paso adelante en la posibilidad de profundizar su pertenencia a la Facultad, consolidar lazos durante la formación académica y construir el conocimiento junto a otros, en interacción permanente. Interacción que se emprende no sin resistencias, motivo por el que estos aspectos aparecen al mismo tiempo como aliciente para el trabajo y como dificultad.

Las dificultades, reconocidas y manifestadas por el 49,09%, refieren a cuestiones vinculadas con la organización de la información principalmente y la utilización del programa Excel para su presentación, sobre todo a la hora de confeccionar los gráficos. No obstante, los alumnos mencionan que la disposición grupal permitió encontrar los mejores modos de superar estas dificultades.

Por último, el 54,55% dice que el interés por la materia aumentó al finalizar la cursada. No adjudicamos esta modificación solamente al trabajo final: también consideramos los imaginarios con que los alumnos se inscriben al comienzo de la cursada, las distorsiones con que suelen mirar a la estadística y el prejuicio de pensar en términos cuantitativos que muchas veces traen en los inicios de la carrera.

Hemos sistematizado esta modalidad de trabajo con la intención de sumar experiencias que resulten motivadoras para los alumnos y también para los docentes, en el camino de nuevas búsquedas metodológicas que nos permitan desarrollar los contenidos pertinentes a la asignatura que dictamos. Al mismo tiempo, consideramos esto como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje para todos, más allá del dictado y la incorporación de contenidos conceptuales. La evaluación hecha por los alumnos nos permite afirmar que experiencias como esta son altamente valoradas por ellos, les permiten acercamientos al rol profesional desde los primeros años de la carrera y los ayuda a fortalecer competencias con su grupo de pares.

Bibliografía

Aguirre, L. (2009). La oralidad en el ámbito universitario. *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*, 13, 11-12.

Asociación de Unidades Académicas de Psicología (2007). Documento elaborado para la acreditación de la carrera de grado de Psicología. http://auapsi.psych.unc.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=23:do_csacreditacion&catid=2:auapsi&Itemid=3

Cortada de Kohan, N. (1994). *Diseño Estadístico*. Bs.As., EUDEBA.

¿LEYERON EL TEXTO PARA HOY?

Luisina Bourband, Sandra Gerlero, Walter Yjías
Facultad de Psicología, UNR

RESUMEN

El proyecto de investigación que llevamos adelante desde el año 2009 toma como punto de partida las profundas transformaciones sociales que, en los últimos años, se vienen desarrollando, dentro de los cuales se encuentra la llamada "crisis de la educación" (Cullen; 1997). En la misma pueden desplegarse la función de la universidad, la tarea docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumno. Es intención de la actividad investigativa en curso abordar esta crisis desde la oportunidad que supone, y no amarrados a la nostalgia en lo que ya no está. La investigación en su totalidad explora la enseñanza y el aprendizaje desde la visión de los docentes y

alumnos involucrados en el contexto de la asignatura Desarrollos Psicológicos Contemporáneos del ciclo inicial de la carrera de Psicología de UNR. La misma está orientada al desarrollo de las diferentes teorías psicológicas, sus marcos epistemológicos, sus modos de producción del objeto y de los métodos, sus diversas nociones de sujeto y de lo psi", en un contexto histórico determinado que aspira a comparar las heterogéneas producciones científicas vigentes. Es frecuente que, durante el recorrido de la asignatura, los alumnos expresen dificultades para sostener horas sucesivas de estudio y el requerimiento de lecturas prolongadas, así como que los docentes visualicen que ellos están inmersos en un espacio digital/virtual, ligados fuertemente a la lógica de la imagen, y que se sienten obstaculizados para acceder a las exigentes, sistemáticas y rigurosas prácticas discursivas universitarias. Es decir, aparece un nuevo uso del tiempo y del espacio, condicionado por las usualmente llamadas tecnologías de información y comunicación (TIC). Se ha llamado "Tercer entorno" (Javier Echevarría, 2002), a la emergencia de este nuevo espacio social donde se elabora una relación particular entre las tecnologías y el espacio-tiempo. Esta dimensión digital o virtual se presenta problematizando tanto la enseñanza como el aprendizaje, y se torna un factor de desencuentro en la relación entre docentes-alumnos/as. En tal sentido interesa indagar la tensión que estos nuevos recursos virtuales presentan a la tan remanida crisis de la educación, producto de un enfoque obsoleto frente a este estado de cosas. Es decir, de qué forma el uso de las llamadas tecnologías de información y comunicación reconfiguran la relación con el saber, y concretamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Desarrollos Psicológicos Contemporáneos. El trabajo de investigación se propone como objetivo central comprender e identificar las modalidades de uso de las diversas tecnologías de información y comunicación, sus consecuencias entorno al uso del tiempo y del espacio en los procesos de enseñanza-aprendizaje de alumnos y docentes involucrados en la asignatura ya nombrada. Es un estudio de corte cualitativo basado en un diseño metodológico flexible y emergente a partir de un enfoque hermenéutico que propicie el análisis de las narrativas recuperando las diversas perspectivas de los sujetos en cuestión (alumnos y docentes), a los fines de construir un conocimiento detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad.

En el presente trabajo nos proponemos presentar las respuestas de los docentes de la cátedra, realizadas a partir de una recolección de datos mediante entrevistas, respecto a cuáles son las dificultades que se presentan en el estudio de los contenidos curriculares, frente a la tan conocida pregunta "¿Leyeron el texto para hoy?". Asimismo ampliar nuestro marco teórico retomando lecturas de autores que han desarrollado la temática de la "falta de atención" (Antelo-Abramowski, 2000), la cibercultura (Volnovich, 2011; Piscitelli, 2009) y la ineficacia institucional al respecto (Lewkowicz, 2004), entre otros.

No dejamos de considerar que el uso cotidiano, instalado en nuestra vida diaria, de los diferentes recursos tecnológicos (comunicación en red, interacción por internet) pueden favorecer el encuentro docentes-alumnos y cooperar en la transmisión de conocimientos y en nuevas formas de aprender. Dicho de otro modo, cómo es que la narrativa secuencial puede convivir con la narrativa hipertextual en los actuales jóvenes universitarios (Bruner Jerome, 2003, 2040, 2006) y de qué manera esto puede redundar tanto en las tareas docentes como en encontrar canales estratégicos que permitan facilitar la enseñanza en el inicio universitario. Estos puentes no son posibles si no realizamos el esfuerzo del acercamiento reflexivo a estos temas presentes en nuestra tarea diaria.

PALABRAS CLAVE: TICs - Lecturas - Ciber-Cultura- Falta de atención

AUTOPERCEPCION DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA Y PSICOLOGOS TITULADOS DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMAS,

CHILE

Pablo Eduardo de la Cerda Siena, Cristóbal Armando Guerra Vio, Cristian Alejandro Venegas Ahumada, Andrea Johanna Fuenzalida Vivanco
Universidad Santo Tomás

RESÚMEN

Diversos autores recomiendan que las universidades realicen investigaciones tendientes a delimitar el perfil de competencias profesionales de sus egresados de forma de orientar sus políticas educativas (Castro, 2004). Dentro de las competencias profesionales destacan a lo menos dos: las competencias técnicas o específicas (asociadas al conocimiento teórico, y técnico específico de cada disciplina) y las competencias genéricas (asociadas a habilidades generales, útiles en cualquier profesión) (Beneitore, Esquetini, Gonzalez, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007; Gutierrez, 2007). Dentro de las competencias específicas, para la carrera de Psicología, se han considerado especialmente relevantes aquellas competencias actitudinales vinculadas al respeto por el ser humano, la ética y el compromiso con la calidad (Colegio de Psicólogos de Chile; en Roe, 2003). Por otro lado, en un entorno laboral altamente competitivo es necesario que las universidades no solo entreguen competencias técnicas o específicas sino que también entreguen competencias genéricas que le permitan al profesional integrarse exitosamente a la vida laboral (Benatuil y Laurito, 2009). Lo anterior cobra especial relevancia en la carrera de Psicología ya que es una de las que más ha crecido en Latinoamérica en los últimos tiempos (Álvarez, Gómez y Ratto, 2004). Además, los futuros profesionales psicólogos deben integrarse a trabajos que implican vincularse a temáticas complejas asociadas al desarrollo del ser humano, labores que requieren un alto compromiso personal, ético y valórico. El objetivo de la presente investigación ha sido comparar la percepción que estudiantes de psicología recién iniciándose y psicólogos ya titulados tienen respecto de una serie de competencias relevantes para el adecuado ejercicio profesional. Se considera que esta información permitiría estimar el impacto que tiene la formación universitaria en psicología en el futuro profesional de jóvenes que han decidido emprender este camino disciplinar. En el presente estudio, participaron 52 estudiantes de primer grado de la carrera de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Chile y 9 psicólogos ya titulados que actualmente cuentan con un trabajo estable en jornada completa. A todos los participantes se les aplicó la Encuesta de competencias específicas para psicólogos (Castro, 2004), el Cuestionario de competencias genéricas Tuning para América Latina (Beneitore et al, 2007) y la Escala de medición de actitudes en psicólogos y estudiantes de psicología (de La Cerda, Guerra, Venegas, Dauelsberg, Ulloa y Fuenzalida, 2011). Los análisis realizados con la prueba U de Mann y Whitney arrojaron diferencias significativas entre la muestra de estudiantes y profesionales, tanto en las medidas de competencias genéricas y específicas autopercibidas, como en la puntuación global de competencias actitudinales, valoración por el ser humano y flexibilidad. En todas estas variables los psicólogos titulados se perciben a sí mismos como más competentes que los estudiantes de primer grado. Por otro lado, no se observaron diferencias significativas en las medidas de las variables: logro, valoración por el trabajo en equipo, interés por el aprendizaje, ni en la medida asociada a la importancia de las competencias genéricas en el ejercicio de la psicología. Se considera que los resultados del presente estudio podrían contribuir para mejorar los planes educativos en lo referido al desarrollo de competencias técnicas, genéricas y actitudinales en estudiantes de psicología. En este sentido, es pertinente comentar que la Escuela de Psicología de la Universidad Santo Tomás, en el contexto de la asignación de un proyecto interno de innovación académica, se encuentra planificando talleres para ser aplicados a estudiantes de segundo y tercer grado de la carrera. Con estos talleres se pretende fomentar el desarrollo de competencias actitudinales

detectadas en los psicólogos titulados.

PALABRAS CLAVE: formación de psicólogos – competencias – actitudes – valores

ESPACIOS DE ARTICULACIÓN TEÓRICO PRÁCTICA COMO ESCENARIO EDUCATIVO: REFLEXIÓN SOBRE PROCESOS DE APROPIACIÓN Y DESARROLLO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.

María Cecilia Espinel Maderna, Victoria Florencia Centurión Espinosa, María Belén Valiña, Gustavo Villanueva
Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

El trabajo analiza la implementación en la cursada de Psicología Educativa, en el ciclo académico 2011, de dos "Espacios de articulación teórico práctica", en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Cada uno de dichos "espacios" se concentra en el análisis de la construcción del problema psicoeducativo y en el de las estrategias y tramas de intervención que construyen actores-agentes en los territorios de su práctica profesional. Son escenarios educativos en los que participan, re-contextualizan y construyen sentidos los estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado, "psicólogos en formación", reflexionando a la vez sobre las narrativas que producen psicólogos y otros actores-agentes educativos, que son parte y toman partido en el devenir socio-histórico-cultural de las prácticas en contexto .

El trabajo tiene como objeto explorar la experiencia de "aprendizaje situado en comunidad de práctica", a fin de desarrollar movimientos y alternativas pedagógicas, a partir de la reflexión sobre las dimensiones en juego.

Se toman como base las respuestas de los Estudiantes de Psicología a los cuestionarios elaborados para dichos Espacios de Articulación, así como a una encuesta administrada al inicio de la cursada a la totalidad de los cursantes. Se administraron 46 cuestionarios a 331 alumnos en el Primer Espacio y 44 cuestionarios a 313 alumnos en el Segundo Espacio de 2011. Se analizan a la vez 143 respuestas a la Encuesta Inicial 2011, que aportan información respecto al recorte del objeto de análisis de la Psicología Educativa que hacen los Estudiantes, al inicio de la cursada.

Se valoran las respuestas en función de la existencia o no de apropiación participativa por parte de los alumnos de nuevas unidades de análisis desde la perspectiva contextualista y sociocultural. Los resultados del análisis de los cuestionarios señalan que, durante la primera mitad de la cursada de la asignatura, los Estudiantes no se han apropiado aún de la unidad de análisis del enfoque sociocultural, pero tampoco recortan o construyen los problemas con una unidad de análisis situada en lo estrictamente individual. La Encuesta Inicial 2011 aporta datos significativos, en cuanto a la perspectiva de la representación de los Estudiantes sobre el objeto de análisis que tienen los "psicólogos que trabajan en escuela". Enfatizan la diversidad de actores de la comunidad educativa, las interacciones entre ellos y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichos datos resultan relevantes, si se comparan con los resultados de una investigación realizada con un instrumento similar, con Estudiantes de Psicología de Universidades Nacionales de la región.

En el Segundo Espacio de Articulación Teórico Práctico pudo re-trabajarse la construcción de sentidos del problema recortado, re-pensar la unidad de análisis en el enfoque situado, constituyéndose el escenario formativo como contexto de apropiación de las preguntas y los problemas de la intervención profesional, así como oportunidad de resignificación de los problemas, desde diferentes perspectivas.

Surge la importancia de articular la experiencia con la reelaboración metacognitiva de

la categoría conceptual "unidad de análisis", a partir de las observaciones de los propios alumnos en los espacios de articulación teórico práctica. Dicha estrategia daría ocasión a los alumnos de focalizar cómo y desde dónde observan y analizan el escenario educativo y sus diferentes voces, con el fin de potenciar los procesos de aprendizaje a desarrollar.

Se apuesta a enriquecer las estrategias que comporten "juego serio" en los espacios de articulación, ya que contribuyen a formar conceptos verdaderos, que al decir de Vigotsky, "no sólo alcanzan un nivel de abstracción, sino también un sentido singular en la personas". Se trata de la construcción de "conceptos verdaderos", como genuinos productos de la apropiación participativa que exigen los procesos de profesionalización.

A modo de hipótesis, se plantea que la articulación entre la teoría y la práctica que exige la formación académico-profesional de los psicólogos, es eficaz para cambiar los modelos mentales situacionales de intervención de los estudiantes, articulando tanto la función del discurso áulico como andamiaje y reconceptualización, como los beneficios de la co-construcción entre pares de conocimientos para analizar y resolver problemas en escenarios educativos.

PALABRAS CLAVE: Articulación teórico práctica-Apropiación-Escenarios de formación

LAS INCUMBENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR EN PSICOLOGÍA EN EL MARCO DE LOS NUEVOS DISEÑOS CURRICULARES

María Victoria Fabbi, Maia Lescano, Adriana Palacios, Andrés Szychowski.
Facultad de Psicología. UNLP.

La historia de la formación de profesores en nuestro país se inicia a principios de siglo como instancia de conformación del sistema educativo formal con el objetivo de brindar formación específica para el ejercicio de la docencia secundaria.

En la Universidad Nacional de La Plata el profesorado en psicología nos remite al origen de la carrera en 1958, conforme a un plan de estudios estructurado en un ciclo básico común de tres años y un ciclo superior con orientaciones, que otorgaba el título de psicólogo. El profesorado compartía un número importante de asignaturas con una de esas orientaciones, la educacional. Estaba impregnado de una fuerte base filosófica aportada por una introducción a la filosofía, que se profundizaba a través de dos asignaturas: filosofía moderna y filosofía contemporánea.

El campo laboral del profesorado estaba circunscripto a la enseñanza de la Psicología en la escuela secundaria con especificidad en el bachillerato y magisterio.

En los años '70 la formación de maestros pasa al nivel terciario y el título de profesor adquiere incumbencia en ese nivel de la enseñanza. A su vez la exigencia de contar con título docente para el ingreso a la docencia en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, principal lugar de inserción de nuestros egresados, promueve cambios en la formación de grado en momentos de la reapertura de la carrera en 1984.

El plan de estudios del Profesorado que inaugura esta etapa refundacional, se configura junto con el de la Licenciatura, bajo un modelo centrado en la formación disciplinar que propicia la obtención del título de Licenciado y como complemento el recorrido por las materias pedagógicas. Su estructura curricular marca una fuerte delimitación entre la formación disciplinar y la formación pedagógica, encontrándose esta última mínimamente representada a través de tres asignaturas: "Teoría de la Educación" y "Diseño y Planeamiento del currículum", ambas de régimen cuatrimestral y "Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología", de carácter anual y tramo final de la formación de los profesores en psicología.

El presente trabajo toma como eje principal las incumbencias profesionales que esta formación docente posibilita, focalizándose en los cambios que se sucedieron en el nivel medio y en los nacientes profesados en educación inicial y primaria (antes llamados Magisterios) a partir de las recientes reformas educativas suscitadas conforme a la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 (Ley N° 26.206) que conlleva una reformulación del Sistema Educativo Nacional y determina modificaciones acordes en las provincias.

En consonancia, en el año 2007 la provincia de Buenos Aires sanciona la Ley N° 13.688 (Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires) que será la que regule la educación dentro de su jurisprudencia.

Estas leyes instituyen en la actualidad el marco regulatorio general para la formulación de las políticas curriculares de los diferentes Niveles y Modalidades, en los que podrá insertarse laboralmente el profesor en psicología.

Los cambios que ocasionan se sostienen y a la vez inauguran nuevas demandas socioculturales y epistemológicas que deben orientar una revisión/reconfiguración de la formación de profesores a fin de que ésta pueda responder adecuadamente a la realidad educativa. Para ello es necesario la reconsideración de la currícula vigente así como los imaginarios sociales en torno al profesor y los supuestos teóricos sobre los que dicha formación se fundamenta, desde una perspectiva integradora en que las materias pedagógicas dejen de verse como un corpus independiente y/o paralelo a la formación disciplinar.

PALABRAS CLAVE: Profesor en Psicología-Incumbencias-Nuevo Diseño Curricular

LA INVESTIGACIÓN DE PROBLEMÁTICAS PSICOSOCIALES, LA IMPORTANCIA DE LA PRAXIS EN LA FORMACIÓN

Ana Italiano, Ayelén Rodríguez, Carina Ferrer
Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

En el presente trabajo desarrollaremos la importancia de la praxis investigativa en tanto instancia de formación de los estudiantes que cursan el tercer año de la carrera de psicología.

Existe una diferencia radical entre estudiar cómo se investiga, y ser parte de un proceso de investigación, transitar la experiencia de investigar. Por ello constituye una propuesta de la Cátedra de Psicología Social de UNLP ubicar a la investigación en tanto praxis en el escenario de los trabajos prácticos.

Partimos de la idea sustantiva de que investigar es una forma privilegiada de intervenir sobre las problemáticas psicosociales, lo que implica a su vez la reflexión y el reposicionamiento ético y político de quien investiga. Constituye para nosotros un objetivo fundamental lograr que los estudiantes puedan interpelar el sentido común, utilizando las herramientas analíticas y críticas; epistemológicas, metodológicas y técnicas, de las que se apropian durante el transcurso de la cursada.

La propuesta metodológica implica la participación activa de los estudiantes en un proceso de investigación. Desde los primeros encuentros se comienza a trabajar sobre temas elegidos según sus propios intereses. La estrategia es proponer un movimiento deconstructivo que problematice el tema en términos psicosociales. La tarea es intentar circunscribir un campo específico donde se investigue la dimensión social del sujeto en lo que hace o respecta a lo psíquico; es decir donde se indague las resonancias psíquicas de las marcas que lo social deja en el sujeto.

De este modo proponemos investigar la especificidad del campo de problemáticas, el objeto propio de la Psicología Social, a través de la articulación de la forma que es la

esencia psíquica, y del contenido es decir su determinación social.

Este enfoque nos permite abordar la subjetividad humana en toda su complejidad, es decir, caracterizar al sujeto en sus dimensiones esenciales: afectiva (dimensión deseante), cognitiva (dimensión cognoscente) y productora (dimensión productora) y en el entramado real sociohistórico del que es parte.

La herramienta metodológica elegida es el método ascensional o dialéctico. Este método científico proporciona una serie necesaria de fases para producir conocimientos eficaces y válidos. La necesidad de pasos a seguir en el proceso de investigación no obtura la emergencia de la novedad y la sorpresa.

Se trabaja con un operador metodológico de distintos niveles de integración, el sistema y dialéctica de matrices de datos de Juan Samaja, que permite abordar al sujeto en situación y en un determinado contexto social, analizándolo en sus niveles intrasubjetivo, intersubjetivo y trans-subjetivo.

La entrevista en psicología social será entonces el recurso técnico que permita la producción de datos inherentes a la naturaleza del problema psicosocial y el vínculo efectivo con lo real de la práctica del psicólogo.

De la evaluación referida por los alumnos al final de la cursada se destaca que el trabajo de investigación resulta interesante y es una buena manera de articular los conceptos fundamentales de la materia, resaltando la originalidad de la experiencia principalmente en la posibilidad de realizar trabajo de campo. Y es una propuesta interesante al ser la primera materia que permite indagar problemáticas psicosociales.

PALABRAS CLAVE: praxis- investigación psicosocial-método dialéctico- entrevista

PSICÓLOGOS EN EL ROL DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

Livia Beatriz Labandal
Facultad de Psicología, UBA.

RESUMEN

El trabajo presenta la articulación de la indagación sobre Prácticas Emergentes de Psicólogos que trabajan como Profesores de Psicología, con la experiencia de indagación sobre competencias docentes desarrollada en la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA), que aborda la complejidad del proceso que conlleva el desarrollo de saberes ligados a la praxis de la enseñanza. Resulta relevante la consideración de este espacio formativo, en tanto pasaje directo al campo profesional, ya que esta asignatura representa la instancia de acreditación como Profesor en Psicología. Se entiende por competencia al conjunto de capacidades ligadas al desempeño profesional contextualizadas en una determinada práctica, con relación a un problema o "familia" de problemas a resolver. No se trata de una mera suma de capacidades; las competencias integran un saber estructurado y construido, propiciando el desarrollo del capital de recursos disponibles, que permiten el desempeño profesional y la consecución de las actividades esperadas.

Se pretende identificar precursores de competencias que contribuyen a la mejora de las prácticas docentes en un contexto formativo. Dada la complejidad del constructo y el largo trayecto que demanda la formación docente, se elige relevar la presencia de "precursores" de competencias, en sus dimensiones didácticas, evaluativas y metacognitivas a lo largo de la formación inicial del futuro profesor. La metodología utilizada es la observación de clases y la devolución. Se trabaja con portfolios y autobiografías para realizar una revisión de las propias prácticas; a fin de contribuir a la consolidación de una praxis reflexiva en el profesor en formación, abonando a la mejor comprensión en los tutores de los procesos y dispositivos formativos al interior

de la Comunidad de Aprendizaje.

La investigación co-construida entre Proyecto de Investigación UBACYT P023 en Psicología Educativa y la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología

La formación docente implica una continuidad entre las prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los docentes novatos y el análisis de la resignificación y reestructuración del rol, en el marco de la interacción entre los sistemas de actividad constituidos por las unidades de formación académica y los contextos de la práctica profesional. El estudio acerca de los modelos mentales y las competencias del profesorado universitario de Psicología, a través de las narrativas y reflexiones de los Egresados sobre sus trayectorias, conforma un seguimiento de la investigación acerca de las Prácticas de Enseñanza de Grado, y la construcción del rol del profesor de Psicología.

Esta indagación releva procesos de desarrollo y cambio del aprendizaje en la acción profesional en Profesores de Psicología egresados en el 2007, 2008 y 2009 del Profesorado de Psicología. El marco teórico escogido tiene como sustento los enfoques socioculturales de modelos mentales aplicados al cambio educativo (Rodrigo) y las competencias para la enseñanza (Zabalza y Perrenoud). Escuchar a los egresados del profesorado permite visualizar su interés por continuar su formación docente y su aptitud creciente para proporcionar ayudas para el aprendizaje de los sujetos, con interacción entre el centrarse en los vínculos y necesidades de las personas, por un lado, y en los desafíos de los aspectos conceptuales del contenido a través de las actividades de aprendizaje, por el otro.

Un Programa de extensión en la línea del "aprendizaje en servicio"

Una de hallazgos de la indagación es que, una vez recibidos, los profesores de Psicología no cuentan con espacios para la reflexión sobre la práctica y su reelaboración en comunidades de práctica y aprendizaje genuinos. Por ello se generó, un Programa de Extensión, que funciona desde el 2007 denominado: "Promoción de dispositivos cooperativos de construcción y abordaje didáctico de la Psicología en el Nivel Medio". El Proyecto se centra en la conformación de un espacio de tutoría para docentes de Escuela Media, a cargo de materias vinculadas al campo de la Psicología. Particularmente se hace hincapié en la promoción de dispositivos de autorreflexión y gestión de proyectos en los que se encuentren comprometidos todos los actores institucionales. La revisión de las prácticas docentes constituye la meta de primer alcance. Pero la intencionalidad fundante se verá expresada en la dinamización progresiva de espacios de promoción de la calidad de vida de los docentes, de los adolescentes y del entorno educativo y familiar

Se trata de incentivar y acompañar la formación de recursos humanos y la conformación de configuraciones colectivas capaces de tutorizar el proceso de reelaboración de problemas y de diseño, implementación y evaluación de intervenciones de los Profesores de Psicología, labor necesaria para promover el tipo de transferencia esperada.

PALABRAS CLAVE: Formación docente- Competencias- Práctica - Profesores de Psicología

PROCESOS SOCIOCULTURALES Y EDUCACIÓN EN EQUIDAD DE GÉNERO. RESULTADOS PRELIMINARES

Silvina Buffa, Graciela Cristina Bocco, Marcela Alejandra Castro, María Marta Gómez

RESÚMEN

La línea de investigación de la cual se desprende el presente trabajo se propone enfocar el análisis teórico y empírico en torno al papel que juegan algunas instituciones educativas en la construcción del género, es decir, en la producción, reproducción o transformación de las subjetividades y las identidades sociales y de género en el marco de las nuevas legislaciones que a nivel nacional las interpelan, o deberían hacerlo, para actualizar los aspectos cognitivos, actitudinales y emocionales que, vinculados a este proceso sociocultural, van a incidir en la vida y la salud de las personas, en la democratización de la sociedad y en la prevención y erradicación de las violencias de género, proceso en el cual las autoridades y docentes son sus principales agentes.

Este trabajo se pregunta, por lo tanto por el papel de las instituciones educativas en lo que denominamos una "educación en equidad de género". Por "educación en equidad de género" entendemos un proceso educativo integral que incorpora la perspectiva de género en la educación de los alumnos orientada a reducir y eliminar inequidades de género. Esta "educación en equidad de género" alude a proporcionar elementos cognitivos, morales y simbólicos que desnaturalizan construcciones del sentido común que asocian a las mujeres a la domesticidad, maternidad y subalternidad; a las minorías sexuales con lo abyecto y anormal y a los varones con la agresividad, el dominio y la jerarquía, como sus principales funciones, roles y atributos.

Se propone como objetivos indagar acciones, argumentos, y significados asociados a la educación en equidad de género entre docentes y autoridades de instituciones educativas de nivel primario y medio de gestión pública y privada, a fin de analizar cómo estos ámbitos producen y/o reproducen subjetividades e identidades genéricas. También se busca relevar y analizar experiencias realizadas en educación en equidad de género en instituciones educativas a nivel local. Desde el punto de vista metodológico, se realiza una investigación cualitativa que recupera los aportes del enfoque etnográfico, a fin de abordar la diversidad sociocultural implicada en las dinámicas de género

Dado que se trata de una investigación en curso se presentan resultados preliminares encontrados en el análisis de discursos y prácticas referidos a ciertas temáticas de género presentes en las escuelas, en las distintas experiencias analizadas en instituciones educativas de nivel medio; entre ellas: las concepciones de sexualidad predominantes que se construyen; debates y experiencias en torno a la "enseñanza" de la sexualidad y/o educación sexual en la escuela; y aquello que ciertas miradas consideran "nuevas" prácticas y realidades presentes en las escuelas en la actualidad y que generan diversos posicionamientos, argumentos y estrategias de abordaje ante las mismas, entre ellas la cuestión de la diversidad sexual y de los embarazos de alumnas significados como situaciones que irrumpen la dinámica institucional, que hablan de un atravesamiento del contexto, un desborde hacia el interior de la institución que lo significa como ajeno a sí misma.

Como primeras reflexiones a partir de los resultado obtenidos podemos pensar que el marco normativo propuesto desde el estado ha logrado instalar debates al interior de las instituciones educativas que problematizan y tensionan tanto representaciones como prácticas ya instaladas pero aún no se visibilizan cambios en la cultura institucional ni en las concepciones de género y sexualidad que habiliten para los alumno/as nuevas posibilidades de construir ciudadanía en el ámbito escolar.

PALABRAS CLAVE: procesos socioculturales – educación - equidad de género

Introducción

Esta investigación se propone enfocar el análisis teórico y empírico en torno al papel que juegan algunas instituciones educativas en la construcción del género, es decir, en la producción, reproducción o transformación de las subjetividades y las identidades sociales y de género en el marco de las nuevas legislaciones que a nivel nacional las interpelan, o deberían hacerlo, para actualizar los aspectos cognitivos, actitudinales y

emocionales que, vinculados a este proceso sociocultural, van a incidir en la vida y la salud de las personas, en la democratización de la sociedad y en la prevención y erradicación de las violencias de género, proceso en el cual las autoridades y docentes son sus principales agentes.

En este sentido, nos interrogamos por el papel que juegan las instituciones y organizaciones sociales en la producción de subjetividades e identidades sociales y de género, los procesos y dinámicas de género que promueven, los sentidos y significados asociados a lo femenino y a lo masculino y el papel de los diferentes actores en la producción, reproducción o transformación de la experiencia y de las construcciones de género.

Conceptos y nociones que orientan la investigación

Los desarrollos en torno a la construcción de subjetividades e identidades sociales han cobrado un nuevo empuje en las últimas décadas y están estrechamente relacionados con la teorización sobre el género. Cómo se forman las identidades de género, laborales, religiosas, étnicas, etc, la relación entre la experiencia concreta de un grupo y la culturalización de esa experiencia a través de un filtro valorativo propio, el peso de los mensajes y discursos sociales de distintos actores en la construcción de las identidades, son algunos de los principales ejes de debate en los estudios de género y el análisis social.

Las ciencias sociales y humanas se han enriquecido con la teoría de género. Los aportes y desarrollos acerca de este concepto, que alude a la construcción cultural y simbólica de lo masculino y femenino y a las relaciones de subordinación que en buena medida caracterizan a la condición femenina, posibilitaron la desnaturalización de la diferencia sexual y abordar los complejos procesos, biológicos, simbólicos, sociopolíticos, culturales, ideológicos y económicos que interactúan y se implican en la constitución de subjetividades e identidades masculinas y femeninas.

El género se considera uno de los elementos primarios a través de los cuales se distribuye el poder y como construcción histórica y campo de articulación de relaciones de producción de significados que operan desde la diferencia sexual a través del lenguaje y el discurso. Joan Scott analiza el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias sexuales y destaca que está presente y en construcción en el lenguaje, en la legislación, el mercado de trabajo, las organizaciones e instituciones sociales y en la identidad subjetiva. (Scott: 1993).

Los desarrollos más recientes sobre la cultura y los procesos socioculturales destacan la imbricación de lo simbólico y los significados con las estructuras sociales y la necesidad de considerar en el análisis de lo cultural dichas imbricaciones (Bourdieu: 1995; García Canclini: 2004; Kupper: 2001).

Butler (2006) entiende al género como una actividad incesante performada, una práctica de improvisación en un escenario constrictivo. Considera al género como una categoría histórica, lo que implica entenderlo como una forma cultural de configurar el cuerpo abierto a su continua reforma, puesto que anatomía y sexo no existen sin un marco cultural. La performatividad del género implica que los términos masculino y femenino así como también la propia diferencia sexual están siempre en proceso de ser rehechos.

Si bien se han producido importantes transformaciones, este complejo proceso sociocultural no actúa necesariamente orientado siempre hacia el logro de mayor equidad.; la construcción de género, los principios de visión y división social, continúan activos en la actualidad aunque con diversa importancia según momentos históricos, contextos y la capacidad de agencia de los sujetos y la apropiación de los recursos materiales y simbólicos que se generan en la vida social. En este sentido, Fraser (1997) ha precisado la noción de equidad de género, como una idea compleja que debe incluir pero ir más allá de la igualdad o diferencia entre hombres y mujeres e incluir los principios de antipobreza, anteexplotación, igualdad en el ingreso, igualdad de respeto, igualdad en el tiempo libre, antimarginación, antiandrocentrismo.

Si los desarrollos de la teoría social y de género antes señalados destacan la estrecha relación del género con el poder y la imbricación de las estructuras sociales con las estructuras mentales y subjetivas, para producir las necesarias transformaciones tendientes a producir un orden de género que no se asiente en la jerarquía de lo masculino y la heterosexualidad obligatoria es indispensable, entre otras cuestiones, el papel de las instituciones y organizaciones sociales en la construcción de género, puesto que las prácticas y los discursos sociales que producen tienen estrecha relación con las posibilidades de avanzar en el camino a la equidad entre géneros y la construcción de nuevas subjetividades. En este sentido apelaremos a la idea de "educación en equidad de género" para referirnos a un proceso educativo integral que incorpore la perspectiva de género en la educación de los sujetos, orientada a reducir y eliminar las inequidades de género, de la cual son principales perjudicadas las mujeres como grupo aunque también el conjunto de la población. Esta educación en equidad de género -que incluye pero va más allá de la educación sexual recientemente sancionada para ser impartida en las instituciones educativas de nivel inicial, primario y medio- se refiere a proporcionar elementos cognitivos, morales y simbólicos que desnaturalicen las construcciones del sentido común que asocian a las mujeres a la domesticidad, maternidad y subalternidad, a las minorías sexuales con lo abyecto y anormal y a los varones con la agresividad, el dominio y la jerarquía, como sus principales funciones, roles y atributos.

Pregunta de investigación y objetivos propuestos

La pregunta que orienta esta investigación es: ¿Cuáles son las acciones, argumentos, sentidos y significados asociados a la educación en equidad de género que sustentan autoridades y docentes en instituciones educativas?

Se busca analizar lo dicho en los discursos y acciones relevantes que suceden en las instituciones educativas por ser éstas una de las principales instituciones responsables de la socialización de los ciudadanos.

Los objetivos propuestos son:

- Analizar acciones, argumentos, y significados asociados a la educación en equidad de género entre docentes y autoridades de instituciones educativas.
- Relevar y analizar experiencias realizadas en educación en equidad de género en instituciones educativas a nivel local

Estrategia metodológica

Se propone realizar una investigación cualitativa que recupera los aportes del enfoque etnográfico, a fin de abordar la diversidad sociocultural implicada en las dinámicas de género. Se busca realizar una descripción teorizada de las perspectivas "nativas" de los actores que integran el universo de estudio dando cuenta tanto de las estructuras de significados propias del universo en estudio como de las estructuras y contextos sociales en las cuales dichos significados se han producido.

La investigación se desarrolla en escuelas de nivel primario y medio, de gestión pública y privada, de la ciudad de Córdoba y el gran Córdoba. Las dos técnicas principales utilizadas son la observación con participación y la entrevista antropológica (entrevistas en profundidad a los diferentes actores involucrados en las experiencias: directivos, docentes y otro personal que trabaje en las mismas).

Resultados preliminares

Los resultados que se formulan en esta presentación se desprenden del análisis de 15 entrevistas realizadas a directivos, docentes y personal de equipos técnicos (psicólogos, psicopedagogas) en siete escuelas de nivel medio, de gestión pública y privada de la ciudad de Córdoba y Gran Córdoba (Villa Allende).

Por ser una investigación en curso, a continuación se presentan algunas líneas de análisis que se formulan a modo de resultados preliminares. En esta ocasión se

focalizará la mirada en las construcciones de subjetividad y de género que se promueven en dichas instituciones educativas, atentas a identificar prácticas y discursos que promuevan "o no- la equidad de género.

En este sentido, se encontraron discursos y prácticas referidos a ciertas "temáticas de género" presentes en las escuelas, en las distintas experiencias analizadas; entre ellas se destacan: las concepciones de sexualidad predominantes que se construyen; los debates y experiencias en torno a la "enseñanza" de la sexualidad y/o educación sexual en la escuela; y lo que desde ciertas miradas se consideran "nuevas" prácticas y realidades presentes en las escuelas en la actualidad y que generan diversos posicionamientos, argumentos y estrategias de abordaje ante las mismas, entre ellas la cuestión de la diversidad sexual y de los embarazos de alumnas.

a - Concepciones de sexualidad

De las entrevistas realizadas se desprende que la sexualidad en la institución educativa cobra para los adultos un significado fuertemente ligado a la genitalidad. Esto se evidencia en las experiencias áulicas que en general limitan su enseñanza a proporcionar información sobre el sistema reproductor humano, las enfermedades de transmisión sexual y la prevención de embarazos. En gran parte de las escuelas, los contenidos que hablan de educación sexual están incluidos en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en este aspecto parecería que el marco normativo no ha logrado modificar una tendencia preexistente a la ley.

En este mismo sentido, situaciones que irrumpen la vida cotidiana escolar, atravesadas fuertemente por la sexualidad en su sentido más integral, no son reconocidas como tales. Los enfrentamientos, a veces incluso físicos, entre lo/as alumno/as, por ejemplo, no son analizados desde esta dimensión lo que permitiría pensar otros abordajes posibles más allá de las sanciones disciplinarias.

Con respecto a las concepciones de sexualidad que se sostienen desde los equipos directivos, técnicos y docentes, también se encuentra un predominio de distinciones binarias -varones/mujeres, femenino/masculino- reproductivas de la heterosexualidad normativa, evidenciado en la invisibilización de referencias a la diversidad de opciones que escapan a dicho binarismo, con todas las implicancias que esto tendrían para aquello/as alumno/as que no encontrarían así una narrativa que los represente en el discurso escolar.

b - La "enseñanza" de la sexualidad, la educación sexual

En relación a los debates, argumentos y experiencias en torno a la "enseñanza" de la sexualidad y/o educación sexual en la escuela resulta central la discusión sobre la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral que fue sancionada el 24 de octubre de 2006, teniendo las escuelas de todo el país cuatro años de plazo desde la promulgación de la norma para el cumplimiento total y efectivo de todos sus puntos (sin embargo, la Nación divulgó recién en 2008 los contenidos curriculares para todas las instituciones). La ley instituye la obligatoriedad de aplicación en todas las instituciones públicas y privadas, desde éstas se apela a que "aun no nos han dicho nada"; este aun pareciera referir a que no se ha exigido ni sancionado a quien no lo haga.

En relación a este punto nos preguntamos, no solo por la dimensión de obligación de la institución (docentes, directivos), sino porque se descuida la dimensión referida al derecho de niños y adolescentes de recibirla.

Se han encontrado algunas experiencias (relativamente escasas) en las cuales se proponen proyectos y/o se implementan acciones en el marco de la ley. Por ejemplo, en una de las instituciones relevadas los docentes consensuaron, después de varios talleres de discusión, tomar el tema de la enseñanza de la sexualidad no sólo como contenido de una asignatura o en un espacio curricular específico; sino como una temática transversal para todas las materias. Allí, todos los docentes proponen desde la especificidad de la asignatura; aplicar estos contenidos.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, se destaca que las propuestas son el

resultado de intereses y voluntades individuales o de un grupo de docentes dentro de la escuela. Quienes las implementan remarcan que no habría una política institucional previamente debatida y consensuada al interior de la comunidad escolar.

En algunas instituciones los docentes debaten si solo los docentes que tienen voluntad o los docentes de ciertas materias deben ser los "encargados" de impartir educación sexual o si todo el personal de la institución debe hacerlo. Al respecto algunos de los mismos entrevistados explicitan no tener un posicionamiento claramente tomado, sino más bien interrogantes al respecto. Dichos interrogantes se asocian a si "todos están preparados/capacitados para dar educación sexual".

La falta de propuestas de capacitación de docentes y directivos se reconoce como un obstáculo para la implementación. Generalmente se responsabiliza a las instancias de gestión central, principalmente el Ministerio de Educación, de no capacitar a los docentes y que mientras ello no ocurra no se revertirá la situación o las dificultades de aplicación de la ley.

Sin embargo, se han relevado propuestas locales de parte del Ministerio de Educación del gobierno provincial y de otras instituciones que ofrecen capacitaciones. En general la asistencia a dichos espacios es "voluntaria" o definida por el directivo y se limita a algunos docentes de cada institución.

También se reiteran interrogantes, sobre a quien - si es a la familia y/o a la escuela- le corresponde la responsabilidad/deber de impartir educación sexual a niños, niñas y jóvenes. Respecto a la familia, se sostiene su papel central, desde las posturas de escuelas religiosas, aunque también otros aluden a que la escuela complementaría lo que es una responsabilidad de la familia. En este sentido, varios refieren que la ley les otorga garantías ante posibles reclamos, denuncias, etc. por parte de las familias.

c - "Nuevas" realidades y prácticas: los embarazos de alumnas y la cuestión de la diversidad sexual

Diversos referentes institucionales aluden a lo que consideran "nuevas" prácticas y realidades que se presentan en las escuelas en la actualidad.

Entre las nuevas realidades que "afectan" a las escuelas se destaca en ciertos casos la presencia de embarazos de alumnas. En general los directivos que tienen más trayectoria en su función relatan un proceso de cambio en donde habría un "antes" donde las jóvenes embarazadas en general abandonaban la escolaridad ya que era impensable como posibilidad cursar un embarazo y continuar con el proceso de escolarización. Mientras que en la actualidad describen una "nueva realidad".

En las entrevistas mantenidas con docentes de nivel medio, se narra esta situación como dada, es decir una situación que se impone (la realidad lo impone) y ante la cual el Ministerio envió un memorándum, haciendo mención al Régimen de Inasistencias y Franquicias para Alumnas Madres 190/04.

Esta normativa establece un régimen especial de inasistencias no computables para las alumnas madres durante el embarazo, parto y amamantamiento. En uno de sus párrafos menciona como competencia del Ministerio de Educación "la adopción de medidas tendientes a erradicar el fracaso y la deserción escolar y establecer mecanismos para elevar la calidad y la equidad educativa".

A partir de estos posicionamientos podríamos decir que la presencia en la escuela de las alumnas madres no genera otra estrategia además de la que pretende mantenerlas dentro de la escolarización. En una primera interpretación podríamos suponer que el ámbito institucional no reconoce a estas jóvenes como seres sexuados y con derechos en este campo. Las políticas públicas deben crear las condiciones habilitantes de este derecho. Entre ellas se incluyen: información de calidad; acceso a servicios de salud sexual y reproductiva; protección legal y social pertinente, tal como lo establecen distintos artículos de la ley mencionada.

Un enfoque de derechos favorecería la autonomía y el empoderamiento que permite tomar decisiones informadas y responsables sobre la sexualidad y la vida reproductiva así como la posibilidad de acceder a los recursos para llevar a la práctica esas

decisiones de manera segura, efectiva y sin discriminaciones. En este sentido la maternidad se convierte en elegida.

Respecto de la diversidad sexual en general es un tema invisibilizado, que solo aparece cuando se lo interpela explícitamente y no forma parte de la agenda de lo que se entiende como educación sexual en las propuestas áulicas. Cuando aparece es dotado de un sentido de "problema" y se las refiere como situaciones excepcionales. Como problema es representado principalmente en los alumno/as y sólo en un caso se hizo referencia a la diversidad sexual respecto a los docentes. En este caso, su carácter "problemático" era, en el discurso de los adultos, adjudicado por lo/as alumno/as, no por sus pares docentes.

Como habría ocurrido con los embarazos, son cosas que "aparecen" en la escuela, que hablan de un atravesamiento del contexto, un "desborde" hacia el interior de la institución que lo significa como ajeno a sí misma.

A modo de conclusión

Los resultados obtenidos hasta el momento nos revelan que existen concepciones sobre la educación en equidad de género y la educación sexual integral que las caracterizan como un derecho; y que tales concepciones se manifiestan tanto en los discursos normativos del Estado (legislaciones vigentes en instituciones educativas) como en las narraciones de docentes y directivos. Sin embargo se encuentran múltiples tensiones entre dichos discursos y las prácticas concretas en que se implementan o no- experiencias de educación sexual y en género en las escuelas.

Bibliografía

- Alcoff, Linda (1999): Merleau Ponty y la teoría feminista de la experiencia, en Mora. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Fac. de Fil y Letras. UBA
- Alonso y Díaz R (2002) Hacia una pedagogía de las experiencias de las Mujeres. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre(2000) La dominación masculina. Anagrama. Barcelona
- Bourdieu y Wacquant (1995) Respuestas para una Antropología Reflexiva. Grijalbo México
- Butler, Judit (2006) Deshacer el género. Paidós. Barcelona
- De Lauretis, Teresa (2000) Diferencias. Ed. Horas y horas. Madrid
- Fernández, A. (1994) La mujer de la ilusión. Paidós. Bs As
- FRASER, N. (1997). Justicia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición 'post socialista'. 1997. Siglo del Hombre Editores. Universidad de los Andes. Facultad de Derecho. Bogotá. Colombia.
- García Canclini (2004) Diferentes, desiguales y Desconectados. Gedisa. México
- Geertz, Clifford(1992) La interpretación de las Culturas. Gedisa
- Guber, Rosana(1992) El Salvaje Metropolitano. Legasa

LA SEXUALIDAD PSICOANALÍTICA Y LOS AVATARES DE SU INTERPRETACIÓN POR LOS COLECTIVOS DE DIVERSIDAD Y GÉNERO.

Hernán Cornejo
Facultad de Psicología. UNR.

RESUMEN

El presente trabajo se presenta como un avance del Proyecto de investigación acreditado en el Programa de incentivos denominado "La responsabilidad del sujeto en el campo del Psicoanálisis. Sexuación femenina y sexuación masculina". En el

mismo me propongo realizar un conjunto de reflexiones acerca del tema siempre complejo de los avatares del sujeto a partir de su determinismo estructural sexuado, el paradójico sentido de los no saberes que determinan el posicionamiento como hombre y mujer, así como la variedad de posibles relaciones entre los mismos, además de poner en situación dicha constitución subjetiva con los actuales planteos de las orientaciones de los colectivos de género, entre otros. A partir de ello se intenta poner en situación la responsabilidad subjetiva, que interpelamos habitualmente en los consultorios, es decir la responsabilidad ética de ese sujeto en relación a su deseo inconsciente que lo pone y quizás "dispone" para el acto analítico.

Resulta de plena actualidad analizar el discurso de los colectivos de género, a la luz del conjunto de reivindicaciones políticas que realizan sus grupos de vanguardia. El discurso de los mismos había quedado engrampado durante muchos años en la trampa del esencialismo dualista, que lo enfrentaba a categorías de hombre, mujer, masculino o femenino, patriarcado o matriarcado, etc. que pulía radicalmente las complejas aristas de la constitución de subjetividad.

Los estudios sobre la sexualidad del psicoanálisis fue un continuo referente para dichos colectivos, pero se piensa que no se logró captar desde un principio la potencialidad de argumentación casi revolucionaria que presentaban los mismos, quedando reducidos a una crítica reduccionista del planteo al que denominaron falocentrismo, una concepción biologizada de la teoría de la falta en ser constitutiva de lo humano.

La dificultad de aprehensión de una realidad como la psíquica de naturaleza sexual, orientada por una falta en ser constitutiva y estructural, rompe con el modelo de las categorías de fuerte raigambre en los colectivos tales como el de identidad, hombre, mujer, poder, etc.

De las apreciaciones y desarrollos se desprende que buena parte de los estudios sobre feminismo, género, etc. existe una matriz disciplinar común que pule las enriquecedoras aristas de la singularidad propia de los desarrollos del psicoanálisis que ellos mismos referencian, demarcando direccionalidades y determinaciones sociales en la orientación sexual, que ponen a distancia la falta en ser constitutiva de la subjetividad. A partir de lo anterior dichos enfoques se convierten en simples revisiones críticas de viejos modelos sociales, lingüísticos, discursivos, políticos, etc.

La circulación discursiva con el Psicoanálisis se piensa que posibilitará que estos colectivos reactualicen su doctrina que quedó coaligada con la lectura genital del falo, desprendiéndose de allí una lectura sesgada por una ideología de dominancias que no son tales.

Así el realizar un conjunto de reflexiones respecto al derrotero histórico que han seguido estos movimientos en la imposibilidad de adecuar a sus reivindicaciones y luchas sociales, aportes importantes del aparato teórico del Psicoanálisis de base freudiana y lacaniana, se piensa que colaborará al debate que se reactualiza, a partir que alguna de esas luchas han logrado fuerte impacto y éxito en el campo socio legal. Últimamente algunos autores tales como Judith Butler realizan una aplicación de la teoría psicoanalítica sobre todo de base lacaniana, encontrando sobrados argumentos de base para el análisis, dando sustento teórico al discurso de los colectivos.

1.- Introducción

Como dice Lacan "El sujeto desarrolla en el discurso analítico su verdad, su integración, su historia. Pero en esa historia hay huecos" (Lacan, 1954)(1). Ese aspecto no todo de la estructura, esa falta en ser constitutiva presentifica en forma siempre actualizada, la condición sexuada del sujeto. Esa condición del no todo estructural de índole sexual es lo que desnaturaliza los encuentros logrados en la propia condición sexuada y en la relación con el otro. Aquí se hace evidente la diferencia con los otros enfoques (médicos, psicológicos, religiosos, etc) que naturalizan la condición de las personas apelando a construcciones más o menos complejas, tales como las categorías de género, la descripción más o menos erudita de los comportamientos estadísticos de la sexualidad, las divulgaciones científicas y el

discurso de los mass media, etc.

Es indudable que en este último tiempo se ha dado una fuerte circulación discursiva que ha alcanzado espacios sociales y políticos, ligados a las reivindicaciones de los colectivos de género, a ejercer su elección sexual. Esto creo que ha revitalizado a nivel social el interés por el tema y la puesta en cuestión de ciertos poderes, antes indiscutidos, que definían la buena forma sexual en su aspecto individual, relacional y en general social. Sin duda colaboró para ello entre otros, el propio comportamiento "desnaturalizado" de que aquellas instituciones como la iglesia, que incineraron su orientación, a pura fuerza de desplegar en actos privados el indecoroso ejemplo de esa naturalidad.

Es así que en esa tendencia de volver transparentes los actos privados, muchos "descubrieron" la dificultad de las consideraciones simplistas relacionadas con la sexualidad y empezaron a interesarse por el discurso del Psicoanálisis, que en su sentido estructural histórico desplegó desde siempre, se cree, los argumentos posibilitadores de una profunda reflexión acerca de la sexualidad y la construcción de subjetividad.

Es de destacar que aún lo cotidiano de lo sexual de consumo, se relaciona más con el escándalo que con las prácticas discursivas, la militancia de los colectivos, o los puntos de vista más o menos abiertos o reaccionarios de los distintos estamentos de la comunidad.

En este controvertido campo se hace necesario creo, un abordaje que sin perder los encuadres propios de un trabajo disciplinar profesional, posibilite y habilite a una reflexión social amplia, que dinamice los discursos y las prácticas, colaborando con el desarrollo y construcción de subjetividad individual y social desde una perspectiva ética, alejados de los remanidos objetos transaccionales de consumo (lecturas, prácticas, clínicas, etc.)

PALABRAS CLAVE: Sexualidad – Psicoanálisis – Colectivos - Género

Desarrollo

Dice Lacan "Aristóteles da ya de la histérica una teoría basada en el hecho de que el útero era un animalito que vivía en el interior del cuerpo de la mujer, y que cuando no se le daba de comer se revolvía con impúdica fuerza. Está claro que tomó este ejemplo porque no quiso tomar otro mucho más evidente, el órgano sexual masculino, que no necesita de teórico alguno para llamar la atención con sus resurgimientos. Sólo que Aristóteles nunca pensó que las cosas se arreglarían dándole discursos a ese animalito que está en el vientre de la mujer. (Lacan, 1955)(1)

Esta frase de Lacan nos posibilita adentrarnos en la problemática que nos interesa, desplegando la continua apelación al sujeto a partir de su condición de sujeto hablante, aquel que avizora a partir de sucesivos desencuentros y asunción de responsabilidades, el grado de incompletud de la satisfacción pulsional, que lo desgaja y que lo enfrenta a un conjunto de senderos paradójales para su simple entender consciente, rasgando el velo y resquebrajando el espejo de la completud narcisista.

Ya desde los primeros momentos de la obra freudiana se destacaba la etiología sexual de los síntomas neuróticos y el tallado de los cuerpos eróticos que trascendían en su llamado, a la anatomía médica. La sintomatología histérica en particular, desplegaba esa fenomenología de parálisis, contorsiones, parestesias, etc., que trastocaban los diversos mapeos corporales que se intentaban conformar, sirviendo de límite y obstáculo al desarrollo científico-positivista, que cedía ante la evidencia y no podía despejar las certezas que el pensamiento animista de posesiones, demonios y otros orígenes ocultos habían conformado como causa, desde remotas épocas.

Como decía Freud "Los fenómenos histéricos tienen preferentemente el carácter de lo excesivo" (Freud, 1888)(2). Este carácter de lo excesivo ligado tempranamente a lo traumático, a la violenta irrupción energética que no logra ser tramitada en el

psiquismo, o más adelante, a la acción de la defensa ante la irrupción de lo pulsional, iba demarcando el terreno de la singularidad freudiana al poner en relación la condición de la determinación sexual del sujeto y su imbricación directa al campo del lenguaje, que posteriormente Lacan tan bien retomará al contar con las herramientas de la lingüística estructural.

Freud continuando con el desarrollo estructural de la teoría, que como sabemos no se construyó como simple especulación teórica, sino en el interjuego entre la teoría y su clínica, establece a partir de dicho material de consultorio que "la sexualidad de la niña pequeña tiene un carácter enteramente masculino. Más aún: si supiéramos dar un contenido más preciso a los conceptos de «masculino» y «femenino», podría defenderse también el aserto de que la libido es regularmente, y con arreglo a ley, de naturaleza masculina, ya se presente en el hombre o en la mujer, y prescindiendo de que su objeto sea el hombre o la mujer." (Freud, 1905)(2)

Freud en ese sentido es taxativo él dice "comoquiera que sea, la expresión «libido femenina» carece de todo justificativo."(Freud, 1932)(2). Es así que debemos sortear el atolladero que de buena manera anulan las corrientes comportamentales del new age, confundiendo sin más libido con necesidad sexual, deseo con mayor o menor interés sexual, etc., disponiendo todo un conjunto de disposiciones estéticas, culinarias, afectivas que apuntan a la buena forma de encuentro.

El orden del no todo del sujeto sexuado, del sujeto del lenguaje se entrama en el campo del significante para apresar algo del campo de su verdad. Verdad de encuentros estructuralmente fallidos, en los cuales se actualiza la determinación y el semblanteo de las completudes imaginarias, fisgoneando esa estructura del semejante que goza a nuestro despecho.

La complejidad de la estructuración sexuada del sujeto reclamó la construcción de operadores lógicos y desde Lacan de una nueva escritura que posibilitara desplegar las interrelaciones de la constitución individual y del lazo social. Estos conocimientos (mathemas) se desplegaron a partir de una terminología y formalización prestada de la topología, teoría de grafos, teoría de nudos, teoría de conjuntos y la combinatoria, es decir de las matemáticas avanzadas, lo que nos recuerda al momento en que uno de los factores por los cuales la Psicología no podía ser considerada una ciencia para Kant y Comte, era su falta de utilización del lenguaje matemático. El lenguaje se hace punto de partida en la reflexión por el sujeto y la utilización simbólica del mismo posibilita el acceso como letra pura sin ambages, a las operaciones de constitución, posicionamiento subjetivo y lazo social.

En el mismo Freud el despliegue estructural de la sexualidad se hizo no sin un desarrollo de conceptos elaborados por imbricaciones de tipo constitucional, biológicas, históricos-filosóficos, antropológicos, etc. Así por ejemplo su concepción de la bisexualidad. En este sentido "Lo que en nuestra vida corriente llamamos «masculino» o «femenino» se reduce para el abordaje psicológico a los caracteres de la actividad y de la pasividad, es decir, a unas propiedades que no se enuncian sobre las pulsiones mismas, sino sobre sus metas. En la relación de comunidad que de ordinario muestran en el interior de la vida anímica tales pulsiones «activas» y «pasivas» se espeja la bisexualidad de los individuos, que se cuenta entre las premisas clínicas del psicoanálisis."(Freud, 1913)(2)

Otro concepto que despliega cierta "explicación holística" de dicha complejidad estructural de la sexualidad es el de ambivalencia. La dificultad de dar cuenta de lo sentimental-afectivo, de la dinámica edípica, en general de la constitución subjetiva, apela a este concepto, por lo tanto "la amalgama de Ley y pulsión, y la ambivalencia resultante, expone a la misma práctica del psicoanálisis a que se tambalee la coherencia teórica de su discurso."(Aleman, 2006)(3). Esta ambivalencia como concepto podemos pensar que trasciende su consideración en el campo de lo individual y alcanza el edificio conceptual del Psicoanálisis. Así se hace ambivalente por ejemplo el sentido de construcción de Freud de los síntomas de Dora o en el caso de la joven homosexual, de su estructura histórica, de la función de la otra mujer, etc.,

mientras tanto como demuestran ciertos análisis del tratamiento, se trataba de orientar a estas pacientes sobre ciertos sentidos del "buen ser una joven".

¿Quizá se desarrolló en Freud por momentos ese temor al despliegue de la asunción responsable del sujeto de su posición sexual, a la manera de Breuer en el famoso caso Anna O? ¿tal vez estos hayan sido puntos negros de su propio autoanálisis, que le dificultaban el manejo transferencial de los mismos?

Sin duda que no nos encontramos realizando una crítica de la práctica clínica de Freud, sino desplegando argumentos de cómo en la historia del Psicoanálisis la complejidad de su problemática del inconsciente como sexual reclamó idas y venidas, concepciones constitucionales, fenomenologías, etiologías que incluían traumas y falsos quimismos, ciclos temporales, reinscripciones, etc., que fueron modelando sus enfoques de la constitución subjetiva.

Volviendo al desarrollo de los operadores estructurales organizadores del posicionamiento sexual tenemos al falo. Al respecto dice Lacan "Este falo, la mujer no lo tiene, simbólicamente. Pero no tener el falo simbólicamente es participar de él a título de ausencia, así pues es tenerlo de algún modo. El falo siempre está más allá de toda relación entre el hombre y la mujer."(Lacan, 1957)(1). Aquí se despliegan los tiempos lógicos de la constitución edípica, donde la alternancia del ser y el tener el falo, a partir de la inscripción de la metáfora paterna, posibilita el constituirse como sujeto de deseo. En este proceso las funciones reemplazan a la condición biológica de la filiación, las constituciones son discursivas, por lo que el tramado significativo se constituye a partir de una operación de extracción de goce vía la castración y de insistencia y retorno a la mítica satisfacción primera. En esta historia el falo es el significante del deseo.

La operatoria fálica como lógica de constitución subjetiva no puede confundirse con el órgano fálico con el que desde la correspondencia objetiva se lo relaciona. El falo lo aclaro Freud es la premisa universal del pene, la creencia de que todos los objetos materiales e inmateriales tienen pene. El recurso a darle materialidad a dicha premisa ha sido uno de los desencuentros históricos entre los colectivos de género y el psicoanálisis. Recordemos los planteos del Movimiento de Liberación Femenina francés que empiezan "a interrogar a Lacan manifestando sus quejas por el excesivo falocentrismo de la teoría freudiana y su presunto desconocimiento de la existencia de dos sexos."(Fendrik, 2000) (4)

Quizás Lacan de acuerdo al planteo que hace Silvia Fendrick haya pensado que la puesta en discurso del movimiento feminista y de las analistas mujeres, podrían acercar cierta luz sobre la teoría sexual y en particular sobre la sexualidad femenina. Cuando leemos el proyecto de trabajo de algunas de estas intelectuales por ejemplo el caso de Luce Irigaray el mismo se orienta a plantear que "tres intenciones organizan el desarrollo de mi pensamiento: la crítica de una cultura de sujeto único, el masculino; la definición de parámetros que permitan la constitución de una subjetividad femenina autónoma, y la búsqueda de condiciones de posibilidad -filosóficas, lingüísticas, políticas- de una cultura de dos sujetos no sometidos uno al otro."(De Avila, 1999)(5)

La idea de parámetros y de subjetividad femenina autónoma son curiosas en múltiples sentidos, pero podemos establecer algunas reflexiones al respecto. Si lo consideramos de acuerdo a la Real Academia Española el parámetro es un dato o factor que se toma como necesario para valorar o analizar una situación. Autonomizar el sentido de la subjetividad femenina sin duda es más un ideal de trasfondo político que una categoría teórica psicológica posible de analizar y quizás allí se haga importante la definición de los parámetros que probablemente cosifiquen desde el reduccionismo de la propia propuesta. ¿La definición de parámetros puede de alguna manera posibilitar condiciones de producción de subjetividad? ¿Acaso desde la autonomía es posible pensar el lazo social y aún alguna posibilidad de negociación política al respecto?

El panorama general es el siguiente, se plantea que las pensadoras feministas evalúan las teorías sobre el género a partir de una propuesta que se orienta a partir de cuatro objetivos. "En primer lugar, deben ofrecer un enfoque convincente sobre la

construcción social del género capaz de explicar no solo algunas de las estructuras transculturales de la dominación masculina. En segundo lugar, deben explicar la posibilidad del cambio social y de la capacidad humana de actuar que permite desafiar las determinaciones psicológicas en las que se apoya la dominación masculina, de manera que permitan explicar la existencia de los movimientos de mujeres y la resistencia feminista. En tercer lugar, deben evitar la universalización del género, que ignora las profundas diferencias en la identidad de género que introducen la raza, el origen étnico, la clase y otras diferencias vinculadas a los sistemas de dominación social. En cuarto lugar, deberían apuntar algunas implicaciones de su análisis para la práctica política feminista."(Ferguson, 2003)(6)

El psicoanálisis por estructura es revolucionario, sin embargo pareciera que las estructuras psíquicas desde su propio determinismo, sirven de obstáculo para que los colectivos construyan sus propias reivindicaciones sociales. En este sentido los estudios de género "desde el ideal primario de trascender la determinación biológica posibilitando el desarrollo individual, haciendo que, como dice Cazzaniga siguiendo a Butler, "el género sea un proceso cultural que articularía sexo, deseo y sexualidad mediante el moldeamiento discursivo del cuerpo"(Cazzaniga, 2008)(7)

Como vemos las teorías feministas, los estudios de género, etc., comparten buena parte de la orientación psicoanalítica, pero encuentran fuertes escollos en trascender desde las postulaciones de Freud la orientación de sus propias prácticas sesgadas a mi entender por una mezcla de antropoligización y sociologización de la teoría sexual, más ligada a la determinación de los comportamientos sociales en su propia lucha política, que a la realidad psíquica a la cual las ideas de Freud y Lacan colaboraron en entender.

Otro ejemplo para Butler es que "La urgencia del feminismo por determinar el carácter universal del patriarcado con el objetivo de reforzar la idea de que las propias reivindicaciones del feminismo son representativas- ha provocado, en algunas ocasiones, que se busque un atajo hacia una universalidad categórica o ficticia de la estructura de dominación, que por lo visto origina la experiencia de subyugación habitual de las mujeres." (Butler, 2007:50)(8)

Así no cabe duda que la verdad ética de la sexualidad que plantea el Psicoanálisis como productora de subjetividad, encontrara en los colectivos sociales feministas, de género y de la diversidad en general, serios críticos, al no poder trascender categorías de su propio análisis socio político a las estructuras psíquicas. ¿una intertextualidad desarrollada en el forzamiento y la banalización de categorías psíquicas habrán sido una causa de la dificultad de los colectivos en desarrollar durante tantos años un enfoque reivindicador a nivel social más sólido?

Otro tema en el cual los colectivos de la diversidad ponen el acento es el de identidad. Así se habla de una identidad sexual, identidad de género, identidad lésbica, identidad discursiva, etc. Por ejemplo "En su mayoría, la teoría feminista ha asumido que existe cierta identidad, entendida mediante la categoría de las mujeres, que no sólo introduce los intereses y los objetivos feministas dentro del discurso, sino que se convierte en el sujeto para el cual se procura la representación política."(Butler, 2007) (8).

En el campo teórico del Psicoanálisis no aparece la categoría conceptual de identidad. Extrañamente ya que es uno de los pilares de la teoría psicológica, tanto Freud como Lacan obvian este concepto casi tanto como el de personalidad.

La falta de identidad en el sujeto del inconsciente es quizás la razón fundamental para que esto sea así. Esto ya que "no se nace con la o una identidad sino un semblante de identidad es asignada, independientemente de que el sujeto se identifique ahí en esas positivities."(Correa Gonzalez, 2010)(9)

Este semblante de identidad se relaciona con la constitución imaginaria que no es más que aquello que se despliega en el juego significante, con los avatares propios del continuo cambio bajo una fachada de invariancia personal.

¿Cómo lograríamos conciencia de clase, de elección sexual, etc., en términos generales de colectivo social, si relativizamos las categorías unificantes ante el gran

público?

Conclusión

Existen importantes puntos de conflicto cuando intentamos sustentar sin más, una propuesta político social de los individuos, grupos y colectivos, poniendo de correlato una falsación conceptual de un edificio teórico disciplinar, como ha ocurrido en el caso del Psicoanálisis y algunos preponderantes colectivos feministas y de la diversidad sexual. Mas allá de la aseveración de que todo es ideológico, creemos que el reduccionismo ideológico de los colectivos "en sentido amplio de la diversidad" ha provocado un grado de involución importante en sus propios desarrollos conceptuales que ha disminuido el peso discursivo de su propuesta durante décadas. Quizás la nueva economía del goce "tal como la sitúa Melman" con su dejo de repliegue narcisista haya hecho mucho más en los últimos tiempos "reivindicaciones político sociales, gremiales, etc- que lo que el campo discursivo del reduccionismo sexual hizo en varias décadas.

Bibliografía

- (1) Lacan, J., Obras completas. Edición electrónica, Buenos Aires: Nueva Hólade.
- (2) Freud, S., Obras completas. Edición electrónica, Buenos Aires: Nueva Hólade
- (3) Aleman, J.(2006) Intervención en el V Congreso de la Asociación Mundial de Psicoanálisis, Roma.
- (4) Fendrik, S. (2000), "Lacan y la sexualidad femenina". Aún, presentado en los "Estados Generales del Psicoanálisis", París, julio de 2000.
- (5) De Avila, J (), De Speculum a Entre Oriente y Occidente: Luce Irigaray, 25 años de Filosofía feminista de la diferencia.
- (6) Ferguson, A. (2003), Psicoanálisis y feminismo, En: Anuario de Psicología , vol. 34, no 2, 163-176, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona
- (7) Cazzaniga, D(2008), Judith Butler y los Cultural Studies. Reflexiones sobre el género. En: [http:// psicologia-sexologia.info/articulos.php](http://psicologia-sexologia.info/articulos.php)
- (8) Butler, J. (2007), El género en disputa, Buenos Aires: Paidós.
- (9)Correa González, E. (2010), La identidad y la identificación: Laclau y Zizek. En: Revista Carta Psicoanalítica, Nro 15, Mexico.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN PROFESIONALES PSICOEDUCATIVOS

Patricia De Angelis, Livia García Labandal

RESUMEN

Este trabajo intenta profundizar el análisis de la perspectiva de género en considerando la historización del concepto de género en trayectos de formación de Profesionales Psicoeducativos.

Para ello tomamos como recursos de análisis entrevistas a Profesionales Psicoeducativos en ejercicio en relación con la perspectiva de género y experiencias ligadas a la época de la propia formación como formadoras de formadores, para posteriormente avanzar sobre algunos documentos actuales y las posibilidades de reflexión que conlleva. A lo largo del tiempo es posible encontrar diferentes representaciones sociales sobre el género en los formadores y en los diseños curriculares y documentos de educación.

Para este trabajo, en particular, entendemos que la Psicoeducación consiste en un proceso a través del cual el profesional psicoeducativo, el individuo, la familia y la comunidad se informan, se convencen, se fortalecen y se educan acerca de la problemática de género.

Esta investigación insipiente pretende resultar un aporte en el conocimiento de las

potencialidades de la educación en la transformación de desigualdades y la preparación de formadores para el ejercicio de la enseñanza desde la perspectiva de género.

La formación de profesionales psicoeducativos ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y es posible señalar que es uno de los problemas más significativos en el ámbito de los sistemas educativos. Así, dispositivos tradicionales de formación han evidenciado escasa eficacia en virtud de la complejidad de este tipo de saber. La formación profesional atraviesa aspectos subjetivos identitarios, que no remiten a una simple apropiación de conocimientos teóricos. Modelos situados en una didáctica racionalista priorizan la definición de adquisiciones y metas evaluables, entrenamientos sistemáticos y el control en cada una de las etapas de formación. La práctica adviene como una aplicación de la teoría. Otros enfoques, centrados en los procesos desde la perspectiva de la multidimensionalidad, destacan el valor de la vivencia de experiencias sociales e intelectuales, individuales y colectivas a lo largo de la formación.

Objetivos

Profundizar el análisis de la perspectiva de género en diferentes momentos históricos en relación con experiencias formativas en la formación profesional en el nivel superior.

Material y Métodos

Análisis de Entrevistas a agentes psicoeducativos a informantes claves y de documentos curriculares en relación con la perspectiva de género.

Resultados y Conclusiones

Se presentarán resultados de la insipiente indagación sobre la perspectiva de género realizada. En los comienzos del nuevo siglo, se origina una demanda de cambio en la Educación Superior, la cual se fundamenta en la importancia que este tipo de educación reviste para la construcción del futuro de las personas, de cara a lo cual, las nuevas generaciones deberán estar preparadas con múltiples competencias para afrontar las transformaciones que avizora el propio desarrollo económico y social de la contemporaneidad. Constituyen uno de los grandes retos de nuestras instituciones de formación docente el análisis de la pertinencia curricular, la renovación de los planes de estudio y la recreación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje acordes con estos cambios. Considerar la formación profesional como un proceso de construcción permanente lleva a considerar la apropiación, el desarrollo, la actualización, la reconversión, la estructuración, la ampliación, etc. de las capacidades y competencias requeridas para el desempeño, pero además representa una oportunidad para la reinención del vínculo entre sujeto y trabajo desde nuevas perspectivas.

La multidimensionalidad constitutiva de las tareas de enseñar y aprender en contextos complejos entraña un desafío que interpela a los profesionales psicoeducativos.

No resulta una tarea sencilla y en pos de promover una reestructuración crítica se exige el compromiso social de todos los actores involucrados en el Nivel superior de la Enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Formación Profesional – Psicoeducativo - Género Representaciones sociales

Introducción

"Vivimos en una época caracterizada por un sentimiento de falta de sentido. En ésta, nuestra época, la educación ha de poner el máximo empeño, no sólo en proporcionar ciencia, sino también en afinar la conciencia, de modo que el hombre sea lo bastante perspicaz para interpretar la exigencia inherente a cada una de las situaciones

particulares... No solamente le parecerá así que su vida vuelve a tener sentido, sino que él mismo estará inmunizado contra todo conformismo y totalitarismo; porque solo una conciencia despierta y vigilante puede hacerle resistente, de tal modo que ni se abandone al conformismo ni se doblegue al totalitarismo.

Así, pues, hoy más que nunca, la educación es educación a la responsabilidad"
Viktor Frankl

Este trabajo intenta profundizar el análisis de la perspectiva de género considerando la historización del concepto de género en trayectos de formación en el nivel superior.

Para ello se tomarán como recursos de análisis entrevistas a profesionales psicoeducativos en relación con la perspectiva de género y que se encuentran en ejercicio y por otro lado, experiencias ligadas a la época de la propia formación para posteriormente avanzar sobre posibilidades de reflexión. Esta investigación insipiente pretende resultar un aporte en el conocimiento de las potencialidades de la educación en la transformación de desigualdades y la preparación de formadores para el ejercicio de la enseñanza desde la perspectiva de género.

Recorriendo la historia de la formación

La formación de profesionales psicoeducativos ha sido objeto de preocupación. Así, dispositivos tradicionales de formación han evidenciado escasa eficacia en virtud de la complejidad de este tipo de saber. La formación profesional atraviesa aspectos subjetivos identitarios, que no remiten a una simple apropiación de conocimientos teóricos. Modelos situados en una didáctica racionalista priorizan la definición de adquisiciones y metas evaluables, entrenamientos sistemáticos y el control en cada una de las etapas de formación. Otros enfoques, centrados en los procesos desde la perspectiva de la multidimensionalidad, destacan el valor de la vivencia de experiencias sociales e intelectuales, individuales y colectivas a lo largo de la formación. Estos procesos posibilitan la construcción de representaciones sociales.

Es así que la representación social resulta tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad: toda representación social es representación de algo y de alguien. Por ello, en el aspecto metodológico del estudio de las RS, no sólo será importante circunscribir el objeto representacional de estudio, sino como señala Zubietta, también obtener información sobre la posición social, sobre indicadores de categorías sociales y realizar análisis de estructuras de creencias, afectos y comportamientos, de los distintos grupos que "portan" las representaciones. Las RS se distinguen de otras producciones sociales como la ciencia, el mito, la religión y la ideología por sus modos de elaboración y funcionamiento en las sociedades modernas. Emergen ante objetos o hechos sociales extraños o negativos que deban ser elaborados; se orientan a justificar, explicar y dar cuenta de conflictos intergrupales o de realidades psicosociales conflictivas (muchas veces negándolas). Hay tres grandes tipos de objetos que pueden ser base de un proceso representacional: las ideas y teorías científicas, la imaginación cultural y los acontecimientos socialmente relevantes.

En los procesos de génesis de las RS es posible reconocer momentos típicos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación. Una vez realizados los procesos transformativos y conformada la representación los individuos seleccionan aquella información que sea coherente con sus previsiones o explicaciones. Las RS modelan la mayoría de las explicaciones del sentido común definiendo el grado de realidad de las cosas o de los comportamientos que hay que explicar. De este modo quedan articuladas las tres funciones básicas de la representación: integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

Las RS no son estáticas. Toda RS está organizada alrededor de un núcleo central y de unos elementos periféricos. El núcleo tiene dos funciones esenciales: a) una función generadora mediante la cual los otros elementos de la representación adquieren o

transforman su significado; y b) una función organizadora de la representación en un todo coherente. El núcleo, por supuesto, es la parte más estable, coherente y rígida de la representación. Los elementos periféricos tienen por función proteger la estabilidad del núcleo central, pero también funciones adaptativas, ya que son mucho más sensibles al contexto y por ello más adaptables a situaciones específicas. Permiten también integrar la variedad de experiencias individuales con lo que, de este modo, se comprenden las modulaciones individuales de las representaciones.

La RS evoluciona por transformaciones que alcanzan a su núcleo central (y no sólo a los elementos periféricos). A lo largo del tiempo es posible encontrar diferentes RS sobre el género en los formadores y en los diseños curriculares y documentos de educación.

El género es un constructo transdisciplinario, que despliega un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicas y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad. La categoría de género es una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización. Las elaboraciones históricas de los géneros son sistemas de poder, con un discurso hegemónico y posibilitan dar cuenta de la existencia de conflictos sociales.

Así enunciada la "perspectiva de género" remite a: reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, casi siempre favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres; que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas y que atraviesan el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, preferencia sexual, edad y religión. Esta perspectiva se inclina por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Sostiene que la cuestión de los géneros no es un tema a agregar como si se tratara de un tomo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital.

Las voces que cuentan

Se realizaron catorce entrevistas a profesionales psicoeducativos insertos en espacios institucionales educativos - de formación de formadores- que resultaron ser informantes claves en relación con la perspectiva de género a lo largo de su propia historia de formación profesional. Se trabajó en el análisis de algunas preguntas de las mismas y de documentos curriculares, con metodología de tipo cualitativo.

Esto posibilitó relevar voces que dieron cuenta de los siguientes aspectos:

Es coincidente que los que egresaron entre los años 1990 y 2005 afirman que "Apenas se empezaba a hablar del tema, mientras cursaba la licenciatura".

El currículum oficial no hacía explícito el abordaje de la noción. Solo en algunos espacios curriculares se comenzaba a abordarlo, en forma aislada y más como intención docente individual que como abordaje integral e integrado del conocimiento: "En materias como Problemas Antropológicos en Psicología, lo revisé desde una perspectiva psicoanalítica. Asimismo, desde Teoría y Técnicas de Grupo, lo revisé desde una perspectiva socio " comunitaria", o "En mi formación como Psicóloga el Psicoanálisis ha sido fundamental", o "En la asignatura Sociología de la Educación, con un grupo de compañeras tomamos el tema de la Mujer y su inserción social a lo largo de la historia para hacer un trabajo".

El abordaje sistemático sobre género se comenzó a realizar pos graduación "Me capacitó a través de los cursos de DDHH y género del Ministerio Nacional" , o "Si, lo

tuve que aprender y actualizar a partir de charlas y cursos del GCBA sobre género y violencia".

De estas respuestas es que tal vez podemos inferir que las intervenciones psicoeducativas en el marco de las instituciones escolares son tangenciales y se encuentran en su faz inicial de abordaje. Algunas voces comentan que "En las instituciones escolares las intervenciones parecen naturalizadas, no hay reflexión sobre la problemática de género", o "Las intervenciones tienen que ver por un lado con el modo de ser que se asume desde el rol profesional", o "Las intervenciones están condicionadas con las propuestas de trabajo que uno desarrolla como docente. En este último aspecto es un tema que yo trabajo mucho con los adolescentes pegado obviamente al tema de sexualidad"

La problemática institucional está focalizada en la poca o nula formación sobre la perspectiva de género en el transcurso del recorrido académico de grado. Sin embargo, se observa la visualización de la importancia de trabajar y formar en la perspectiva de género.

Algunas de sus características nodales son: se trata de una construcción social e histórica, una relación social en tanto descubre las normas que determinan las relaciones entre mujeres y varones, es una relación de poder porque nos remite al carácter cualitativo de esas relaciones; es una relación asimétrica; si bien las relaciones entre mujeres y varones admiten distintas posibilidades (dominación masculina, dominación femenina o relaciones igualitarias), en general éstas se configuran como relaciones de dominación masculina y subordinación femenina; es abarcativa porque no se refiere solamente a las relaciones entre los sexos, sino que alude también a otros procesos que se dan en una sociedad: instituciones, símbolos, identidades, sistemas económicos y políticos, etc.; es transversal porque no están aisladas, sino que atraviesan todo el entramado social, articulándose con otros factores como la edad, estado civil, educación, etnia, clase social, etc.; es una propuesta de inclusión (porque las problemáticas que se derivan de las relaciones de género sólo podrán encontrar resolución en tanto incluyan cambios en las mujeres y también en los varones; es una búsqueda de una equidad que sólo será posible si las mujeres conquistan el ejercicio del poder en su sentido más amplio.

Resultados

En los comienzos del nuevo siglo, se origina una demanda de cambio en la educación superior, tal es el caso de incluir en la formación de formadores la perspectiva de género, generar cambios en las representaciones sociales en torno a esta temática, la cual se fundamenta en la importancia que este tipo de perspectiva reviste para la construcción del futuro de las personas. Adherimos a la noción de dispositivos pedagógicos que propone Carlos Iván García Suárez en el libro "Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género". El autor entiende como dispositivo pedagógico de género a "cualquier procedimiento social a través del cual el individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad". Estos dispositivos involucran varios espacios de la vida cotidiana, pero se enfatizan en instituciones cuyo propósito es la promoción de valores personales y sociales sumados al aprendizaje de contenidos específicos. La clasificación de los dispositivos pedagógicos propuesta por el autor es: roles y formatos de la participación, reglas de interacción, tonos de la interacción y formas de jerarquización. Esta clasificación nos permite relevar recurrencias para reflexionar y pensar líneas de abordaje.

Constituye uno de los grandes retos de las instituciones de formación de formadores llevar a cabo un minucioso análisis de la pertinencia curricular, la renovación de los planes de estudio y la recreación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje acordes con estas problemáticas. Considerar los espacios de formación como procesos de construcción permanente, lleva a considerar la apropiación, el desarrollo, la actualización, la reconversión, la estructuración, la ampliación, etc. de las capacidades y competencias requeridas para el desempeño, pero además representa

una oportunidad para la reinención del vínculo entre sujeto y trabajo desde nuevas perspectivas.

La multidimensionalidad constitutiva de las tareas de enseñar y aprender en contextos complejos entraña un desafío que interpela a los profesionales a cargo de la experiencia formativa. Se requieren nuevas y mejores teorías educativas para plantear y desarrollar ideas, en este caso teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje que contribuyan a mejorar y ampliar la mirada de la educación superior (Kemmis, 1999).

La perspectiva de género emerge como una categoría de análisis de la realidad social y política a fines del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI. Es posible decir que, centralmente, supone una antropología que considera que lo femenino y lo masculino son dimensiones de origen cultural en el ser humano. De esta forma, la perspectiva de género sería una clave de interpretación de la sociedad que pretende discernir y denunciar los condicionamientos culturales que oprimen a la mujer y a su vez, que promueve iniciativas para liberar a la mujer de esos condicionamientos.

Una visión dialéctica que sostiene que la historia y la sociedad avanzan por la superación de los contrarios. En la actual perspectiva de género, los que se contraponen son: la relación hombre-mujer, la relación naturaleza-cultura, la relación sexo-género. Un contexto de "revolución cultural" que supone el desprestigio de la tradición, la "decadencia" de la razón, que ha perdido su vinculación con la verdad y ha supuesto el apogeo de la voluntad y la afectividad y la rebelión contra el orden social.

Conclusiones

El marco de la globalización que tiende a generar una cultura dominante y homogeneizante. En particular, en numerosas Conferencias Internacionales el feminismo de género sostuvo la necesidad de trasladar el centro de la atención de la mujer al concepto de género, reconociendo que toda la estructura de la sociedad, y todas las relaciones entre los hombres y las mujeres en el interior de esa estructura, tenían que ser reevaluadas. Cuando practicamos la docencia o el planeamiento educativo, encontramos que cada grupo y persona son diferentes. De esta forma adecuamos el currículum y lo alimentamos con diversos enfoques. Uno de ellos es el Currículum con Enfoque de Género.

Resulta interesante pensar, desde los agentes psicoeducativos, en el diseño de propuestas que abonen a mejorar la calidad educativa en los espacios de formación de formadores. Algunas posibles a pensar en esa línea son:

- Considerar nuevas epistemologías para el diseño curricular
- Tener en cuenta la diversidad cultural en la comunidad educativa.
- Incorporar la aportación científica, técnica, política, filosófica, etc. de las mujeres en los contenidos educativos seleccionados.
- Organizar material didáctico no estereotipado y procesarlo con igualdad.
- Utilizar un lenguaje no discriminatorio en las instituciones educativas
- Brindar las mismas oportunidades para el acceso, uso y distribución equitativa de los espacios educacionales.
- Mejorar los procesos de interacción en espacios educacionales (Manifestaciones de violencia y afectividad)
- Revalorizar la producción académica del alumnado y el profesorado

Tal vez la posibilidad de ser en nuestros espacios laborales pioneros en nuevas propuestas curriculares, líneas de indagación en relación con diseños curriculares encaminados a eliminar desigualdades.

Para integrar el enfoque de género en el diseño curricular de la formación profesional es fundamental contemplar un enfoque más holístico, inclusivo y que reconozca la teoría feminista como eje fundamental a la hora de establecer procesos formativos gestados desde la paz, la igualdad y el criterio común.

Aunque no constituye una categoría cerrada, sino en pleno desarrollo, la perspectiva de género favorece el ejercicio de una lectura crítica y cuestionadora de la realidad

para analizar y transformar la situación de las personas. Se trata así de crear nuevas construcciones de sentido para que hombres y mujeres visualicen su masculinidad y su femineidad a través de vínculos no jerarquizados ni discriminatorios.

La educación para el desarrollo permite visualizar y transformar los códigos sociales y culturales generadores de desigualdades de género, raza, etnia y clase social a nivel global. Es por esto el proceso educativo debería buscar integrar, interiorizar y expandir nuevos enfoques establecidos por perspectivas más holísticas e integradoras tales como el enfoque de género y lo posiciona como una corriente principal y vinculante para cualquiera acción formativa comprendida en el diseño curricular. Los procesos educativos pueden actualizarse para acompañar del mejor modo los cambios progresivos que permitan ir cerrando la brecha de la desigualdad.

Para cerrar hacemos propias las palabras de César de Prada que señala que: "todo en la vida es diverso y se desarrolla con partes más avanzadas y otras que van detrás y la única forma de avanzar es continuar el camino y vincularse a las corrientes y sectores más dinámicos esperando que estos tengan un efecto movilizador en el resto".

Bibliografía

Da Silva, T.T. (2001) Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum. Barcelona: Octaedro.

Fernández Valencia, A. (2001) Las mujeres en la investigación histórica En Fernández, A. (Coord.) y otras: Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias sociales. Madrid: Síntesis.

García Suárez, Carlos Iván (ed) (2004). Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Central.

Gvirtz, Silvina Palamidasi, Mariano (2000) El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Bs. As.: Aiqué.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion, En D. Jodelet (ed.), Les représentations sociales, París: PUF. 7a ed. 2003.

Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.

Montoya Ramos, M. (ed.): (2002) Escuela y Educación ¿hacia dónde va la libertad femenina? Madrid: Horas y Horas.

Montoya Ramos, M. (2004): Recetas de Relación. Educar teniendo en cuenta a la madre. Madrid: Horas y Horas.

Moscovici, S. (1970). Prefacio de D. Jodelet, J. Viet, P. Besnard (eds.), En La psychologie sociale, une discipline en mouvement, París-La Haye: Mouton.

Moscovici, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul S.A.

Moscovici, S. y Miles Hewstone.(1986) De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.

Rossilli, M. (coord.) (2001) Políticas de género en la Unión Europea: Madrid: Narcea.

Sánchez Muñoz, Cristina (2000): Debate teórico: La difícil alianza entre ciudadanía y género, En Pérez Cantó, Pilar (ed.): También somos ciudadanas. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

UNESCO (1996): Informe Mundial sobre la Educación 1995. Madrid: Santillana.

UNICEF (2005) Logros y perspectivas de género en la educación (Informe GAP-Primera parte-)

Wagner W. y Elejabarrieta F. Representaciones Sociales. En Morales, J. (Ed.) Psicología Social. Madrid: Mc Graw Hill. (:817-842)

<http://cedoc.infod.edu.ar/upload/inicial.pdf>

ENTRE "LA DUEÑA DE CASA" Y "LA VERDADERA DAMA": LA CONSTRUCCIÓN DE LA FEMINEIDAD EN EL HOGAR Y PARA TI EN LA DÉCADA DEL '40 EN LA ARGENTINA

Julio Daniel Del Cueto, Sebastián Benítez, Victoria Molinari
Facultad de Psicología, UNLP y UBA

RESÚMEN

Durante los años cuarenta en la Argentina se produce la entrada masiva de las mujeres al espacio público, caracterizada por el aumento de la participación femenina en la actividad económica y por la sanción de la ley 13.010 que consagraba una reivindicación histórica de las mujeres: el voto femenino. Tradicionalmente, y desde una visión estereotipada, se asignaba a los varones la participación en la esfera pública: el espacio de la producción, el trabajo remunerado y la participación política; mientras que la intervención de las mujeres quedaba reducida a la esfera del mundo privado: es decir, el trabajo no remunerado llevado a cabo en el hogar.

El presente trabajo se propone identificar y analizar las valoraciones acerca del rol de la mujer y su participación en los espacios público y privado durante la década de 1940, tal como aparecen enunciados discursivamente en dos publicaciones de gran circulación y fácil acceso, dirigidas específicamente al público femenino, las revistas *El hogar* y *Para ti*.

Estas revistas son al mismo tiempo descriptivas de la realidad y prescriptivas. En el lenguaje que utilizan se expresan pautas de cotidianidad, de conducta, valores, y modelos culturales (Arce, 2008), e intentan imponer formas de vida consideradas correctas, incluso naturales. En este sentido las revistas femeninas componen una fuente privilegiada para analizar las representaciones sobre el rol de la mujer. Expresan una cultura de masas orientada hacia un público femenino, a quienes se les da consejo e instrucciones en un lenguaje llano e intimista, reforzando el modelo de mujer-madre-ama de casa, sin llegar a eclipsar completamente el rol de mujer trabajadora.

La revista *El hogar*, comienza a circular en 1904. De gran difusión a nivel nacional y con proyección internacional, estaba dirigida a un público laico y educado, con un gran poder adquisitivo o con pretensiones de estatus social alto. En los números consultados de *El hogar*, es posible apreciar una tensión entre el modelo tradicional y una concepción más matizada acerca de la división de roles en el seno del hogar.

Por su parte, la revista *Para ti*, que comenzó a circular en mayo de 1922, se dirigía a un público más amplio que *El hogar* y presentaba un alto contenido prescriptivo en relación a pautas socialmente esperables de la mujer: "La verdadera dama".

Enmarcada en un fuerte tradicionalismo católico y conservador, presenta en la mayoría de sus números, artículos y publicidades, consejos dirigidos a la mujer que sostenían la necesidad de preservar el matrimonio. Según se enuncia en una nota editorial, su lectora ideal lo constituía la mujer dedicada al cuidado del hogar, a la maternidad y al amor conyugal.

En ambas publicaciones predominaban artículos con consejos y recomendaciones dirigidas a la pareja y a destacar las responsabilidades de la mujer para con el novio o marido, y con mucho menos frecuencia aparecen notas referidas al cuidado y educación de los hijos. El principal material del que se nutren estas publicaciones está referido a las cuestiones del hogar y del amor. De esta manera, las revistas analizadas han contribuido a difundir significados relacionados al género, a modelar formas de comportamiento, sentimientos, emociones, deseos, en suma, subjetividades femeninas, acordes a los valores socialmente aceptables.

Durante los años cuarenta en la Argentina se produce la entrada masiva de las mujeres al espacio público, caracterizada por el aumento de la participación femenina

en la actividad económica y por la sanción de la ley 13.010 que consagraba una reivindicación histórica de las mujeres: el voto femenino. Tradicionalmente, y desde una visión estereotipada, se asignaba a los varones la participación en la esfera pública: el espacio de la producción, el trabajo remunerado y la participación política; mientras que la intervención de las mujeres quedaba reducida a la esfera del mundo privado: es decir, el trabajo no remunerado llevado a cabo en el hogar. Aun cuando la entrada masiva de las mujeres al mundo público no parece haber modificado substancialmente los papeles asignados por una sociedad tradicional y patriarcal, la participación masiva de las mujeres en el mercado de trabajo y en la acción política constituyeron un rasgo dominante del período.

El presente trabajo se propone identificar y analizar las valoraciones acerca del rol de la mujer y su participación en los espacios público y privado durante la década de 1940, tal como aparecen enunciados discursivamente en dos publicaciones de gran circulación y fácil acceso, dirigidas específicamente al público femenino, las revistas *El hogar* y *Para ti*.

Es de destacar que estas revistas no tienen solo un carácter descriptivo de la realidad, sino que las mismas son, fundamentalmente, prescriptivas. En efecto, en el lenguaje utilizado en estos medios se expresan pautas de cotidianidad, de conducta, valores, y modelos culturales (Arce, 2008), se intentan imponer formas de vida consideradas correctas, incluso naturales; es por ello que las revistas femeninas componen una fuente privilegiada para analizar las representaciones sobre el rol de la mujer. Expresan una cultura de masas orientada hacia un público femenino, a quienes se les da consejo e instrucciones en un lenguaje llano e intimista, reforzando el modelo de mujer-madre-ama de casa, sin llegar a eclipsar completamente el rol de mujer trabajadora. En tanto medio de difusión masiva, las revistas "llegaban a los hogares modelando gustos, generando necesidades y tal vez amortiguando las tensiones propias de un periodo de grandes transformaciones" (Franco & Pulido, 1997: 115).

PALABRAS CLAVE: Género "Revistas Femeninas" - "Historia de la Psicología" - Pareja - Familia

Las revistas *El Hogar* y *Para Ti*

Durante el periodo de entreguerras se produjo un aumento significativo en la popularidad de los medios gráficos dirigidos a las mujeres, incremento que se consolidó a fines de los años treinta. Hacia mediados de la década del cuarenta ya es posible encontrar un gran número de revistas femeninas, las cuales proliferaron debido al aumento del nivel educativo y adquisitivo de las mujeres de clase media y obrera.

Este tipo de revistas, escrito por, para y sobre las mujeres, tomaba especialmente en cuenta las preocupaciones, problemas específicos y contradicciones del público lector. Hablaba de las cuestiones que les interesaban a las mujeres, entrando en diálogo con ellas, se les hacen recomendaciones, se les pide su opinión y, "a través del correo de lectoras (â€) se van convirtiendo en guías espirituales, en las consejeras de experiencia, en las que se confía." (Franco & Pulido, 1997: 116). Todo encuadrado en un tono intimista y de marcada complicidad.

La revista *El hogar*, comienza a circular en 1904 bajo el nombre de *El consejero del hogar*. De gran difusión a nivel nacional y con proyección internacional, estaba dirigida a un público laico y educado, con un gran poder adquisitivo o con pretensiones de estatus social alto. Fue durante muchos años la revista de mayor venta, reconociéndosela como la publicación más identificada con un incipiente estilo de vida nacional. Muchas de sus páginas reflejaban los acontecimientos sociales, viajes, ropas y lugares de veraneo de las familias tradicionales, apuntando al gusto femenino de la clase media, halagando "la vanidad de la clase alta" (Mendelevich, 1981) y exhibiendo claramente las diferencias de estatus, roles, jerarquías y poder. También abundan en la revista los temas referidos a salud, belleza y perfección de la mujer, cuyo lugar

quedaba restringido al ámbito privado. En este sentido da cuenta de cierto lugar de la mujer en relación al hombre y las funciones que se esperaba que cumpliera como madre-esposa-mujer.

Durante 1945, Luis Reissig escribe para *El hogar* una serie de editoriales, denominadas "Bajo la Rosa", que permiten identificar las representaciones acerca de la relación entre hombres y mujeres que promueve la revista. Estas notas se encontraban en las primeras páginas del semanario y componían, de alguna manera, la línea editorial del contenido de cada número. Este espacio funcionaba como una segunda portada y no sólo evidenciaba el nivel de erudición del escritor sino también el perfil pretendido de las lectoras de la revista.

El lenguaje utilizado, repleto de referencias a la ciencia, a la filosofía y a categorías psicológicas y sociológicas formaría parte de la construcción editorial del lector por parte del autor.

En esta serie de "diálogos bajo la rosa" (EH, 5/1/1945) el autor pretende "instruir" a sus lectoras acerca de la distribución de las actividades del hombre y de la mujer en relación al espacio del hogar. El orden social esperado se expresaría en la exacta delimitación del área de injerencia de cada uno de los elementos del binomio matrimonial. Desde la perspectiva del autor, el hogar funcionaría como un lugar de articulación entre lo público y lo privado, correspondiéndole este último a la mujer, "dueña" de la casa. Ella, a su vez, debería ser reconocida por el resto de los miembros de la familia en su función de "ordenamiento y dirección de la casa" y dejar así de "ser la sirvienta con partida de Registro Civil para ocupar una posición de igual a igual con los demás miembros de la familia" (EH, 26/1/1945: 2).

Como es posible apreciar, se destaca claramente la importancia del trabajo doméstico para el sostenimiento de la dinámica familiar y para el reconocimiento de la mujer como sujeto de derecho, pero a su vez se naturaliza el ámbito de lo doméstico como campo de acción del trabajo femenino.

Por otra parte, la descripción/prescripción del hombre como sustento y jefe del orden familiar que se promueve en la revista no es novedosa para la época. Sin embargo, la importancia atribuida al ejercicio de esa función desprovista de cualquier forma de despotismo, en tanto compañero de la mujer o en tanto padre al nacer los hijos, sí resulta un cambio en las concepciones tradicionales. La metáfora de la célula, utilizada en diversas ocasiones, ilumina la concepción de la estructura familiar que prevalece: los miembros de la familia serían unidades funcionalmente interdependientes, pero nunca subordinadas (El Hogar, 9/3/1945).

El matrimonio es concebido como uno de los principales pilares sobre los que se asienta el orden social. Por su parte, el lecho matrimonial, lugar en el que se fundan las bases fundamentales de un buen matrimonio, sería el espacio que asegura el orden familiar y, consecuentemente, el social. No está de más señalar la clara norma heterosexista que está presente en todos los modelos familiares analizados (Miranda, 2011; Cosse, 2010).

En los números consultados de *El hogar*, es posible apreciar una tensión entre el modelo tradicional y una concepción más matizada acerca de la división de roles en el seno del hogar.

Por su parte, la revista *Para ti*, que comenzó a circular en mayo de 1922, se dirigía a un público más amplio que *El hogar* y presentaba un alto contenido prescriptivo en relación a pautas socialmente esperable de la mujer: "La verdadera dama".

Enmarcada en un fuerte tradicionalismo católico y conservador, presenta en la mayoría de sus números, artículos y publicidades, consejos dirigidos a la mujer que sostenían la necesidad de preservar el matrimonio.

Ya desde la página editorial se preocupó por describir a su lectora ideal:

Es la mujer que, dedicada al hogar, a la maternidad y al amor conyugal, no brilla en el firmamento del éxito, la notoriedad y la fama. Esa mujer que es la imagen ancestral de

la femineidad; ésa que se oculta para engrandecer a todo su sexo. (En Primera plana, 16/04/1968)

Desde la perspectiva de la revista, la mujer es la responsable de mantener la armonía en el hogar y de moldear al hombre para que se adapte a estas condiciones. Un pequeño extracto titulado La felicidad conyugal, de marzo de 1945, afirma que la máxima aspiración de la mujer debería ser el matrimonio, pero sin dejarse engañar por las ilusiones de "perpetua luna de miel".

Una de las columnas más importante es escrita por Dorothy Dix, autora norteamericana reconocida por sus consejos sobre la vida matrimonial y familiar. Sus artículos, escritos en un tono imperativo, revelan severidad y experticia. En ellos se enfatiza la importancia de que ambos miembros de la pareja participen en la crianza de los hijos y en el esfuerzo por hacer que la vida matrimonial se viva de la mejor manera posible. Sin embargo, desde su perspectiva, sería la mujer la principal responsable de llevar esta tarea a la perfección.

En la columna titulada El esposo holgazán se hace un llamado a los hombres para que se esfuercen por no avergonzar a sus mujeres con sus malas actitudes, pero fundamentalmente son las mujeres las convocadas a tomar cartas en el asunto:

La mujer de temple firme y voluntad más firme todavía mostrará al holgazán la puerta de calle y le obligará a ganarse el sustento para él solo, ya que no quiere ganarlo para la familia. Y la mujer de corazón tierno y voluntad débil no soportará la idea de dejar librado a sus propios medios a aquel a quien quiso una vez, y se resignará a seguir adelante en las condiciones impuestas por él con su incalificable egoísmo trabajando más y más cada día con el objeto de mantener a su familia y al culpable de su situación." (P.T,16/01/1945: 21).

Otra de las columnas, titulada El mal genio, está dirigida a los hombres pero para dar una clara advertencia a las mujeres: si ellas no son dulces y apaciguadas, su marido estaría en completo derecho de volverles la espalda (P.T, 06/03/1945).

En las páginas de Para Ti, la dulzura, la pasividad y la cordura eran consideradas los mejores atributos de las mujeres. En numerosas ocasiones se hace mención al necesario control de las emociones para llegar a ser una mujer digna. Las columnas de Dorthy Dix y de Elisa H. de Sierra abordan recurrentemente esta cuestión, indicando la actitud correcta que debe adoptar una mujer cuando se encuentra en reuniones sociales:

Como señora de su casa se muestra siempre seria, pero sin severidad; digna, bondadosa sin debilidades, considerada sin limitaciones. Exige, pero concede al mismo tiempo, y nunca, con ningún pretexto, da muestras de arrogancia (P.T, 06/02/1945: 31).

Este tópico resulta tematizado también en algunas de las historietas que aparecen frecuentemente en la revista. En una de ellas es la joven la que da por finalizada una relación amorosa, debido a que el pretendiente se deja llevar por las emociones y la impulsividad; de esta manera, la muchacha es retratada como alguien capaz de sustraerse al romance para encontrar una pareja más acorde a los cánones sociales (P.T, 06/02/1945).

La problemática del cuidado personal y su relación con la durabilidad y la calidad del matrimonio, es un tema abordado con insistencia en los aclamados artículos de Dix, además de ser utilizado frecuentemente como recurso publicitario para productos de aseo personal. Una publicidad de pasta dentífrica, por ejemplo, presenta los conflictos de una pareja que surgen como consecuencia de los problemas de higiene bucal de la mujer. El mismo tema se ve reflejado en publicidades de desodorantes y cremas, como puede apreciarse en el siguiente ejemplo:

El matrimonio ¿Corta el romance? No. Pero si la esposa no se cuida, puede alejar al marido. Manténgase siempre fresca y atrayente, usando la crema desodorante MUM" (P.T, 13/03/1945: 32).

El encabezado de la publicidad aparece en letras significativamente más llamativas que el resto del texto, de modo tal que resulta imposible de ignorar, no sólo por su atractivo visual, sino por la referencia a un problema crucial de la vida conyugal.

Muchos de los artículos se refieren a la necesidad de que la mujer llegue a conocer muy bien a quien será su futuro esposo, debido a que no sería correcto que intentara cambiarlo una vez consumado el matrimonio. Esta situación pone de relieve las dificultades que conllevaban el modelo de citas que se practicaba en esos años. Los encuentros eran rígidamente pautados, con espacios estrictamente definidos y muchas veces en presencia de algún familiar de la novia. De hecho, uno de los cambios más significativos que tendrá lugar en las décadas siguientes será la mayor intimidad de las parejas y la posibilidad de conocerse mejor antes de contraer nupcias (Cosse, 2010: 35). Mientras tanto, en los años cuarenta, la joven pareja contaba con pocas posibilidades de intimar antes de casarse, por lo que luego debían superar las dificultades de la vida conyugal de la mejor manera posible. Aunque, como ya se mencionó, la mayor responsabilidad y esfuerzo recaían sobre la mujer.

Con respecto a la vida profesional de las mujeres es notable que, en el período analizado, sólo un artículo aborde el tema. El mismo refiere a una mujer graduada de la facultad de ciencias exactas, la primer "mujer Ingeniero" del país (P.T, 02/01/1945). Lo curioso es que a pesar de que a lo largo de toda la revista aparecen publicidades de distintas academias e incluso la posibilidad de tomar cursos universitarios a distancia por medio de manuales y cartas, el lenguaje utilizado en el artículo de la mujer ingeniero, aparece como altamente desalentador. Floridas metáforas transmiten la dificultad de la tarea, que se plantea en completo contraste con el carácter femenino que la revista transmite en sus páginas. No queda claro si es realmente una celebración o una advertencia para aquellas que osen "enfrascarse en fórmulas y teoremas de áridos libros de texto" (P.T, 02/01/1945: 34). Por otra parte, las carreras ofrecidas en los anuncios publicitarios se centraban mayoritariamente en cursos de taquigrafía, secretariado y otras cuestiones afines: ocupaciones todas asociadas especialmente a la mujer.

Consideraciones finales

Como hemos podido apreciar en ambas publicaciones predominan artículos con consejos y recomendaciones dirigidas a la pareja y a destacar las responsabilidades de la mujer para con el novio o marido, y con mucho menos frecuencia aparecen notas referidas al cuidado y educación de los hijos. En efecto, el principal material del que se nutren estas publicaciones está referido a las cuestiones del hogar y del amor. Si, como mencionamos al comienzo, las revistas femeninas pretendían hacerse intérpretes de los problemas e inquietudes de sus lectoras, el supuesto en que se sostienen estas publicaciones es que estos dos temas representan las preocupaciones más urgentes e inmediatas de las mujeres.

En los números analizados el hogar aparece tematizado como aquel espacio en el que reina la mujer, un lugar seguro y tranquilo, un remanso frente a las complejidades y turbulencias del mundo externo. Es el reducto donde el hombre puede reponer fuerzas tanto físicas como psíquicas luego de una ardua jornada laboral. Para que el hogar mantenga estas características es necesario que la mujer se preocupe por cuidarlo. Los temas de decoración, cocina, limpieza, nutrición, esparcimiento, etc. están dirigidos a la conservación de ese espacio resguardado y administrado por la mujer. Las columnas de expertos, como las de Dix y Reissig, contribuyen con consejos que ayudan a la mujer a sortear exitosamente los problemas que pudieran aparecer. Cuestiones tales como las relaciones de pareja, la educación y cuidado de los hijos, la

relación con los padres y demás familiares, son los que podrían llegar a perturbar la tan valiosa armonía del hogar. Es por ello que predominan las notas acerca de cómo conseguir y conservar el amor y como debe comportarse la mujer para seducir y agradar a su pareja, única vía para alcanzar la felicidad.

De esta manera, las revistas femeninas analizadas han contribuido a difundir significados relacionados al género, a modelar formas de comportamiento, sentimientos, emociones, deseos, en suma, subjetividades femeninas, acordes a los valores socialmente aceptables.

Fuentes:

El Hogar, Buenos Aires: Ed. Haynes. 1945

Para ti, Buenos Aires: Ed. Atlántida. 1945

Bibliografía:

Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.

Bontempo, M. (2002). "Las entusiastas modernas juegan al golf y al tenis". Una mirada a la práctica deportiva desde la revista *Para Ti*". Ponencia presentada en el IV Encuentro Deporte y Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

De Arce, A. (2008). "Espacios sociales y visibilidad de las mujeres. Los casos de El Hogar y Mundo Argentino (1946-1955)". En *Actas del Primer Congreso de Estudios sobre Peronismo: La Primera Década*. Mar del Plata, Noviembre 2008. Recuperado el 11 de Agosto de 2011 en <http://redesperonismo.com.ar/biblioteca>

Espínola, C. (s/d). "El Hogar. La mujer y la política con la llegada del peronismo". En AA.VV., *Historia de Revistas Argentinas*. Tomo IV. Buenos Aires: AAER. Recuperado el 11 de Agosto de 2011 en <http://www.learevistas.com/historia>.

Franco, M.; Pulido, N. (1997). "¿Capitanas o guardianas del hogar? Deseos y mandatos en la Argentina peronista". *Boletín americanista*, n.º.47, 113-126. Recuperado el 11 de Agosto de 2011 en

<http://www.raco.cat/index.php/BoletinAmericanista/article/view/98671/146660>

Mendelevich, P. (1981). "Las revistas argentinas". Colección *La vida de nuestro pueblo*, Las Revistas, Fascículo 3. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Recuperado el 11 de Agosto de 2011 en <http://www.revistacontratiempo.com.ar/revistasargentinas.htm>

Miranda, M. (2011). *Controlar lo incontrolable: una historia de la sexualidad en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Palermo, S. (2011) "Género y ciudadanía política: algunos apuntes en la agenda de investigación." *PolHis. Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política*. Año 4. Número 7.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD MASCULINA EN GRUPOS DE HOMBRES DE SECTORES POPULARES

Ana María López Gallegos; Ernestina Castillo de la Rosa; Benjamín E. Silva Luévanos. Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, Coahuila, México

RESUMEN

Se propone un trabajo de investigación que tiene como objetivo identificar los efectos en la salud física y emocional en hombres pertenecientes a sectores populares, que se desempeñan como trabajadores de la construcción. Este trabajo tiene un antecedente, una experiencia de investigación en la que se analizó la vinculación entre las

emociones y la masculinidad ante el evento del desempleo.

En relación a los estudios sobre masculinidad, éstos generalmente han encontrado que el trabajo se constituye en el eje más importante de la identidad masculina; los hallazgos evidencian que a través del trabajo el hombre adquiere sentido para sí mismo y para los otros, a través de éste puede desempeñarse como padre, esposo y proveedor. De la misma manera la presencia o ausencia de empleo produce en los hombres una variedad de emociones. Las emociones que principalmente se han asociado a la falta de trabajo son la ansiedad, la tristeza y la vergüenza, en un patrón que tiende hacia el ocultamiento de la emocionalidad. Por otra parte, y en relación a la salud, las prácticas de auto-cuidado que los hombres realizan son pobres y éstos más bien tienden a realizar conductas riesgosas siguiendo un modelo prevalente de masculinidad tradicional que prescribe que los hombres son fuertes, no vulnerables o débiles, por esta razones una pregunta de investigación que se plantea es ¿Cómo es representada, experimentada la vulnerabilidad en este grupo de hombres, trabajadores de la construcción? Vulnerabilidad que se presenta en la falta de un empleo permanente y también en el aspecto de la salud.

En estudios de esta naturaleza el contexto socio-económico es importante y habrá que remitirse a él en algún momento, y en este sentido es importante observar que el panorama económico actual ofrece inestabilidad e incertidumbre laboral; vivir en una sociedad que a los hombres les demanda desempeñarse bajo esquemas tradicionales genéricos y que no ofrece las condiciones para hacerlo afecta la emocionalidad y la identidad de género masculina

En relación al estudio que se propone, algunos de los objetivos específicos son: 1). Conocer los significados y construcciones sobre la masculinidad que prevalece en los sujetos; 2) Conocer las prácticas relacionadas con el cuidado y/o abandono de la salud en este grupo de hombre; 3) Identificar las emociones que con mayor frecuencia experimentan los hombres trabajadores de la construcción. La metodología que se utilizará será de tipo cualitativo, utilizando la técnica de la entrevista con una muestra de 30 sujetos. El marco teórico que se utilizará es un marco socio-psicológico: la teoría de género, la teoría cognitiva de las emociones de Lazarus y el enfoque constructivista de Berger y Luckmann (2003). Los resultados serán interpretados a la luz de la teoría y los resultados de trabajos de investigación similares. Es un estudio que inicia, que está en curso y que se terminará en junio de 2012.

PALABRAS CLAVE: masculinidad, empleo, salud, emociones

Introducción

Dentro del campo de estudios de género, y específicamente dentro de los estudios de masculinidad se han seguido varias líneas de investigación: sexualidad y reproducción en los hombres, comportamiento doméstico, identidad, relaciones de poder, trabajo e identidad masculina, salud, entre otras.

En particular, y en relación a la identidad masculina, se ha encontrado que el punto común de varias investigaciones realizadas en América Latina (Fuller, 1998; Valdés y Olavarría, 1998, y Viveros, 1998) y en otros contextos culturales y geográficos (Inglaterra: McDowell, 2000, 2002; Irlanda: Sherman, 2004; Laoire, 2005) es que el trabajo en la vida de los hombres se constituye en el eje más importante de su identidad. Tener trabajo otorga prestigio, poder y posibilita a los hombres el desempeño como proveedores, una de las funciones o roles más importantes dentro del esquema de la masculinidad tradicional.

En México se han realizado varios trabajos en esta línea, algunos de los que se pueden citar son los realizados por Jiménez, L. (2006) quien analiza los efectos del "deterioro laboral" y desempleo (entendido como disminución laboral), en las auto-

percepciones de los hombres, igualmente esta autora explora los cambios en los papeles de género y en las relaciones sociales y familiares.

Otro aspecto igualmente importante en los estudios sobre masculinidad ha sido el abordaje de las emociones, cómo expresa el hombre sus emociones, cómo las afronta, qué influencia tiene el patrón cultural prevalente sobre lo masculino en la conformación de la vida emocional de los sujetos, son algunas de las inquietudes que se han planteado. En este sentido Scheff, T. (2006) propone una relación entre la expresión de comportamientos y emociones que se conforma de manera distinta para hombres y mujeres. Las mujeres socialmente son alentadas a mostrar cariño y ayuda, por lo que el patrón de éstas puede ser enunciado como cuidar/ayudar; en cambio los hombres se mueven en una relación de lucha /huida. Lucha se corresponde con los comportamientos de agresión y huida con los de silencio (ocultamiento de emociones). Ambos comportamientos son alentados socialmente desde la niñez, la expresión de cólera y agresión son permitidas y fomentadas en los niños desde pequeños, éstos lo perciben como una manera de mostrar fuerza y no debilidad, característica que los convertiría en seres frágiles y feminizados.

Tena, O. (2007), por su parte, afirma que hay un vínculo muy importante entre emoción y desempleo. El desempleo, dice la autora, se asocia "en el caso de los varones con estados de ansiedad, depresión y tensión, con una disminución en la confianza y estima de las personas". En coincidencia con este trabajo López, A. (2008) encuentra presentes las emociones de ansiedad, tristeza y vergüenza en hombres desempleados. La vergüenza tiene que ver con el hecho de no estar cumpliendo con el rol de proveedor económico hacia dentro de la familia, pero también se relaciona con la mirada social de los que rodean al hombre desempleado, el hombre en situación de desempleo socialmente no es aprobado.

En este último trabajo sobre masculinidad y desempleo se observa que muchos hombres han internalizado demandas de tipo social que se vinculan a su desempeño en la vida pública, trabajar para proveer, sobre todo cuando se tienen responsabilidades (se tienen dependientes), se vuelve un imperativo; "demostrar la capacidad de manutención, superioridad económica, de seguridad y protección a la familia en tanto figura de autoridad, que implica la negación abierta de temores y malestares por concebirse signos de debilidad asociados con el ser femenino" forman parte fundamental de la construcción de la masculinidad (Tena, 2007:358). Entonces ¿cómo hacen los hombres para vivir en una sociedad que les demanda (y que ellos se demandan) desempeñarse bajo esquemas tradicionales genéricos pero que no ofrece las condiciones económicas para hacerlo?, ¿qué efectos trae a los individuos, en su emocionalidad y en su identidad de género esta situación?

El panorama económico actual ofrece inestabilidad e incertidumbre laboral; vivir en una sociedad que a los hombres les demanda (con frecuencia esta demanda ha sido fuertemente internalizada) desempeñarse bajo esquemas tradicionales genéricos y que no ofrece las condiciones para hacerlo afecta la emocionalidad y la identidad de género masculina. En el estudio que se realizó con sujetos bajo condiciones de desempleo se encontró que el contexto social, laboral y económico ofrecía una situación de incertidumbre (Gómez, 2007), esta situación incidía en la vida emocional de los sujetos y en la configuración de su identidad genérica.

¿Por qué es tan importante el trabajo en la vida de los hombres, por qué pueden sentirse desbordados ante la ausencia de éste? De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación que se menciona

A través del empleo el sujeto adquiere un sentido ante los otros, a través del trabajo el hombre puede realizarse como padre, como esposo, como proveedor. El trabajo significa bienestar, bienestar de los hijos, del hogar. Significa estabilidad económica y emocional. El trabajo otorga, en términos de los entrevistados, tranquilidad, seguridad, alegría, felicidad.

El desempleo, en cambio, "te cansa", "te daña", "te lastimas". Estar en desempleo es vivir con incertidumbre e inseguridad, inseguridad del futuro, de cómo resolver las

necesidades de cada día, incertidumbre de cómo desempeñar el compromiso de proveer a la familia (López, 2008:195).

En la investigación realizada la ausencia de trabajo produce malestar y las emociones principalmente reportadas fueron de ansiedad, tristeza y vergüenza, sin embargo también hay enojo, disgusto, desesperación, frustración. Desde luego que hay que considerar que hay un factor macro-social, un contexto social y económico que incide en el malestar que se produce. Hay un aspecto del medio que es vital para el individuo y desde la perspectiva de Lazarus (2000, 2001) estas valoraciones o evaluaciones del entorno son las que van a generar diversas emociones; si el aspecto que se está valorando es vital para el individuo, si afecta su bienestar entonces surgirán las emociones de tristeza, alegría, ansiedad, culpa, ira, entre otras.

Por otra parte, desde el enfoque de género cuando los sujetos refieren los aspectos que son fundamentales en sus vidas y en función de estas creencias y convicciones orientan sus comportamientos y actitudes están haciendo género, están definiendo una serie de prácticas en relación con otros, ya sea la pareja, los hijos, las amistades, los compañeros de trabajo, la autoridad, la familia y la sociedad en su conjunto.

Esta práctica social ocurre en un escenario generizado (como afirma Brittar, 1989 y Connell, 2003), este escenario es la propia unidad familiar, pero también lo constituye el barrio, la ciudad con sus valores, normas, creencias sobre las relaciones de género, sobre el lugar que ocupa cada uno en esa relación y sobre quien o quienes tienen el poder (autoridad, manejo del dinero, toma de decisiones) (López, 2008).

Estas creencias y comportamientos también tienen un sustento en el entramado social, a través de las instituciones sociales (escuela, religión, familia), el contexto inmediato como el vecindario y la comunidad en la que radica, por lo que este modelo de género masculino está reforzado socialmente. En las entrevistas que se realizaron se mencionó que los hombres tenían que mostrar fortaleza y que ocultaban sus emociones delante de esposa e hijos, "un paradigma que se fundamenta en el ocultamiento de sentimientos, en mostrarse como la figura que tiene control, porque denotar sentimientos es denotar debilidad, es perder el control, es mostrarse vulnerable" (Kimmel, 1997; Courtenay, 2000). Y este paradigma se constituye como parte de la identidad y la subjetividad masculina.

En relación al cuidado de la salud, trabajos previos indican que los costos en relación a la salud se vinculan con los significados que los hombres tienen sobre la masculinidad. Calvario, J. (2007) explora las vivencias de un grupo de jornaleros agrícolas en Sonora, México, en relación a "los procesos de salud-enfermedad y la construcción social de la masculinidad dominante".

Los varones tienden a omitir daños causados por el trabajo, pues, como hombres, los consideran una naturalización de su desempeño laboral, y, por lo tanto, asocian la manera masculina de conducirse con ideas de mayor fortaleza e invulnerabilidad ante los riesgos de padecimientos laborales (Calvario, J., 2007:1).

De esta forma Calvario sitúa los cuidados de la salud en un contexto de orden de género. En este sentido Courtenay (2000) afirma que son muchos los factores socioculturales que se asocian al comportamiento relacionado con la salud, uno de los más importantes es el género.

Se ha observado que las mujeres, en relación a los hombres, efectúan acciones que promueven su salud y tienen patrones de vida más saludables. Los hombres inciden con mayor frecuencia en comportamientos más riesgosos que las mujeres como: fumar, manejar alcoholizado, entre otros (Courtenay, 2000). Poco es lo que se sabe sobre por qué los hombres engranan en comportamientos poco saludables, y más bien estos riesgos han sido vistos como poco problemáticos.

Tomando en consideración los trabajos previos y las líneas exploradas se plantea un trabajo de investigación que tiene como objetivo identificar los efectos en la salud física y emocional en hombres pertenecientes a sectores populares, que se desempeñan como trabajadores de la construcción.

Este trabajo de investigación está programado a realizarse en el término de un año, finalizando en junio de 2012. Durante los primeros meses se realizará la revisión de la literatura secundaria, la contextualización de la problemática y enseguida se continuará con el marco teórico; para el mes de noviembre se estará iniciando el trabajo de campo, para trabajar posteriormente en el análisis de los datos y la elaboración del informe.

Planteamiento del problema

Como puede observarse en los estudios anteriores aparecen vinculados los conceptos de identidad, trabajo, salud y emociones. La categoría central es la identidad de género, ya que es alrededor de esta construcción que los hombres elaboran sus propios significados sobre las prácticas, valores, normas, representaciones sobre lo que significa ser hombre, y es en este entendimiento y elaboración, que es social y personal, que los comportamientos, estados de ánimo y emociones se verán modificados o afectados. En relación al trabajo es conveniente subrayar nuevamente que los estudios demuestran que es a través de éste que el hombre puede desempeñarse como proveedor, padre y esposo. Una de las preocupaciones de hombres que no tienen empleo es que no pueden otorgar bienestar a hijos y pareja, situación que se ha mostrado en otras investigaciones.

El trabajo otorga un sentido a la vida de los hombres (ser proveedores) "el trabajo como productor de sentido y subjetividad nos ubica en el marco de la interacción simbólica entre el ser y estar en el mundo" (Novo, 2005: 113). Ya sea que el trabajo tenga sentido para el hombre "por necesidad" o "por realización" (Jiménez, 2006), para el caso de los hombres proveedores es a través de él que pueden ejercerse diferentes funciones, es a través del mismo que los hombres pueden posicionarse y darse un sentido ante los otros, en primer término la familia que ha creado, y en segundo lugar parientes y amigos.

Los hombres que se comportan en función del modelo tradicional de masculinidad se sienten responsables del bienestar de los miembros de la familia, de su sustento, de proporcionar los bienes económicos necesarios para vivir, y si esto no ocurre sienten un malestar por no poder cumplir con esta función.

Si como otros estudios demuestran aparecen emociones de ansiedad y tristeza ante la falta de empleo, ¿cómo se traducen las situaciones de empleo-desempleo en la vida emocional de los sujetos? ¿Cómo interpretan y vivencian esta situación?

Vivir en la eventualidad es vivir en lo incierto, en la incertidumbre, vivir bajo lo imprevisto, entonces un cuestionamiento que aparece es ¿cómo manejan la incertidumbre estos hombres que trabajan por contratos temporales? o en ocasiones solo hacen trabajos de un solo día. Así que es de interés para este estudio conocer cómo hombres que viven bajo un esquema de eventualidad en el trabajo integran el esquema tradicional de género en su vida familiar y personal. Se ha considerado que en este grupo de hombres se pueden ubicar a los trabajadores de la construcción. Por otra parte, el riesgo en el que se desempeñan los hombres trabajadores de la construcción de sufrir algún tipo de lesión seria y/o permanente limita sus aspiraciones a tener una vida activa laboral a largo plazo. ¿Cómo enfrentan las familias estas situaciones de salud cuando ya no se cuenta con seguridad social por las características que el empleo tiene?, y ¿qué prácticas en torno al cuidado de la salud prevalecen?

En conclusión ¿Cómo es representada, experimentada la vulnerabilidad en este grupo de hombres? Vulnerabilidad que se presenta en la falta de un empleo permanente y también en el aspecto de la salud. Vulnerabilidad, como se sabe, también es interpretada como debilidad, carencia de fuerza, característica inapropiada para las masculinidades que se rigen por el esquema convencional de género.

Objetivos

Algunos de los objetivos específicos que se plantea para este trabajo son:

- 1) Conocer los significados y construcciones sobre la masculinidad que prevalece en los sujetos.
- 2) Conocer las prácticas relacionadas con el cuidado y/o abandono de la salud en este grupo de hombre.
- 3) Identificar las emociones que con mayor frecuencia experimentan los hombres trabajadores de la construcción, derivadas de su situación de inestabilidad en el empleo.
- 4) Identificar cómo se traduce en el comportamiento cotidiano la situación de vulnerabilidad en la que viven los trabajadores de la construcción.

Metodología

Se realizará una investigación de tipo cualitativo en la que se utilizará una muestra intencionada. En este caso la muestra estará constituida por 30 casos. Los sujetos a entrevistar serán adultos mayores de 18 a 30 años y de 31 a 55 años de edad, para conocer los significados de la masculinidad y de la eventualidad en el empleo en estos dos grupos de trabajadores. Todos los sujetos de la entrevista serán trabajadores de la construcción y en situación de eventualidad en el trabajo. La técnica que se utilizará será la entrevista semi-estructurada y la observación participante.

Se ha elegido el método cualitativo porque es el método que nos permite acercarnos a la vida interna de los sujetos, conocer cómo experimentan su mundo y las creencias y percepciones que tienen, cómo están viviendo sus relaciones y procesos, en este caso su mundo del trabajo y la vida familiar, la relación con otros y con ellos mismos, la relación con su cuerpo, instrumento fundamental de trabajo.

Resultados y conclusiones

En esta fase aún no se puede hacer referencia a los resultados, sin embargo éstos serán interpretados a la luz, tanto del marco teórico que se utilizará como referencia, como de los resultados obtenidos y en investigaciones similares. El marco teórico que por lo pronto está planteado para utilizarse es un marco socio-psicológico: la teoría de género, la teoría cognitiva de las emociones de Lazarus y el enfoque constructivista de Berger y Luckmann (2003).

Alcances y limitaciones

El estudio se realizará en el término de un año, de junio 2011 a junio 2012, comprendiendo en este plazo los siguientes pasos: revisión bibliográfica, elaboración de marco teórico, trabajo de campo, análisis de datos, interpretación y conclusiones de datos y elaboración de informe

El estudio que se plantea será realizado en la ciudad de Saltillo, Coahuila, México, lugar en el que se encuentra ubicada la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila. Los fondos para la realización de esta investigación son aportados por el programa PROMEP.

Bibliografía

Berger, P. y T. Luckmann (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Calvario, J. (2007). Masculinidad, riesgos y padecimientos laborales. Jornaleros agrícolas del poblado de Miguel Alemán, Sonora. En: Revista Región y Sociedad. Vol. XIX. No.40, 2007. Pp39-72

Connell, R. (2003). Masculinidades. México: PUEG/UNAM. (Orig. Primera edición: 1995. University of California Press).

Courtenay, W. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: a theory of gender and health. En: Social Science & Medicine. 50 pp. 1385-1401.

Gómez, M. (2007). Masculinidad en la "Sociedad de riesgo". En: Jiménez, M. y O. Tena (Coords.). Reflexiones sobre masculinidades y empleo. México. Ed: Crim/Unam

Jiménez, L (2006). Masculinidad y empleo. Memorias del segundo coloquio internacional de estudios sobre varones y masculinidad. Violencia: ¿el juego del hombre? pp. 393-406.

Laoire, C. (2005). "You're not a man at all": masculinity, responsibility, and staying on the land in contemporary Ireland. *Irish Journal of Sociology*. Vol. 14 (2) pp. 94-114.

Lazarus, R. (2000). Estrés y emoción. España. Ed.: Desclee de Brouwer. (Orig: Stress and Emotion. A New Sintesis, 1999).

_____ (2001). Relational Meaning and Discrete Emotions. En: Scherer, K., A. Schorr y T. Johnstone. *Appraisal Processes in Emotion*. Oxford University Press. 37-ribe 66.

López, A. (2008). Masculinidad y emociones: la ansiedad, la tristeza y la vergüenza en hombres desempleados en la ciudad de Saltillo. Tesis de Doctorado. Facultad de Trabajo Social. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.

McDowell, L. (2002). Transitions to Work: masculine identities, youth inequality and labour market change. *Gender, Place and Culture*. Vol 9, No.1, pp. 39-59.

Scheff, T. (2006). Agression, hypermasculine emotions and relations: the silence-violence pattern. *Irish Journal of Sociology*. Vol. 15.1, 2006, pp. 24-39.

Tena, O. (2007). Problemas afectivos relacionados con la pérdida, disminución y riesgo de pérdida del empleo en varones. En: Jiménez, Ma. Lucero y Olivia Tena (Coords.). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. México. Ed: Crim/Unam

Valdés, T. y Olavarría, J. (1998). Ser hombre en Santiago de Chile: a pesar de todo un mismo modelo. En: Valdés, T. y Olavarría, J. *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. FLACSO-Chile. Pags. 12-35.

CONSIDERACIONES SOBRE EL ESPACIO-TIEMPO PSÍQUICO EN KANT Y EN FREUD

Maximiliano Azcona
Facultad de Psicología. UNLP.

RESUMEN

Este trabajo forma parte de un recorrido de investigación que el autor realiza en el marco de una Beca otorgada por la SeCyT de U.N.L.P. Se analizan ciertos aspectos de la Estética Trascendental de Kant, especialmente lo referido a tiempo y espacio como condiciones a priori del conocimiento sensible. Luego se analizan algunas hipótesis de Freud sobre el origen del tiempo y su relación con el espacio. Por último, se intenta dilucidar la oposición existente entre las tesis de ambos autores.

En *Crítica de la razón pura* Kant define la noción de a priori como un saber independiente de la experiencia; no de una experiencia concreta sino de la experiencia en general. El espacio y el tiempo son consideradas categorías que funcionan como la condición subjetiva de toda sensibilidad. El espacio es esencialmente uno y se concibe que el sujeto cognoscente no puede representarse ningún fenómeno en la no-espacialidad. Del mismo modo el tiempo no es un concepto empírico que se derive de una experiencia sino que es una representación necesaria que está a la base de todas las intuiciones. Si bien es posible representar la ausencia de fenómenos en un tiempo determinado, no es posible concebir la inexistencia del tiempo mismo.

Para Kant, estas condiciones a priori de toda experiencia sensible no son individuales ni empíricas sino que son trascendentales (universales y necesarias). Es por eso que lo que no aparece en el tiempo y en el espacio no es susceptible de ser conocido y no se puede decir que exista. Nada puede predicarse de la cosa-en-sí.

Por otro lado, es necesario recordar la ubicación que Kant le dio a la Psicología, negándole el estatuto de ciencia del alma. Siguiendo el supuesto de que la ciencia sólo puede fundarse en las matemáticas, Kant afirma que la Psicología no puede ser

una ciencia racional porque las matemáticas no logran ser aplicadas a los fenómenos de los que aquella se ocupa. Aplicación que solo puede realizarse para los fenómenos que cuentan con las dimensiones del espacio y el tiempo; y que se ve imposibilitada a los fenómenos psíquicos porque ellos carecen, según Kant, de localización espacial.

Freud realiza en diversos pasajes una referencia (no siempre explícita) al filósofo alemán. Mientras que en algunas referencias (las más tempranas cronológicamente) se advierte una importación de ciertas ideas kantianas, en otras (más tardías en la obra freudiana) se hace explícita una crítica a sus principales consideraciones gnoseológicas.

Freud parte de dos hipótesis específicas que lo llevan a oponerse a la universalidad de las formas kantianas: una inherente a la espacialidad (no anatómica) de los fenómenos psíquicos y otra sobre la atemporalidad de los procesos inconcientes. La espacialidad constante de los fenómenos psíquicos es interdependiente de la temporalidad excitatoria. La apelación al supuesto auxiliar de una energía psíquica es otra premisa central del argumento freudiano sobre el origen de las representaciones de tiempo y espacio.

A partir de la lectura de los textos freudianos es posible esbozar la hipótesis de una fundamentación empirista respecto del origen de las categorías de tiempo y espacio consideradas.

PALABRAS CLAVE: Freud – Kant – Tiempo - Espacio

De Kant a Freud

"Conjeturo, además, que en este modo de trabajo discontinuo del sistema P-Cc se basa la génesis de la representación del tiempo" (Freud, 1925: 247)

"La espacialidad acaso sea la proyección del carácter extenso del aparato psíquico. Ninguna otra derivación es verosímil. En lugar de las condiciones a priori de Kant, nuestro aparato psíquico. Psique es extensa, nada sabe de eso" (Freud, 1938: 302)

Si el lector se detiene en ambas citas, notará que hay presente en ellas una crítica a Kant. Para comprender mejor el problema, es necesario un breve recorrido por las ideas del filósofo alemán.

En "Crítica de la razón pura" Kant define la noción de a priori como un saber independiente de la experiencia; no de una experiencia concreta sino de la experiencia en general. El espacio y el tiempo son definidos como "intuiciones puras a priori" (Kant, 1781: 64), categorías que funcionan como la condición subjetiva de toda sensibilidad: "El espacio no es más que la forma de todos los fenómenos de los sentidos externos" (ibíd. pp. 54). Razón por la cual "no podemos nunca representarnos que no haya espacio, aunque podemos pensar muy bien que no se encuentren en él objetos algunos" (ibíd. pp. 52). Este espacio kantiano "es esencialmente uno" (ibíd.). Del mismo modo "El tiempo no es un concepto empírico que se derive de una experiencia (â€) es una representación necesaria que está a la base de todas las intuiciones (â€) En él tan sólo es posible toda realidad de los fenómenos. Estos todos pueden desaparecer; pero el tiempo mismo (como la condición universal de su posibilidad) no puede ser suprimido" (ibíd. pp. 57).

Para el filósofo, entonces, las condiciones de toda experiencia sensible no son individuales ni empíricas sino que son trascendentales (universales y necesarias). Es por eso que lo que no aparece en el tiempo y en el espacio no es susceptible de ser conocido y no se puede decir que exista. Nada puede predicarse de la cosa-en-sí (Die Dinge an sich): ésta es una "mera expresión de los límites del conocimiento" (Hartnack, 1992: 38).

Por otro lado, es necesario recordar la ubicación que Kant le dio a la Psicología, negándole el estatuto de ciencia del alma: "la Psicología no puede ser una ciencia racional porque las matemáticas no pueden aplicarse a los fenómenos del "sentido

interno", (en tanto éstos sólo tienen una dimensión: el tiempo)" (Kant, 1786; citado en Acuña, 2005:159); "la psicología tampoco puede ser una ciencia empírica, porque aquello a lo que se accede por la vía de la observación interna no puede ser modificado a voluntad" (ibíd.)

El supuesto de base kantiano es que la ciencia sólo puede fundarse en las matemáticas: "no hay ciencia propiamente dicha sino en la medida en que la matemática forma parte de ella" (Kant, 1786; citado en Assoun, 1982: 144) Pero para que esto sea posible es necesario contar con las dimensiones del espacio y el tiempo; y, según Kant, los fenómenos psíquicos carecen de localización espacial (sólo puede atribuírseles la dimensión del tiempo). Es en base a éstas hipótesis que estamos en condiciones de ubicar la oposición freudiana.

De Freud a Kant

Oposición que aparece no antes de 1920 y que puede ser considerada una ruptura, en la medida en que Freud, hasta ese entonces, había citado en varias oportunidades a Kant pero apoyándose en sus ideas.

La crítica a estas ideas de Kant aparece en el capítulo IV de Más allá del principio del placer: "La tesis de Kant según la cual tiempo y espacio son formas necesarias de nuestro pensar puede hoy someterse a revisión a la luz de ciertos conocimientos psicoanalíticos. Tenemos averiguado que los procesos anímicos inconcientes son en sí «atemporales». Esto significa, en primer término, que no se ordenan temporalmente, que el tiempo no altera nada en ellos, que no puede aportárseles la representación del tiempo. He ahí unos caracteres negativos que solo podemos concebir por comparación con los procesos anímicos concientes. Nuestra representación abstracta del tiempo parece más bien estar enteramente tomada del modo de trabajo del sistema P-Cc y corresponder a una autopercepción de este. Acaso este modo de funcionamiento del sistema equivale a la adopción de otro camino para la protección contra los estímulos" (Freud, 1920: 28)

Freud parte de su hipótesis de la "atemporalidad" (zeitlos) de lo inconciente, para oponerse a la universalidad de las formas kantianas: lo que posee una necesidad lógica no es el tiempo sino lo inconciente "fuera de tiempo". Necesidad que ya había sido expresada antes, al decir que se trataba de un supuesto "necesario" y "legítimo" (Freud 1915: 163).

En la 31ª Conferencia de introducción al psicoanálisis, se refiere implícitamente a Kant para plantear una hipótesis opuesta: "En el ello no hay nada que pueda equipararse a la negación, y aún se percibe con sorpresa la excepción al enunciado del filósofo según el cual espacio y tiempo son formas necesarias de nuestros actos anímicos. Dentro del ello no se encuentra nada que corresponda a la representación del tiempo" (Freud, 1933: 69). Ante esta idea de que un sector del psiquismo escapa a la temporalidad, es posible la pregunta por el origen de tal representación en el lugar del aparato que sí la posee; a saber, el sistema Cc en el yo.

Según Freud "el mejor modo de obtener una caracterización del yo como tal, en la medida en que se puede separarlo del ello y del superyó, es considerar su nexa con la más externa pieza de superficie del aparato anímico, que designamos como el sistema P-Cc {percepción-conciencia}. Este sistema está volcado al mundo exterior, media las percepciones de éste." (ibid. pp. 70). En el párrafo siguiente afirma que "el vínculo con el tiempo, tan difícil de describir, es proporcionado al yo por el sistema percepción; apenas es dudoso que el modo de trabajo de este sistema da origen a la representación del tiempo" (ibid. pp. 71); es decir que para Freud el tiempo es una representación abstracta cuyo origen es posible atribuir al funcionamiento yoico, específicamente al sistema perceptivo en su contacto con el mundo exterior.

Pero esta tesis encuentra quizás su mayor desarrollo en un artículo anterior: Nota sobre la «pizarra mágica», en el que Freud desarrolla más su conjetura sobre cómo se origina la representación del tiempo. Allí metaforiza diversas propiedades que atribuye al sistema perceptivo (razón por la cual es lícito decir que se trata de un modelo). Por

un lado Freud homologa la estructuración del aparato perceptivo a la disposición espacial de los componentes de la pizarra mágica y, por otro lado, establece una correspondencia entre el funcionamiento de dicho sistema y el del artefacto: "la hoja de cubierta, compuesta de celuloide y papel encerado, con el sistema P-Cc y su protección antiestímulo; la tablilla de cera, con el inconciente tras aquel, y el devenir-visible de lo escrito y su desaparecer, con la iluminación y extinción de la conciencia a raíz de la percepción" (Freud, 1925: 246). Pero la hipótesis que parece interesarle más a Freud es una que surge de "llevar más lejos aún la comparación". El hecho de que en la pizarra mágica el escrito desaparece cuando se interrumpe el contacto íntimo entre el papel que recibe el estímulo y la tabla de cera que conserva la impresión, permite representarnos el modo de funcionamiento del sistema perceptivo: "he supuesto que inervaciones de investidura son enviadas y vueltas a recoger en golpes periódicos rápidos desde el interior hasta el sistema P-Cc, que es completamente permeable" (ibíd. pp. 247). Es decir que, para Freud, la función perceptiva depende de la "discontinuidad de la corriente de inervación" y "en este modo de trabajo discontinuo del sistema P-Cc se basa la génesis de la representación del tiempo" (ibíd.)

Entonces, la representación abstracta del tiempo es secundaria respecto del funcionamiento del sistema P-Cc y no, como para Kant, una condición a priori de toda percepción. La condición necesaria del generamiento de tal representación estaría situada en la periodicidad del investimento del sistema P-Cc. La representación abstracta del tiempo es auto-percepción de su modo de trabajo.

Pero Freud no sólo se opone a Kant en lo concerniente al tiempo, sino que también opone sus argumentos a las ideas del filósofo respecto de la no-espacialidad de los fenómenos psíquicos.

En la interpretación de los sueños Freud retoma una idea de Fechner que destaca: "la conjetura de que el escenario de los sueños es otro que el de la vida de representaciones de la vigilia" (Freud, 1900: 529). En una carta a Fliess del 9 de febrero de 1898 (carta 83), refiere a este pasaje de Fechner diciendo que es la única observación sensata que halló en la literatura sobre los sueños. En la *traumdeutung*, continúa afirmando que "la idea que así se pone a nuestra disposición es la de una localidad psíquica. "pondremos el mayor cuidado de no caer en la tentación de determinar esa localidad psíquica como si fuera anatómica" (ibíd.). Para hacer inteligible este nivel del objeto de estudio, Freud propone "imaginarnos el instrumento de que se valen las operaciones del alma como si fuera un microscopio compuesto, un aparato fotográfico, o algo semejante. La localidad psíquica corresponde entonces a un lugar en el interior del aparato, en el que se produce uno de los estadios previos de la imagen" (ibíd). En efecto, en tales artefactos, se trata de "localizaciones ideales". Freud propone imaginar el aparato psíquico como un instrumento compuesto a cuyos componentes llama instancias o sistemas; "estos sistemas han de poseer quizás una orientación espacial constante, al modo en que los diversos sistemas de lentes de un telescopio se siguen unos a otros. En rigor, no necesitamos suponer un ordenamiento realmente espacial de los sistemas psíquicos. Nos basta con que haya establecida una secuencia fija entre ellos, vale decir, que a raíz de ciertos procesos psíquicos los sistemas sean recorridos por la excitación dentro de la serie temporal" (ibíd. pp 530). Es decir que la constante de espacialidad es articulada con la variable temporal; donde el tiempo no es otro que el de la excitación (*Zeit der erregung*). Este aparato tiene una dirección: "toda nuestra actividad psíquica parte de estímulos (internos o externos) y termina en inervaciones" (ibíd.) Donde estas inervaciones no refieren a la distribución anatómica de los nervios sino, como lo señala Strachey, a la transmisión de energía a un sistema eferente, es decir para indicar un proceso que tiende a la descarga de energía. (Strachey, 1953; en Freud 1900: 530 n7).

En este punto es posible explicitar la conjetura de que el problema del tiempo y el problema del espacio son tratados por Freud con significativa dependencia la mayoría de las veces; lo cual nos impide un análisis individual de cada una de ambas dimensiones.

Si puede decirse que desde San Agustín hasta Heidegger el tiempo había sido considerado como algo coextensivo a la conciencia (Cosentino, 1999), Freud opera allí una subversión.

Si el aparato anímico puede ser comprendido por apelación a una espacialidad constante donde el tiempo de excitación es lo variable, ambas dimensiones se muestran dependientes. Si la conciencia permite la representación del tiempo por el "modo de trabajo discontinuo del sistema P-Cc" (1925: 247) y si "la conciencia surge en reemplazo de la huella mnémica" (1920:25), es posible afirmar dos cosas: 1) que el tiempo tiene un origen y, 2) que ese origen está ligado a unos singulares deslizamientos energéticos por la espacialidad de las huellas.

En el sistema Cc, a diferencia de los otros sistemas, el proceso excitatorio no deja huellas (no altera permanentemente sus elementos), debido a un factor que "cuenta con exclusividad para este solo sistema": la ubicación del sistema Cc, "su choque directo con el mundo exterior" (Freud, 1920:36). Pero Freud cree que este sistema, como ya le había comunicado a Fliess en una de sus cartas, es "secundario en el orden del tiempo" (Freud, 1896: 275). Antes de la conciencia, hay toda una serie de transcripciones (niederschrift) en el aparato. Freud, en 1896 ya se manejaba con el supuesto de que "nuestro mecanismo psíquico se ha generado por estratificación sucesiva, pues de tiempo en tiempo el material preexistente de huellas mnémicas experimenta un reordenamiento según nuevos nexos, una retranscripción {Umschrift}". "Cada reescritura posterior inhibe a la anterior y desvía de ella el proceso excitatorio" (ibíd.:276). En esta carta 52 agrega la hipótesis de que "la memoria no preexiste de manera simple, sino múltiple, está registrada en diversas variedades de signos" (ibíd.:274). Ahora bien, que las sucesivas reescrituras inhiban a las anteriores no debe entenderse como un mecanismo de borrado o sustitución, sino como una complejización. Freud, varios años más tarde, seguirá sin poder metaforizar con modelo alguno las complejas propiedades de permanencia y cambio del material mnémico. Así lo expresa en una nota al pie agregada en 1907 a la Psicopatología de la vida cotidiana: "Lo inconciente es totalmente atemporal. El carácter más importante, y también el más asombroso, de la fijación psíquica es que todas las impresiones se conservan, por un lado, de la misma manera como fueron recibidas, pero, además de ello, en todas las formas que han cobrado a raíz de ulteriores desarrollos, relación esta que no se puede ilustrar con ninguna comparación tomada de otra esfera. Teóricamente, entonces, cada estado anterior del contenido de la memoria se podrá restablecer para el recuerdo aunque todos sus elementos hayan trocado de antiguo sus vínculos originarios por otros nuevos" (Freud, 1901: 266 n64).

Es de destacar que Freud, por esta misma época (en la interpretación de los sueños) parece retomar el esquema de la carta 52, pero con una diferencia fundamental: en el lugar de ubicar la conciencia en el extremo derecho, ubica la motilidad. Hay razones para pensar que a pesar de este cambio, con ese lugar se quiere significar la misma función: la descarga de la energía. Estos problemas ya habían sido abordados en el Proyecto: "los procesos serían en sí y por sí inconcientes, y solo con posterioridad recibirían una conciencia artificial secundaria enlazándose con procesos de descarga y percepción (asociación lingüística)" (Freud, 1895: 438). El lugar de la conciencia de la carta 52 se corresponde con el polo motor de 1900 porque es referido por Freud como el lugar donde el aparato psíquico descarga las cantidades, los estímulos. Ambos son formas de aligerar al aparato de las cantidades.

En este sentido, la tramitación de las cantidades es lo que está en la base del origen de la conciencia y, por lo tanto, de la representación del tiempo que nace como autopercepción de esta.

Algunas conclusiones

Resulta posible sostener la raigambre empirista de la concepción freudiana del tiempo: éste es una representación abstracta que, como toda representación, tiene su origen en el sistema perceptivo ingresando como impresión. Este basamento empirista de

Freud adquiere quizás su máxima expresión en el modelo de la pizarra mágica: una tabla sobre la que se inscriben marcas.

Este modelo, que tiene como hipótesis auxiliar predilecta a la del factor energético (cf. nota al pie nº iii), opera por discontinuidad: la excitación es periódica. Es esta periodicidad de la descarga lo que, tras percibirse, genera la representación del tiempo.

Por otro lado, en lo que respecta al origen de la representación del espacio, también es posible advertir una remanencia empirista en Freud: "la sustancia percipiente del ser vivo habrá adquirido así, en la eficacia de su actividad muscular, un asidero para separar «un afuera» de un «adentro»" (Freud 1915b: 115). Si tenemos en cuenta la expresión alemana que puede traducirse por "asidero" o "punto de referencia ganado" (Anhaltspunkt gewonnen haben), podemos dilucidar que, para Freud, la percepción está en el origen de la representación espacial.

Las adhesiones empiristas de Freud sean quizás el principal motivo que lo llevaba a catalogar sus afirmaciones sobre el origen del tiempo como "oscuras" (Freud, 1920:28), en la medida en que para el vienés, a medida que nos "alejamos de la observación" el resultado final será "menos confiable" (ibíd.:57-58).

No obstante este carácter especulativo que Freud no deja de resaltar, es posible considerar que las ideas a las que parece arribar, son plausibles de ser ubicadas por oposición a las de Kant.

Referencias Bibliográficas

ASSOUN, P. L. (1982) Introducción a la Epistemología Freudiana. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

ACUÑA, C. (2005) Lecturas de Kant en Freud y Brentano. En El problema económico. Yo, ello, superyó, síntoma. COSETINO, J. C. & ESCARS, C. (Comp.); (pp. 159-168). Buenos Aires: Imago Mundi.

COSENTINO, J. C. (1999) Construcción de los conceptos freudianos. I Defensa, sueño, aparato psíquico. Buenos Aires: Manantial.

COSENTINO, J. C. y otros (2003) El giro del 20. Más allá del principio del placer. Bs. As.: Imago Mundi.

FREUD, S. (1895) "Proyecto de psicología", en Obras Completas, tomo I. Bs. As.: Amorrortu (2003)

FREUD, S. (1896) "Carta 52", en Obras Completas, tomo I. Bs. As.: Amorrortu (2003)

FREUD, S. (1901) "Psicopatología de la vida cotidiana", en Obras Completas, tomo VI. Bs. As.: Amorrortu (2003)

FREUD, S. (1900) "La interpretación de los sueños", en Obras Completas, tomos IV y V. Bs. As.: Amorrortu (2003)

FREUD, S. (1915a) "La represión", en Obras Completas, tomo XIV. Bs. As.: Amorrortu (2003)

FREUD, S. (1915b) "Pulsiones y destinos de pulsión", en Obras Completas, tomo XIV. Bs. As.: Amorrortu (2003)

FREUD, S. (1920) "Más allá del principio de placer" en Obras Completas, tomo XXIII. Bs. As.: Amorrortu (2003)

FREUD, S. (1923) "El yo y el ello" en Obras Completas, Tomo XIX: Bs. As.: Amorrortu (2003)

FREUD, S. (1925) "Nota sobre la «pizarra mágica»" en Obras Completas, tomo XIX: Bs. As.: Amorrortu (2003)

FREUD, S. (1933) "Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis", en Obras Completas, tomo XXII. Bs. As.: Amorrortu (2003).

HARTNACK, J. (1992) La teoría del conocimiento de Kant. (7ª ed.) Madrid: Cátedra.

KANT, I. (1781) Crítica de la razón pura. Edición digital basada en la edición de Madrid, Librería General de Victoriano Suárez (1928). Recuperada del sitio web

LA SUBSTANCIALIZACIÓN EN OCCIDENTE: UN PROBLEMA ONTOLÓGICO.

Agustin Palmieri
Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

¿Qué ontología es más conveniente al psicoanálisis lacaniano?

La razón de mi pregunta tiene que ver con un diagnóstico compartido entre varios colegas sobre la situación actual del psicoanálisis lacaniano. Para decirlo sencillamente, ese diagnóstico establece que los desarrollos formales de Lacan en torno al concepto de sujeto se han ido perdiendo en el lacanismo a consecuencia de haberse plegado a los términos clásicos de la metafísica. O, para decirlo aún más sencillamente, el concepto de sujeto de Lacan terminó por confundirse con la idea de individuo. ¿Por qué sucede esta cesura si, precisamente, Lacan se ocupó todo el tiempo de diferenciarlos? Conforme con ciertos desarrollos de la ciencia contemporánea, diremos que existe en Occidente una orientación hacia la substancialización de toda idea o concepto, a suponer para todo ente la presencia de una substancia material que da cuenta de su existencia en el mundo. La hipótesis que sostendré, entonces, y que intentará explicar dicha orientación reza de la siguiente manera: la ontología clásica (desde Aristóteles hasta avanzado el siglo XX) ha sido pensada y conceptualizada de tal forma que, en general, la ciencia devino con una fuerte orientación hacia el pensamiento substancial.

¿Por qué plantear el problema de la ontología? Porque considero que el psicoanálisis lacaniano, si pretende ser fiel a la novedad fundada por Lacan en torno al concepto de sujeto, hoy más que nunca debe repensar la ontología sobre la cual funcionan sus conceptos fundamentales. Por ejemplo, toda la potencialidad de la subversión llevada a cabo por Lacan en torno al concepto de sujeto se vería reducida si su formalización se efectuara a partir de la ontología clásica. Porque la ontología clásica supone, entre otras consecuencias formales, las ideas de identidad y de profundidad (tridimensionalidad). Una orientación de pensamiento contraria a la que Lacan propuso para pensar su concepto de sujeto.

Koyré sostuvo que nuestro sentido común es medieval, yo agregaría que nuestro sentido común supone formalmente una ontología clásica, es decir, euclidiana, aristotélica y substancialista. En lo relativo a la configuración de esta ontología clásica, euclidiana, que hace sentido común, no sólo juega un papel la consolidación del verbo ser como cópula en la estructura de las lenguas indoeuropeas sino que también incide el sistema nominativo acusativo. La estructura gramatical de las lenguas indoeuropeas establece a través de los universales cierta relación, quizá de semejanza, entre los verbos ser y estar. Serna Arango (2007) dice que este paso también es clave en la consolidación de la ontología euclidiana, y que podríamos remontar ese paso a través del estudio de tres maniobras acontecidas en la historia de Occidente. La primera fue a través del enunciado atributivo que tuvo lugar con la función sintáctica del verbo ser como cópula. La segunda, cuando Aristóteles postuló la relación del ser con la substancia, cuando en su metafísica preguntaba qué era el ente. Y esa pregunta equivalía a qué es la substancia. No ha sido una casualidad que el concepto de *ousía* derivara hacia el concepto de ser hasta homologarse. Benveniste, en *Categorías del pensamiento y categorías de la lengua* (1999), hace mención a que, sin duda, fue desde una reflexión filosófica sobre el ser de donde surgió el sustantivo abstracto derivado del ser. Ello es lo que hemos visto crearse en el curso de la historia, sostiene Benveniste, primero en el pitagorismo dorio y en Platón y después con Aristóteles. La

tercera maniobra también alude a Aristóteles, a cuando este definió ousía como hipokeimenon, es decir, ousía como sujeto, como substrato último de toda cualidad y como género. En la Metafísica, Aristóteles expone que la "substancia se dice en dos sentidos: el sujeto último, que ya no se predica de otro y lo que, siendo algo determinado, también es separable" (Aristóteles, 2007:248).

PALABRAS CLAVE: sujeto - psicoanálisis - ontología – substancialización

¿Qué ontología es más conveniente al psicoanálisis lacaniano?

La razón de mi pregunta tiene que ver con un diagnóstico compartido entre varios colegas sobre la situación actual del psicoanálisis lacaniano. Para decirlo sencillamente, ese diagnóstico establece que los desarrollos formales de Lacan en torno al concepto de sujeto se han ido perdiendo en el lacanismo a consecuencia de haberse plegado a los términos clásicos de la metafísica. O, para decirlo aún más sencillamente, el concepto de sujeto de Lacan terminó por confundirse con la idea de individuo. ¿Por qué sucede esta cesura si, precisamente, Lacan se ocupó todo el tiempo de diferenciarlos? Conforme con ciertos desarrollos de la ciencia contemporánea, diremos que existe en Occidente una orientación hacia la substancialización de toda idea o concepto, a suponer para todo ente la presencia de una substancia material que da cuenta de su existencia en el mundo. La hipótesis que sostendré, entonces, y que intentará explicar dicha orientación reza de la siguiente manera: la ontología clásica (desde Aristóteles hasta avanzado el siglo XX) ha sido pensada y conceptualizada de tal forma que, en general, la ciencia devino con una fuerte orientación hacia el pensamiento substancial.

Uno de los autores contemporáneos que mejor ha definido las condiciones objetivas y subjetivas de existencia en Occidente es Alain Badiou. En su libro *Lógica de los mundos*, establece lo siguiente: "Hoy en día la creencia natural se concentra en un solo enunciado que es el siguiente: no hay más que cuerpos y lenguajes. Digamos que este enunciado es el axioma de la condición contemporánea, y propongamos llamar a esta condición materialismo democrático. Los derechos del hombre y los derechos del viviente son una sola y misma cosa, protección humanista de todos los cuerpos vivos, tal es la norma del materialismo contemporáneo. Esa norma recibe hoy en día su nombre erudito que es Bioética cuyo reverso progresista toma su nombre de Foucault, Biopolítica. Nuestro materialismo es así el de la vida, un biomaterialismo" (Badiou, 2008:17-18). Badiou sostiene que en el materialismo democrático la figura emblemática es el individuo, y que, como tal, ha sido forjado por el mundo contemporáneo que reconoce casi de manera absoluta la existencia objetiva de los cuerpos.

Julián Serna Arango, filósofo colombiano, en su libro *Ontologías alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico*, traza una objeción a la ontología clásica -"la ontología euclidiana"- a partir de una hipótesis fuertemente sugestiva (Serna Arango, 2007): sostiene que en Occidente resulta posible identificar dos momentos cruciales en la concepción del lenguaje: el primero tiene que ver con la aparición de la escritura alfabética griega y, el segundo, con el giro lingüístico. A mi criterio, con el advenimiento de la escritura alfabética griega, la primera forma de escritura no ambigua, que no sólo se utiliza para archivar información sino además para construir discursos, surge la dualidad pensamiento-lenguaje, una dualidad en la que se plantea la dependencia del último término respecto del primero: el lenguaje dependería, sería una copia, tal como lo estableció Aristóteles, del pensamiento. Es decir que el lenguaje estaría sostenido en la concepción de que las palabras funcionan como etiquetas de las cosas, concepción que ha sido conocida bajo el nombre de teoría referencial del lenguaje. De acuerdo con la cual existiría una relación biunívoca entre el conjunto de las palabras y el conjunto de las cosas.

Con el giro lingüístico, en cambio, el lenguaje dejaría de considerarse como una copia del pensamiento, se reivindicaría su protagonismo en la construcción del conocimiento, posición que no solo ha sido promovida por filósofos como Ludwig Wittgenstein y Martin Heidegger. Esta dualidad, que aparece con la escritura alfabética griega, es la dualidad que, según Serna Arango, establece la relación entre el nombre y el verbo, la condición de posibilidad para el pensamiento binario. Esto forma de concebir al lenguaje y al pensamiento sería lo que prefiguró la manera como el mundo se abrió en Occidente. En consecuencia, si aceptamos la hipótesis de Serna Arango, estaríamos en condiciones de afirmar que la ontología clásica responde a la estructura gramatical de la lengua, es decir, al modo en que funcionan las lenguas en Occidente. Con ésta afirmación, nos aproximamos a los desarrollos de Émile Benveniste (1999), quien expresó de manera brillante que en la raíz de las lenguas indoeuropeas, que no dejarían de aplicarse incluso en aquellos casos en los que el lenguaje se aparta de la experiencia, es posible encontrar las causas que dan cuenta del modo en que funciona nuestro pensamiento. Es decir que nuestro pensamiento estaría estructurado a partir de las categorías de la lengua. Otro autor, Benjamin L. Whorf, planteó a principios de la década del 70 lo siguiente: "la ciencia moderna, que refleja fuertemente las lenguas indoeuropeas occidentales, hace a menudo lo que todos nosotros hacemos, o sea, ver acciones y fuerzas allí donde a veces es mejor no ver más que funciones" (Whorf, 1971: 274).

Si la ontología clásica es aquello que funciona como supuesto racional para nuestro pensamiento, es decir como aquello sobre lo cual vienen luego a montarse los conceptos, según cómo este estructurada esa ontología, ese supuesto, los conceptos que utilizemos funcionarán de un modo particular.

Hace algunos años, cuando comencé a practicar la clínica psicoanalítica, hubo una pregunta que rápidamente puso en tensión mi posición como psicoanalista. Esa pregunta era ¿cómo se produce un cambio? ¿Cómo lograr que una persona cambie de posición en relación a aquello que trae como causa de su malestar? Si bien hallé en la obra de Lacan un concepto clave y subversivo para pensar la idea de cambio, el concepto de sujeto, en la práctica clínica me sucedía que no era ni tan simple ni tan factible que un cambio aconteciera. En Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano, Lacan comienza diciendo que "una estructura es constituyente de la praxis llamada psicoanálisis" (Lacan, 1987:773) y que esa estructura, de la cual no puede conservarse indiferente cierto auditorio, se refiere a los filósofos contemporáneos, es el concepto de sujeto. En este texto en particular, Lacan (1987) va a subvertir la concepción clásica de sujeto, y lo va a hacer sosteniendo la tesis de que para modificar el curso de una historia hay que producir un corte. Ese corte sólo es posible a través de la formalización e introducción del concepto de sujeto. El concepto de sujeto representa un corte que crea la posibilidad de una nueva lectura, una nueva interpretación. En consecuencia, pensar al sujeto como una intervención de corte, un corte en la cadena del discurso, resulta un axioma para el psicoanálisis lacaniano. "El corte más fuerte es el que forma una barra entre el significante y el significado. Aquí se sorprende al sujeto que nos interesa" Este corte de la cadena significante es el único que verifica la estructura del sujeto como discontinuidad en lo real". "Si la lingüística nos promueve el significante al ver en él el determinante del significado, el análisis revela le verdad de esta relación al hacer de los huecos del sentido los determinantes de su discurso" (Lacan, 1987:781).

¿Por qué plantear el problema de la ontología? Porque considero que el psicoanálisis lacaniano, si pretende ser fiel a la novedad fundada por Lacan en torno al concepto de sujeto, hoy más que nunca debe repensar la ontología sobre la cual funcionan sus conceptos fundamentales. Por ejemplo, toda la potencialidad de la subversión llevada a cabo por Lacan en torno al concepto de sujeto se vería reducida si su formalización se efectuara a partir de la ontología clásica. Porque la ontología clásica supone, entre otras consecuencias formales, las ideas de identidad y de profundidad (tridimensionalidad). Una orientación de pensamiento contraria a la que Lacan propuso

para pensar su concepto de sujeto.

Es por ello que considero necesario investigar las consecuencias formales que arrastra para nuestro pensamiento la presencia activa de una ontología clásica.

La ontología clásica no funciona sobre nuestra forma de pensar de una manera totalmente velada. Cuando uno va a los diccionarios de filosofía a buscar la definición del término ontología, lo primero que encuentra son los deslizamientos de sentido que el término ontología ha sufrido en la lengua. Por ejemplo, su solapamiento con el concepto de metafísica. Sin embargo, sabemos que las condiciones formales de la estructura gramatical de las lenguas indoeuropeas son las que producen lo posible y lo imposible para nuestro pensamiento, así como también los modos en que algo será dicho. En el libro *Ontologías alternativas*, antes mencionado, Serna Arango sostiene que la gramática tiene un protagonismo de primer orden en lo relativo a la construcción de la ontología euclidiana. Que el verbo ser, como verbo transitivo, y el sistema nominativo acusativo, en consonancia con la concepción de la verdad como adecuación al objeto, es lo que han provocado esta serie de identidades. Al mismo tiempo que produce esta serie de identidades, señala que esto formuló el universalismo; ubicó el concepto de razón como fundamento de todas las cosas y creó un método con mayúscula. La dualidad de los verbos transitivos e intransitivos se refleja en los usos del verbo ser como cópula. Es así como ha funcionado para Occidente el verbo ser, como cópula entre sujeto y predicado. Serna Arango levanta el tratamiento que le diera al verbo ser en las lenguas indoeuropeas Heidegger en su *Introducción a la Filosofía* (1993, citado por Serna Arango, 2007). Al parecer, Heidegger habría trabajado allí las acepciones originarias del verbo ser, las cuales -si le confiamos- serían tres. Heidegger escribe que la palabra más antigua y más propiamente radical es es, asus en sánscrito, que significa la vida, lo viviente, aquello que se sostiene y descansa desde y en sí mismo: lo autónomo. Esta es una de las acepciones; la otra dice que es de raíz indogermánica, y a ella le corresponde la palabra griega juw, que quiere decir imperar, brotar, llegar a sostenerse y permanecer por sí mismo. La tercera raíz sólo se encuentra en el ámbito de las flexiones del verbo germánico ser, que en alemán se escribe wes, que significa habitar, morar, residir o permanecer en un lugar. Serna Arango señala que el verbo ser sigue funcionando para nosotros, los occidentales, preferentemente en su dimensión dinámica y oral, es decir significando presencia, poder, status de situación y cosas parecidas. Lejos de ser un hecho aislado, la ubicuidad de la función sintáctica del verbo ser como cópula, como permanente presencia, hace metástasis en los diferentes ámbitos de la experiencia a través del discurso atributivo. Aubenque (1997) defiende la siguiente idea: "Si a partir de la función sintáctica del verbo ser como cópula se generaliza este sentido particular del ser como presencia, como permanencia, permanencia perdurable, entonces corremos el riesgo de concebir todos los fenómenos, todos los entes que encontramos en la experiencia bajo el punto de vista de la permanencia" (Aubenque, 1997, citado en Serna Arango, 2007:42-43). Así comprendí la causa de que el concepto de sujeto de Lacan, cuyo desarrollo es formal, terminara identificado con la idea de individuo, es decir terminara substancializado. La causa no fue que el lacanismo interpretara mal a Lacan sino que no se advirtiera la incidencia lógica que la presencia de una ontología clásica opera sobre nuestro pensamiento.

Koyré sostuvo que nuestro sentido común es medieval, yo agregaría que nuestro sentido común supone formalmente una ontología clásica, es decir, euclidiana, aristotélica y substancialista. En lo relativo a la configuración de esta ontología clásica, euclidiana, que hace sentido común, no sólo juega un papel la consolidación del verbo ser como cópula en la estructura de las lenguas indoeuropeas sino que también incide el sistema nominativo acusativo. La estructura gramatical de las lenguas indoeuropeas establece a través de los universales cierta relación, quizá de semejanza, entre los verbos ser y estar. Serna Arango (2007) dice que este paso también es clave en la consolidación de la ontología euclidiana, y que podríamos remontar ese paso a través del estudio de tres maniobras acontecidas en la historia de Occidente. La primera fue

a través del enunciado atributivo que tuvo lugar con la función sintáctica del verbo ser como cópula. La segunda, cuando Aristóteles postuló la relación del ser con la substancia, cuando en su metafísica preguntaba qué era el ente. Y esa pregunta equivalía a qué es la substancia. No ha sido una casualidad que el concepto de ousía derivara hacia el concepto de ser hasta homologarse. Benveniste, en *Categorías del pensamiento y categorías de la lengua* (1999), hace mención a que, sin duda, fue desde una reflexión filosófica sobre el ser de donde surgió el sustantivo abstracto derivado del ser. Ello es lo que hemos visto crearse en el curso de la historia, sostiene Benveniste, primero en el pitagorismo dorio y en Platón y después con Aristóteles. La tercera maniobra también alude a Aristóteles, a cuando este definió ousía como *hypoikeimenon*, es decir, ousía como sujeto, como substrato último de toda cualidad y como género. En la *Metafísica*, Aristóteles expone que la "substancia se dice en dos sentidos: el sujeto último, que ya no se predica de otro y lo que, siendo algo determinado, también es separable" (Aristóteles, 2007:248).

Para Occidente, el ser, el ente, la substancia y la existencia funcionan en un mismo nivel, al punto que se podría decir que los principios para todos ellos son los mismos. Con lo cual, a la hora de desactivar la vieja ontología estamos ante una tarea de gran dificultad. De esos cuatro vocablos, hay uno en particular, el segundo, el ente, que quisiera situar. Porque se sabe que desde la filosofía griega antigua los entes fueron clasificados. En la clasificación que existe aparecen los entes denominados ideales, los entes abstractos. La idea que quiero proponer es que el concepto de sujeto lacaniano puede ser pensado como un tipo de ente ideal, abstracto. No obstante, convendría no perder de vista que todos estos términos funcionan en un mismo nivel. Lo que existe también se dice ente, y el concepto de sujeto lacaniano es, ciertamente, un existente. Por supuesto, sabemos que no se trata de cualquier existente. No estamos hablando de un existente cuyo cuerpo de cuenta de una substancialidad biológica, es decir, sumergido en el espacio tridimensional. Habíamos adelantado que el concepto de sujeto, en tanto que su localización esta dada en y por el discurso, es formal. Su cuerpo se constituye de letra y su formalización es vía la escritura. En consecuencia, se trata de un ente bidimensional.

Cuando Lacan planteo para el psicoanálisis la relación entre el ser, el ente y el sujeto, su conclusión fue breve pero concisa: "el ser del sujeto es un ser de no ente". Badiou critica esta expresión, no porque no la acuerde sino porque sostiene que Lacan fue muy escueto y no desarrolló lo que estaba pensando. Sin embargo, cuando Lacan agrega que este "ser de no ente es como adviene (el) sujeto, que se conjuga por la doble aporía de una subsistencia verdadera que queda abolida por su saber y de un discurso donde es la muerte la que sostiene a la existencia" (Lacan, 1987:781-782) esta dando cuenta del carácter anti intuitivo que expresa su concepto de sujeto. Badiou, en *Lógica de los mundos* expone lo siguiente: "Decir que hay teoría formal del sujeto se toma en el sentido fuerte: del sujeto no puede haber sino teoría. Sujeto es el índice nominal de un concepto que hay que construir en un campo de pensamiento singular, aquí la filosofía. Finalmente, afirmar que del sujeto debe haber una teoría formal se opone a tres determinaciones dominantes del concepto de sujeto" (Badiou, 2008:65). La primera determinación dominante del concepto de sujeto es la que lo ha presentado como registro de la experiencia; el sujeto sería un esquema de distribución consciente de lo reflexivo y de lo irreflexivo. "Esta es la tesis que conjunta sujeto y conciencia y que se despliega actualmente como fenomenología" (Badiou, 2008:65).

Si asumimos la decisión de ser fieles al concepto de sujeto lacaniano, la teoría formal que de el sostengamos tiene que oponerse a esta primera determinación dominante del concepto. La segunda determinación dominante del concepto de sujeto se expresa de la siguiente manera: el sujeto como categoría de la moral. "Esta categoría designaría tautológicamente el imperativo de considerar para todo sujeto a otro sujeto como un sujeto. Solamente a posteriori y de manera incierta esa categoría normativa deviene teórica. Llevan a esa conclusión actualmente todas las variedades del neokantismo" (Badiou, 2008:66). Y la tercera determinación dominante del concepto

de sujeto establece que: "el sujeto es una ficción ideológica: imaginario mediante el cual los aparatos del Estado designan, decía Althusser, a los individuos" (Badiou, 2008:66).

Conclusión

Existe una relación necesaria entre el sujeto y el ser, cuya formalización es posible. Sin embargo, esa relación presenta en la actualidad para el psicoanálisis lacaniano problemas que aún no han sido formalizados debidamente. Si el psicoanálisis lacaniano no lleva adelante una tarea de revisión de su estatuto ontológico, habrá perdido lo más novedoso y subversivo del concepto de sujeto de Lacan: un concepto que, a pesar de ser un ente ideal, abstracto, supone un ser, un "ser de no ente", y que no se pliega a los términos clásicos de la metafísica.

Finalmente, éste asunto del sujeto y su adecuada ontología es la tarea de relevo lógico que la enseñanza de Lacan dejó en suspenso. El psicoanálisis lacaniano está ante el desafío de producir una ontología alternativa, una ontología formal, matemática, no substancializante. Ello si pretende ser fiel a los conceptos fundamentales forjados por Lacan.

Bibliografía

- Aristóteles (2007). "Metafísica", Barcelona: Editorial Gredos.
- Badiou, A. (1999). "El ser y el acontecimiento", Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Badiou, A. (2002). "Breve tratado de ontología transitoria", Barcelona: Gedisa Editorial.
- Badiou, A. (2008). "Lógicas de los mundos", Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Benveniste, É. (1999). "Categorías del pensamiento y categorías de la lengua", en "Problemas de lingüística general", Madrid: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1987). "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en Freud", en Escritos 2, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Serna Arango, J. (2007). "Ontologías alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico", Barcelona: Anthropos Editorial.
- Whorf, B. (1971). "Lenguaje, pensamiento y realidad", Barcelona: Barral.

TERAPIAS SISTÉMICAS: SU SOPORTE EPISTEMOLÓGICO A PARTIR DE LA SEGUNDA CIBERNÉTICA. CAMBIOS EN LA DINÁMICA TERAPÉUTICA

José Manuel Villarreal

RESUMEN

Se buscará indagar en los aspectos epistemológicos que se han introducido en la terapia familiar sistémica. Cambios que se produjeron a partir de las nuevas conceptualizaciones, provenientes de lo que se ha denominado "cibernética de segundo orden". Este novedoso paradigma ha resultado grávido en consecuencias en la dinámica terapéutica específica de esta modalidad de intervención.

La "cibernética de segundo orden", también conocida como "cibernética de la cibernética" o "cibernética de los sistemas observantes", parte de supuestos epistemológicos que posibilitan la visualización de la situación terapéutica como una constelación compleja en el cual el terapeuta, el grupo terapéutico y la familia en cuestión conforman un todo entramado e imbricado en una situación multideterminada. En contraposición con la "cibernética de primer orden", que todavía considera al terapeuta como disociado de aquello que está observando.

Se tratarán las implicancias terapéuticas del cambio de paradigma, en tanto correlato de los supuestos epistemológicos que lo sustentan, en contraposición al anterior. Resulta de vital interés explicitar los supuestos epistemológicos de una terapia que, desde sus albores, ha resultado un intento de praxis de un programa epistemológico

mayor.

La mayor relevancia de la aplicación de la "cibernética de segundo orden" se ha dado en la corriente estructuralista de la terapia familiar sistémica. Es por esto, que nos centraremos en esta perspectiva, aunque el impacto del nuevo paradigma proveniente de la cibernética ha calado también en las terapias de corte estratégico. La nueva cosmovisión, de fuerte poder heurístico, se ha diseminado por toda la terapia familiar sistémica; Pero los objetivos y la dinámica de cura de la escuela estructuralista, cuyo mayor referente es el argentino Salvador Minuchin, se han adaptado en pos de un mejor aprovechamiento de esta nueva forma de ver la terapia.

Es así que el presente trabajo se centrará, sucintamente, en los aportes del nuevo paradigma cibernético aplicado a la terapia familiar sistémica de corte estructuralista. Permitiendo un recorrido por la terapéutica que se desprende de la "cibernética de segundo orden".

Se acentuará la perspectiva ecológica que da cuenta de la particular inserción del sujeto convaleciente en la trama familiar en la que está, inevitablemente, inmerso. Vemos la originalidad de dicha perspectiva, que enmarca el trabajo de la clínica psicológica como el correlato de la forma de concebir la realidad (ontología) y la forma de acceder mediante una racionalidad crítica y científica a dicha construcción que llamamos "realidad" (epistemología). Desarrollos de lo más actuales que surgen como el intento de ruptura con la lógica de disciplinas aisladas y parcelarias en busca de una comprensión holística de la realidad. He aquí o que se ha denominado "ecología" u "epistemología relacional". En la vertiente que se analizará en el presente trabajo la aplicación pragmática de dicha perspectiva decantará en una visión compleja de las sinterrelaciones familiares, no habrá bajo ningún punto de vista, una causalidad lineal en forma de un determinismo causa- efecto, sino que la trama deberá ser develada en toda su complejidad. Esto implica un sostenimiento constante de todas las variables intervinientes tratando de no caer en reduccionismos que derivan en panaceas inservibles.

PALABRAS CLAVE: Cibernética - terapia sistémica- epistemología relacional

La "cibernética de segundo orden", una perspectiva relacional.

"No estamos fuera de la ecología para la cual planificamos: somos siempre e inevitablemente una parte de ella."

Gregory Bateson.

Las terapias sistémicas familiares han surgido a principios de la década de 1950 (Bertrando y Tofanetti, 2004) sustentándose, entre otras tendencias, en los avances de la cibernética. Esta corriente de pensamiento busca establecer las leyes de regulación de los sistemas, humanos o no (Sluzki, 1987). El devenir de los avances de la cibernética ha sufrido una serie de cambios radicales, a partir del momento en el cual paso a incluirse al observador como formando parte de los sistemas que estudia. A partir de la década de 1970, "el curso de las ideas de la cibernética experimento un cambio radical cuando la fascinación por el estudio de los procesos recursivos condujo a incluir a la misma cibernética entre sus objetos de estudio" (Sluzki, 1987: 67). He aquí que surge la "cibernética de segundo orden", vista como aquella cibernética que se desprende de acérrimos supuestos de objetividad, y considera al mismo agente observador como involucrado en aquello que observa, ya que toda descripción de un observable implica al agente observador como un partícipe activo que se encuentra realizando un acto de distinción (Lahitte, 1987), en detrimento de otros posibles.

El antropólogo Héctor Lahitte (1987: 29), utiliza el término "epistemología relacional" para referirse a la "cibernética de segundo orden". Es aquí, entonces, que lo que se quiere poner de relevancia es la faceta relacional de todo conocimiento. Este surge "como una relación entre un sujeto (observador) y un referente de observación (objeto,

sistema)" (Lahitte, 1987: 29). Sujeto y objeto, conforman así, dos partes indisociables de un mismo proceso y es en esta relación que el conocimiento se conforma in situ, no como una entidad abstracta que depende meramente de la capacidad sensorial del observador, sino como una co-construcción que surge de la relación misma. Relación idiosincrática e insoluble. Este autor propone la utilización del término "obserent" para privilegiar "el vínculo observador-observado" (Lahitte, 1987: 37). Al utilizar este nuevo concepto, se recalca el falso reduccionismo que implica la prevalencia de un polo sobre otro del vínculo "obserent". También en pos de mantener la insolubilidad del vínculo organismo-entorno, Lahitte (1987: 59) propone la adopción del término "organent". Vemos como esta nueva terminología trata, desde una perspectiva ecológica y relacional, de determinar como todo acto de observación presupone la presencia de una unidad compleja organizada, que debe ser considerada en su conjunto, sin caer en la división ni del vínculo observador-observado (obserent), ni del vínculo organismo-entorno (organent). Esta perspectiva pretende dar cuenta de cómo el conocimiento y aquello que solíamos llamar "realidad" surge de una co-construcción determinada por la totalidad conformada por el vínculo observador-observado-entorno. Esta nueva forma de concebir al conocimiento, que ha nacido con las conceptualizaciones de la "cibernética de segundo orden" (epistemología relacional para Lahitte), implica una postura en la cual toda la serie de factores constituyentes del sistema deberán ser tenidos en cuenta. El privilegiar una parte en detrimento de las otras implicaría un sesgo que negaría la esencia misma del sistema. Es fundamental, ahora, tratar de concebir las consecuencias, para las terapias sistémicas estructurales, de la introducción del terapeuta influyendo, modificando y formando parte de aquello que observa.

La cibernética de segundo orden y la terapia estructural sistémica.

De manera general, los autores suelen coincidir en que la introducción de una "cibernética de segundo orden" en la terapia familiar sistémica estructural, influye en la concepción del ámbito terapéutico como una instancia de mutua reflexión entre la familia y el terapeuta, donde se podrán "ver más lados de las cosas" (Des Champs, 1998; Minuchin, 1985; Sluzki, 1987; Umbarger,).

La actividad terapéutica puede ser descrita como una actividad dialógica "es decir como un diálogo- (Más bien que como una actividad interventiva sobre un agente individual o grupal o colectivo), en la que de manera activa el terapeuta busca insertarse en una visión del mundo aportada por la familia, para generar propuestas de puntos de vista alternativos y/o nuevas connotaciones con las que el colectivo (familia y terapeuta) desarrolla nuevas perspectivas que no traen consigo comportamientos sintomáticos o problemáticos. (Sluzki, 1987: 68). Dicha cosmovisión, generada por la familia a través de años de interacciones será el núcleo de trabajo de la terapia.

El terapeuta y la familia consultante, conforman así, una unidad insoluble. Se conforma un enfoque ecológico, con un terapeuta fuertemente comprometido con aquello sobre lo cual está interviniendo. Se abre desde la "cibernética de segundo orden" un espacio terapéutico en el cual el vínculo entre la familia y el grupo terapéutico marcará el devenir de una comprensión narrativa de los comportamientos sintomáticos, a partir de la cual se podrán construir nuevos significados y formas de interacción. Inaugurados por la compleja y original unidad que el terapeuta y la familia han conformado.

Para Bertrando y Toffaneti (2004: 205) las terapias sistémicas de corte estructural poseen los siguientes rasgos distintivos:

- Subraya los ciclos de retroalimentación negativa.
- Opera esencialmente sobre la estructura familiar sometida al síntoma, del que es un epifenómeno.
- Actúa de forma directa y no evita el enfrentamiento.
- el terapeuta en general procura trabajar con toda la familia.

- se insiste en el comportamiento inmediato en la sesión.
- subraya las acciones dentro de la sesión (Enactment).

Se ve como, estas modalidades de acción terapéutica, son consecuencia de la nueva forma de conocer que propone la "cibernética de segundo orden". Al centrarse en los ciclos de retroalimentación negativa, subraya los procesos de corrección de la desviación (sluzki, 1987:66). Corrección que se llevara a cabo dentro del espacio terapéutico, donde el terapeuta trabajará en compromiso con toda la familia, en un proceso de modificación coparticipante de la estructura familiar, es decir, de su funcionamiento patológico. Se debe tener en cuenta que la búsqueda de una nueva perspectiva que supere a la patológica no debe ser vista como una simple anulación del conflicto. El énfasis está puesto en los procesos sistemáticos de cambio, en la confrontación directa con el conflicto. Es aquí que se producirá una modificación sustancial: del conflicto y de la amplificación del mismo, surgirán nuevas formas de interacción. De la idiosincrasia de la unidad compleja, conformada por la interacción entre la familia y el grupo terapéutico, surgirá una explicitación abierta del conflicto. Para dar paso a su confrontación, y a la búsqueda de su corrección, mediante originales propuestas co-construidas en la interacción terapeuta-familia.

La introducción de un ejemplo clínico, permitirá abrir un panorama más claro de la dinámica de cura que se introduce con la "cibernética de segundo orden". Minuchin (1985), en una de sus tantas viñetas clínicas, describe una intervención en conjunto con una familia con una integrante anoréxica. El síntoma de la anorexia aparece en dicha familia como el representante de la díada dependencia-independencia. El síntoma refleja una particular estructura familiar de corte patológico, retroalimentando la dependencia en relación a la madre. La introducción del psicólogo, en el marco terapéutico, permite la reedición del interrogante por las pautas de autonomía, no solo del miembro enfermo, sino del resto de los hijos de la familia también. La estructura familiar, dentro de la sesión, comienza a modificarse; el terapeuta actúa a modo de catalizador que mantiene y sostiene la importancia de problematizar las pautas de independencia de los hijos de la familia. El síntoma de la anorexia se pone en juego en relación a la totalidad del funcionamiento familiar, y la modificación de las pautas de comportamiento permite un desplazamiento del síntoma desde un miembro individual hacia la totalidad de la estructura familiar. La flexibilización, que se introduce con los nuevos parámetros comportamentales debatidos en sesión, propician la reconstrucción de la dinámica familiar. El conflicto, sostenido por el terapeuta, visto como un miembro activo dentro de la sesión, permite el franco debate en cuanto a la autonomía y la independencia de los hijos adolescentes. Se abre la posibilidad de una solución no patológica, se introduce un nuevo elemento que modifica toda la cosmovisión familiar. La violencia representada por un excesivo apego a la madre, potenciado por un padre inerte y pasivo, propicio la anorexia de una de las hijas como escape al excesivo control. síntoma que, a la vez, retroalimenta el excesivo apego. La nueva escena que se construye en sesión, otorga la voz a los miembros oprimidos, se proponen nuevas soluciones, se abren nuevos puntos de vista, el terapeuta sostiene y coordina, se encarga de que en el horizonte aparezca una nueva respuesta, respuesta co-construida en reacción a las intervenciones familiares.

Conclusión, la importancia de la exploración epistemológica

Se ha visto como la "cibernética de segundo orden" ha posibilitado una nueva modalidad terapéutica dentro de la terapia familiar sistémica, en especial en su vertiente estructural. Incluir al terapeuta como un observador participante, implicado en la situación de cura, marca un hito en relación a la "cibernética de primer orden". Esta última, es una visión epistemológica que aun considera al terapeuta como disociado de la familia que ha acudido a consulta. Implica un terapeuta buscando mantener ciertos parámetros de objetividad, en una posición de saber por sobre la familia. Con sus intervenciones, actuará "desde fuera" modificando, sin involucrarse, la conducta patológica que se ha cristalizado en el seno de la estructura familiar.

Desde la perspectiva que incluye el presente trabajo, se recalca la importancia de la inclusión de los supuestos subyacentes a la "cibernética de segundo orden" en la situación terapéutica. Esta nueva modalidad epistemológica, posiciona al terapeuta en un compromiso con aquella familia con la cual esta interactuando. La familia pura en el contexto terapéutico no existe. Siempre va a estar determinada por la particular visión que el terapeuta, en interacción con la familia, ha co-construido en el devenir de la terapia. Esta novedosa ubicación permite el desplazamiento del terapeuta de un lugar de saber, visualiza a la situación terapéutica como una co-construcción, en la cual el conocimiento surge del vínculo obserent. Permite la apertura de caminos antes obturados por una visión epistemológica mas bien ingenua. La pretensión de un observador objetivo, distanciado y disociado de aquello que esta observando, es una posicionamiento epistemológico, hoy desestimado. Esta postura, aún vigente en la "cibernética de primer orden", invisibiliza e impide una concepción holística y ecológica de la situación terapéutica, deja de lado variables, que al no poder ser conceptualizadas, simplemente dejan de existir.

La apertura de un novedoso espacio a partir de la "cibernética de segundo orden", permite la inclusión de una vertiente epistemológica relacional, con consecuencias terapéuticas específicas: al incluirse al terapeuta en la situación de cura, el conocimiento que surja de dicha interacción será una propuesta siempre original, co-construida en el seno mismo de esa unidad única e indisociable en la que ha devenido la intervención terapéutica.

La relevancia que aquí cobra el análisis epistemológico es invaluable. La elucidación de los supuestos que sirven de base a toda una práctica, permiten la conceptualización mas acabada de las modalidades que dicha practica ha adquirido. El ver bajo que modalidades surge aquello que llamamos "conocimiento" permite identificar el devenir, en este caso, de la terapia familiar sistémica a partir de la "cibernética de segundo orden". Indagar en los aspectos epistemológicos de dicho tipo de terapia, permite revestir su práctica con novedosos aspectos que dan cuenta de su encuadre complejo y relacional. Permitiendo una apreciación mas acabada de las consecuencias de una nueva modalidad epistemológica, de una nueva forma de concebir al advenimiento del conocimiento. En este caso una nueva modalidad surgida de la "cibernética de segundo orden".

Bibliografía

- Bertrando, P y Toffanetti, D (2004). "1960-1970 desarrollos" y "1970-1980 técnicas". En Historia de la terapia familiar. Buenos Aires, Paidos.
- Des Champs, C. "Los padres de la terapia familiar". En Clínica del cambio. Buenos aires, Nadit.
- Des Champs y otros (1998). "Clínica del cambio". En teoría y técnica de la psicoterapia sistémica. Buenos Aires, ECUA.
- Lahitte, H. (1987). Relaciones. De la ecología de las ideas a la idea de ecología. Buenos Aires, Mako editora.
- Minuchin, S. (1985). "Una familia anoréxica". En Calidoscopio Familiar. Buenos Aires, Paidos.
- Sluzki, C. (1987). "Cibernética y terapia familiar, un mapa mínimo". En revista sistemas familiares. Volumen 3, numero 2.
- Umbarger, C. Terapia familiar estructural. Buenos Aires Amorrortu.

PATERNALISMO LIBERTARIO, UN APORTE DESDE LA PSICOLOGÍA POLÍTICA

Romina Bershadsky

RESÚMEN

El objetivo de este trabajo es presentar los lineamientos del paternalismo libertario y hacer un aporte desde el marco teórico de la psicología política. Para tal fin estudiaremos las propuestas del movimiento y analizaremos cuándo las intervenciones propuestas van en favor del desarrollo individual y por el contrario, cuándo estas son deletéreas para el individuo. Se evaluará cada proposición considerando si el rol del estado es precorrectivo y preserva tanto la libertad como responsabilidad del sujeto, o si es poscorrectivo y por lo tanto intenta corregir las fallas del individuo.

Desarrollo

Apelando tanto a las limitaciones cognitivas como a las voluntarias, el paternalismo libertario intenta esencialmente influenciar a la gente en forma positiva, sin restringir las posibilidades de elección. Mostraremos a continuación algunos ejemplos.

Efecto marco: Demostrado que la distribución y la forma de presentar las opciones altera de forma consistente y significativa las elecciones, se propone que los mismos errores sistemáticos del sujeto sean utilizados en beneficio del mismo. Por ejemplo, se propone facilitar la elección de comidas más sanas al tenerlas más a la vista y obstaculizar el acceso a la comida más dañina. De esta forma la libertad en la elección queda sesgada pero sin restricciones. El efecto marco también puede observarse en la forma en que se enuncia la información. No tiene la misma efectividad decir que utilizando recursos ecológicos se pueden ahorrar unos 300 dólares anuales, que expresarlo en forma negativa: si no se utilizan recursos ecológicos se pierden unos 300 dólares anuales. Los autores también aclaran que las empresas de consumo masivo suelen utilizar este sesgo en contra de los intereses de la población.

Sesgo del status quo: Dado que los individuos tienden a la inercia y a quedarse con la opción por defecto, el gobierno puede hacer que todos los sujetos sean por defecto donantes de órganos. En el caso de que una persona no quiera donar sus órganos deberá especificar su elección. Esta forma de sesgo es altamente efectiva y aumenta en todos los casos la elección por defecto. Los autores señalan también que estos sesgos pueden utilizarse en contra del interés del sujeto, por ejemplo en el caso de las suscripciones de revistas, membresías en gimnasio y programadores de televisión.

Conclusiones

Como sostienen los propios investigadores del paternalismo libertario, estas estrategias pueden ser utilizadas tanto para el bien del sujeto como en su contra. Así, estas sutiles manipulaciones en manos de empresas y gobiernos corruptos producen el uso y abuso de estas fragilidades humanas. Entonces creemos que conociendo que los individuos son altamente manipulables, el Estado, actuando en su rol precorrectivo, debería incrementar la calidad educativa para intentar así que los sujetos sean menos manipulables y aumenten su capacidad en la toma de decisiones lo antes posible. Así, no creemos en ningún caso beneficioso la manipulación de los individuos. Por ejemplo, si el gobierno detecta que la gente está siendo manipulada por los medios de comunicación, la discusión no debería ser cómo monopolizar los medios, sino cómo hacer que el sujeto sea menos maleable y en esto la calidad educativa juega un rol central. A su vez consideramos importante que el sujeto pueda hacerse responsable de las consecuencias de sus elecciones. Para esto la experiencia es irremplazable y conlleva un desarrollo para el sujeto. Por el contrario, si el individuo sabe que el Estado siempre lo protegerá, esto irá en contra de su desarrollo.

**PROPUESTAS ELECTORALES PARA LAS ELECCIONES PRESIDENCIALES 2011,
EL ROL DEL ESTADO Y EL SUJETO**

Romina Bershadsky

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar las plataformas electorales de los principales candidatos a presidente para las elecciones 2011 para verificar que tipo de rol del Estado predomina en cada una de las propuestas, pues este indicador es también central para determinar el tipo de sujeto al que se apela.

Metodología: siguiendo los lineamientos de Narciso Benbenaste se definen dos formas principales para el rol del Estado: el Estado puede funcionar de forma responsable cuando su mediación es de tipo pre-correctiva, es decir cuando mediante la calidad educativa y la información se intenta preservar la libertad individual. Por el contrario, cuando el Estado actúa en forma pos-correctiva, pone de manifiesto las falencias de dicha institución para la prevención de la forma irracional de la elección, es decir que el Estado responsable genera condiciones en las que los individuos puedan desarrollarse y elegir libremente y así se evita luego una intervención que signifique la tutela de los individuos, lo que acarrea consecuencias deletéreas para su desarrollo individual. A su vez, se analizará; en qué medida se hace referencia a la calidad institucional necesaria para que la democracia pueda cumplir su función histórica, que en palabras de Narciso Benbenaste es la de relativizar el Poder.

Corroboraremos entonces, siguiendo estos lineamientos, el tipo de relación propuesto entre el Estado y la sociedad, en particular se analizará el lugar de la calidad educativa en las propuestas de los candidatos y, por otro lado, si al expresar sus propuestas se apela a la capacidad de los individuos para comparar proposiciones y decidir. Es decir en qué medida están al alcance de los individuos los datos para analizar la factibilidad de las propuestas.

Algunas de las propuestas analizadas son:

Hermes Binner tiene como objetivo 10 puntos básicos entre los que asegura que la educación será el eje central. Sin embargo, sostiene que el sujeto tiene derecho a recibir toda la educación que "este dispuesto a recibir" es decir, toma a la educación únicamente como un derecho y no como una obligación del individuo. A su vez, promete solucionar las necesidades en cuanto a la salud, alimentación, vivienda, jubilación, seguridad, justicia y medio ambiente sustentable, sin explicitar cómo lograr estos ambiciosos objetivos y sin dar un solo dato de cómo conseguirá los recursos para tal fin. No hace referencia a la institucionalidad

En el caso de Cristina Kirchner su principal promesa es duplicar el PBI industrial en 2020, lo que incluye un "plan neokeynesiano de obra pública" que se sumará a las políticas de la gestión anterior, además habla de una reforma tributaria en cuanto a la progresión de los impuestos y a un endeudamiento "responsable" lo cual reduciría, podemos inferir, los ingresos del Estado. La reforma educativa es mencionada, sin embargo cuando se especifican los pasos a seguir se propone un mínimo de 220 días de clases. No se hace referencia a la seguridad institucional, condición necesaria para el incremento de las inversiones en el país.

El candidato Ricardo Alfonsín se centraliza en la política de "hambre cero". Hace referencia, en términos generales, a mejorar la eficiencia en los servicios que ya brinda el Estado. Si bien es muy explícito a la hora de definir cómo implementar las políticas propuestas, no logra explicar cómo generará los recursos para tal fin. Con relación a la educación este candidato propone aumentar el gasto público y no hace referencia a

cómo implementar una reforma educativa que acompañe a las demás medidas propuestas. Si bien pone mucho énfasis en la necesidad de una mayor independencia de la justicia y explicita cómo lograrlo, no toma a la educación como elemento central a la hora del fortalecimiento institucional, es decir que el respeto a las instituciones sea sentido como un eje fundamental para la población.

Conclusión:

Las plataformas electorales en general no expresan los datos necesarios para que el elector pueda analizar si es posible llegar a las metas propuestas, es decir, no se hace mención a la fuente de financiamiento que hará factible las medidas, así el votante no cuenta con la información mínima para comparar y decidir. En cuanto a la educación, ninguna de las propuestas aquí analizadas le da un lugar suficientemente prioritario y figura como una medida aislada con relación a los demás objetivos. Creemos que la educación es central no sólo para generar desarrollo sino para incrementar la calidad institucional. Sostenemos por tanto que ninguna de las propuestas apela cabalmente al sujeto responsable en el largo plazo.

PALABRAS CLAVE: Sujeto – Estado – Presidenciales – Educación

TECNOCHAMANISMO: UNA RESPUESTA A LA ULTRAMODERNIDAD DECLINADORA DE LO SIMBÓLICO EN LA SUBJETIVIDAD DE LOS SUJETOS

Fernando Michel Montealegre Pabello

RESUMEN

Temática principal

El chamanismo a lo largo de la historia ha sido una respuesta y una alternativa para las personas que buscan un bienestar físico, mental y económico; sin embargo esta opción ha sufrido diversas transformaciones a lo largo de la historia ya que actualmente se ha potenciado con la globalización y la ultramodernidad, donde la cultura de la rapidez predomina el estilo de vida, por lo que el chamanismo es una respuesta implícita a los mandatos ultramodernos de resolver rápido los problemas y así obtener respuestas que no se pueden encontrar a través de la iglesia y el Estado mismo.

El chamanismo ha evolucionado de lo prehispánico a lo virtual, de lo tradicional a lo expreso, potenciado por los medios de comunicación masivos, principalmente el internet, ya que ahora cualquier persona puede tener acceso a su bienestar por medio de la consulta al chamán virtual o mejor denominado como: tecnochamán.

El capitalismo produce efectos sobre lo simbólico haciendo que entre en crisis la inserción a lo social, por lo que se puede hablar de que existe una declinación del Edipo potencializada por la desobjetivación producto del mismo capitalismo absorbente y excluyente a la vez; lo simbólico ha entrado en crisis al igual que existe una crisis económica y una recesión que parecen nunca culminar, por lo que existe una creciente necesidad por encontrar asideros simbólicos.

Ante la exclusión por parte del Estado con sus obligaciones surgen sujetos cuyos referentes simbólicos son abolidos dejándolos en imaginarios y retornando en lo Real, es decir que existe un desdibujamiento de la autoridad simbólica, la desaparición del Otro y la aparición de un otro superyoico que tiene como mandato gozar sin límites retornando a la figura del Padre Real.

La relación entre los sujetos ultramodernos es bajo el concepto de la fetichización, es decir que la subjetividad ha quedado abolida para dar paso a la producción y la fuerza de trabajo, dando pie a que ya no sean sujetos sino meras cosas trasladadas al ámbito de la mercancía, dando paso al sujeto perverso que sé es la Ley.

El tecnochamanismo actualmente ha tenido un gran auge ya que se hace más

accesible para cualquier persona, sin importar la clase ni la situación económica, por lo que los tecnochamanes se hacen presentes en numerosos programas de televisión, en la radio, en internet y en las llamadas redes sociales como facebook y twitter, llegando incluso a lugares donde se compran y venden productos a través del internet, prestando sus servicios a distancia y bajo el pago en mensualidades por medio de las tarjetas de crédito.

Objetivos

El estudio pretende demostrar que actualmente existe una declinación del Edipo, es decir de lo simbólico, lo que se ha potenciado con la desregulación del estado bienestar bajo los mandatos capitalistas excluyentes y desubjetivantes siendo el Estado y las instituciones el Otro que oprobia, dejando a muchos sectores de la población sin asideros simbólicos como referentes, siendo éstos reemplazadas por ideales imaginarios que tratan de buscarse en la figura del tecnochamán y su ley transgredida.

Metodología

Se realizó la investigación con la revisión de bibliografía sobre psicoanálisis, sociología, antropología e historia del chamanismo para la sustentación teórica.

Se efectuaron diversas entrevistas a profundidad con interpretación psicoanalítica a clientes asiduos del chamanismo, chamanes, brujas, curanderos y tecnochamanes.

Resultados y conclusiones

El desdibujamiento simbólico deja al sujeto neoliberal en ideales imaginarios y en una aparente libertad, cada vez más inclinado hacia su narcisismo y la llamada cultura de la queja en la que se culpa al Otro por los hechos que le suceden, no siendo más que un llamado-pregunta histérico(a) en la que se es, a medida en que se hace responsable/culpable al Otro de las desgracias.

La ultramodernidad da pie a que surjan sujetos que buscan culpar a otro, mientras que en otros se hace un vuelco hacia la perversión en la que se busca erradicar la jerarquía del Padre y ser la Ley, más que representarla en su forma simbólica transgrediendo a la misma, siendo una especie de sustitución de la ley ante la misma ausencia de la misma, la cual por su mera ausencia deja a los sujetos orillados a su narcisismo, estructurados en el orden de lo imaginario donde se intenta suplir la falta del Otro, convirtiendo el ideal del yo en un yo ideal narcisista, anulando y declinando la ley para acceder al goce y advenir en sujetos perversos garantes de su propia ley, dando paso a la relación transferencial de chamán-cliente y/o perverso-histérico.

PALABRAS CLAVE: Declinación simbólica, tecnochamán, ultramodernidad, capitalismo.

INTERVENCIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN EL TALLER DE PARKINSON

Raquel María Oleastro, María Verónica Piciucchi, María de los Ángeles Bacigalupe, Silvana Pujol

RESUMEN

Introducción

El Taller de Parkinson es un programa creado en el año 2002 (actualmente Programa de Extensión de la Facultad de Ciencias Médicas UNLP) por un grupo de profesionales del Servicio de neurología del Hospital Interzonal Neuropsiquiátrico Dr. Alejandro Korn. En él se trabaja con personas con Enfermedad de Parkinson para el mejoramiento de la calidad de vida, desde un enfoque integral, adoptando una modalidad interdisciplinaria de trabajo que incorpora a todos los profesionales intervinientes dada las características complejas y multisistémicas de la enfermedad,

desarrollando actividades tendientes al mejoramiento de la calidad de vida de los pacientes que complementen la atención farmacológica.

Objetivo

Exponer la propuesta del Taller de Parkinson en relación a la intervención de la psicología.

Desarrollo

Los trastornos del movimiento, de la expresión y de la comunicación, si bien no son los únicos síntomas de la enfermedad, se constituyen en factores de singular importancia en la conformación de la estructura que atenta contra la calidad de vida del paciente. Por ello se lo considero un eje central para el diseño estratégico y de las herramientas para el logro de los objetivos de rehabilitación del Taller.

El marco teórico adoptado para estos propósitos es el de la kinesia paradójica, una propiedad del sistema motor que en las personas con Enfermedad de Parkinson aparece acentuada y contrasta con el cuadro bradi e hipoquinésico del comportamiento de las mismas. Esto significa que, ante determinados estímulos emocionales y dadas las condiciones de potencialidad del movimiento, las personas con Enfermedad de Parkinson pueden realizar actos no esperados por su enfermedad, incluyendo mejoramiento del habla, que incide en la comunicación, y de la movilidad en general. El Taller de Parkinson propone utilizar esta propiedad con fines rehabilitadores mediante el desarrollo de actividades grupales lúdicas y artísticas que generen situaciones óptimas para que el movimiento pueda expresarse. Dichas actividades son la danza, la expresión corporal, el teatro, el tango y la educación física con juegos deportivos.

Conociendo las posibilidades que la rehabilitación basada en el fenómeno paradójico puede ofrecer, la perspectiva de la psicología en el Taller de Parkinson pone especial énfasis en la orientación y apoyo a las familias de los pacientes, buscando fortalecer la comunicación y el vínculo entre ellos e informando y asesorando en estrategias de cuidado para superar las dificultades que la enfermedad instala en las actividades de la vida diaria.

Se propone un cambio conceptual de la Enfermedad donde el paciente no es incapacitado sino que tiene potencialidades si hay un ambiente que lo favorezca. De allí la necesidad de la educación familiar y no solamente del paciente.

Asimismo constituye parte del rol de la psicología contener psicológica y emocionalmente a los pacientes que deben enfrentarse con un cuerpo que ya no responde como antes, que tiene otros tiempos para desarrollar ciertas actividades o que obliga a reacomodarlas de acuerdo a las nuevas circunstancias. En este sentido es necesario que los acompañemos para que realicen un proceso de elaboración simbólica y de resignificación de este nuevo cuerpo propuesto por la enfermedad pero como punto de partida a otras configuraciones (cuerpo paradójico) basadas en la potenciación de las capacidades mediadas por la intervención del programa del Taller. Se trabaja desde un enfoque de prevención terciaria, es decir que se parte de la enfermedad ya instalada para su rehabilitación, pero se apunta a la potenciación de los recursos del sujeto, buscando mejorar su calidad de vida. El apoyo emocional es el sostén de la rehabilitación y promotor de la emergencia de los fenómenos paradójicos. De acuerdo a las particularidades de cada situación se requiere atender a los aspectos de inhibición y ansiedad social para que no afecten los vínculos ni generen la retracción de los pacientes al ámbito privado de su hogar, ya que es característica la progresiva pérdida de autonomía, aislamiento social y depresión. El Taller invita al encuentro, la interacción y el intercambio con otros, afianzando vínculos y apostando a las posibilidades de cada uno y al logro de una mejor calidad de vida.

Conclusiones

El Taller es un espacio que partiendo de un trabajo interdisciplinario y grupal se orienta a brindar asistencia y apoyo a los pacientes afectados por la Enfermedad de Parkinson. Intenta producir transformaciones favorables a nivel subjetivo y en el ambiente familiar y social de los mismos y de esa manera mejorar la calidad de vida.

Es una permanente apuesta que hacemos y que requiere del trabajo no sólo del equipo sino también de la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Enfermedad de Parkinson - Calidad de vida - Interdisciplinariedad - Intervención

EL DISPOSITIVO DE ACOMPAÑAMIENTO TERAPEUTICO Y SU INSERCIÓN EN LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EN SALUD MENTAL

Andrés Pérez y Carla Simondi

RESÚMEN

Objetivos:

Desde hace aproximadamente 40 años se vienen implementando en el área de Salud Mental, experiencias basadas en la tarea del Acompañamiento Terapéutico.

Frente a la problemática que plantea el área de Salud Mental con pacientes que desbordan el ámbito de la clínica de consultorio y en el marco de las estrategias interdisciplinarias actuales, el acompañamiento terapéutico ha sido un recurso alternativo efectivo en el tratamiento de pacientes de difícil abordaje.

El Acompañamiento Terapéutico es una práctica relativamente nueva en salud, que trabaja con el sufrimiento mental de pacientes que padecen psicopatologías graves. El acompañante terapéutico desempeña su tarea en forma grupal y en el ámbito de cotidianidad del paciente, sea cual fuera este en el momento de su inclusión en el tratamiento. Apunta al despliegue de la subjetividad de ese paciente, siempre de acuerdo a una estrategia de tratamiento planteada por un profesional de la salud (psicólogo, psiquiatra, etc.), un equipo tratante o una institución de salud mental.

El Acompañante Terapéutico debe llevar a cabo una constante revisión de su práctica, debe poder reflexionar las acciones e intervenciones tomadas, quizás con más frecuencia que otro profesional de la salud. Para ello es necesario construir los espacios adecuados para tal objetivo, como ser reuniones de equipo sistemáticas, con el fin de coordinar y supervisar la tarea. La tarea de coordinación y supervisión es generalmente desempeñada por un profesional psicólogo con experiencia en el ámbito clínico y herramientas para hacer una lectura del material clínico recortado por el Acompañante Terapéutico, y reorientar la tarea.

En esta presentación nos proponemos hacer un recorrido reflexivo ubicando la práctica del acompañamiento, desde su propio origen y surgimiento en el campo de intersección heterogéneo de la práctica interdisciplinaria en Salud Mental.

Metodología

La metodología utilizada es de carácter cualitativo; consiste en la sistematización de nuestra práctica clínica interdisciplinaria y en un análisis bibliográfico bajo una articulación teórico-práctica.

Resultados

El surgimiento de la práctica clínica del Acompañamiento Terapéutico tiene origen en el contexto del proceso de descomposición de psiquiátrico y posterior recomposición de las políticas de Salud Mental, proceso descrito por Emiliano Galende en su libro "Psicoanálisis y Salud mental" (1993) al referirse a la constitución de las políticas de salud mental en nuestro país. Aparece en un lugar de entrecruzamiento entre disciplinas, prácticas y discursos.

En esta época se va creando un panorama de cambios que fue generando las condiciones de posibilidad para la implementación de dispositivos de atención ambulatoria, alternativos a la institucionalización psiquiátrica. Se despliegan experiencias que se configuran como una ruptura con la institucionalización psiquiátrica tradicional, mediante la implementación de recursos terapéuticos con el fin

de preservar el lazo comunitario-social y productivo del paciente.

Concomitantemente se fueron construyendo diferentes marcos teóricos y desplegando diferentes modalidades de implementación del dispositivo, que fueron nutriendo la práctica desde diferentes ópticas, en los primeros intentos de conceptualización.

Es determinante la aprobación de la nueva Ley de Salud Mental. En el marco de la misma, se reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona.

En relación a las modalidades de abordaje, la ley promueve que la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados con la debida acreditación de la autoridad competente. Se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes. Establece que el proceso de atención debe realizarse preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalario y en el marco de un abordaje interdisciplinario e intersectorial, orientado al reforzamiento, restitución o promoción de los lazos sociales. (LEY NACIONAL Nro 26657 DE SALUD MENTAL. Art.1, 3, 8 y 9).

Conclusiones

La práctica del acompañamiento terapéutico se fue configurando como un dispositivo interdisciplinario, en el entrecruzamiento de diversas perspectivas disciplinares, desde un punto de vista histórico, metodológico y teórico.

PALABRAS CLAVE: Salud Mental- Interdisciplina- Acompañamiento terapéutico- Dispositivo

LA MEDICALIZACIÓN HISTÓRICA DE LOS SORDOS EN ARGENTINA COMO DISCIPLINAMIENTO SOCIAL

María Inés Rey, Roberto Ringuelet

RESUMEN

El tema básico del trabajo, es la historia de la medicalización de los sordos en Argentina, como un proceso histórico comparable al Europeo, en donde se consolida una idea especial y crucial de discapacidad médico - psicológica de los sordos, en el marco de la función social histórica de las disciplinas de la salud en tanto formas nucleares de disciplinamiento social.

El objetivo de la ponencia, es argumentar simultáneamente como partes del mismo proceso social que los sordos (constituyendo una de las primeras minorías diferentes - desiguales en Argentina), son doblemente estigmatizados. Por un lado por ser considerados "discapacitados" y, por ende, al ver disminuidas de manera general sus condiciones de vida y trabajo en una sociedad organizada en función de las personas "normales" oyentes. En este sentido, cabe aquí la discusión general sobre la categoría "discapacidad", su relación con los procesos históricos de disciplinamiento social y las alternativas críticas. Por otro lado y lo que constituye el quid de la cuestión planteada en la ponencia, es que el juzgamiento histórico dominante hacia los sordos ha sido comparativamente más radical en lo que hace al reconocimiento de sus propias capacidades humanas. El eje aquí refiere al enfoque biologista que confunde la materialidad de los sonidos como un hecho absoluto para el dominio de la lengua - pensamiento abstracto.

Algunos autores generales y específicos de referencia han sido P. Bourdieu, M. Foucault, T. Csordas, S. Citro, A. López Austin, J. Castorina, R. Ringuelet, M. I.

Massone, L. Behares, V. Buscaglia, M. Curiel, J. Druetta, R. Famularo, E. Machado, M. Rey, G. Perlín, F. Pinedo Peydro.

La metodología deriva de un enfoque histórico crítico (H. Vazquez) y del uso de técnicas múltiples históricas, documentales y particularmente del trabajo de campo antropológico social.

Resultados: Se puede apreciar que los sordos constituyen un ejemplo brutal del histórico disciplinamiento social que alcanza a la mayoría de las poblaciones rotuladas como discapacitados. Con el agravante (como especificidad de los sordos a diferencia de otras "discapacidades") que muy habitualmente se les ha negado la posibilidad de defender una adaptación social propia que se resume en lo que podemos llamar "cultura sorda", en donde uno de sus principales componentes es el uso y elaboración de la "lengua de señas". Podemos afirmar que la Lengua de Señas Argentina es científicamente considerada como una lengua más, con sus variaciones regionales y diferentes de otras lenguas de señas extranjeras. Esta identidad de los Sordos ha sido invisibilizada por una identidad biologizada asignada por los sectores normatizadores de nuestra sociedad (medicina, educación, familia oyente).

Conclusiones: La visión socioantropológica de la sordera propone la depatologización de la persona Sorda. Considera al Sordo miembro real de una comunidad lingüística minoritaria y marginada, que posee una lengua propia y características socio-culturales propias.

Estos fenómenos derivan de un proceso histórico de normalización cuya historia se puede deconstruir críticamente.

Al avance en la defensa de modificaciones sociales que faciliten la posición social desfavorable del sordo en la sociedad (mejoras especiales para la interacción pública de las personas Sordas, facilitación social laboral y educativa, etc.), deberíamos sumarle el reconocimiento social de su colectividad - cultura minoritaria.

PALABRAS CLAVE: cultura sorda - medicalización - biologismo – depatologización

MEMORIA E HISTORIA SINGULAR EN LA VEJEZ Y EL ENVEJECIMIENTO

Marina Canal, Gabriela Bravetti
Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

Temática principal

En los nuevos escenarios actuales, la vejez y el envejecimiento forman una nueva geografía y una nueva historia cultural, social, y singular. Los cambios y transformaciones en las concepciones sobre la vejez se han producido por múltiples factores que han transformado no solamente la población, en tanto aumento del porcentaje de personas mayores que habitan la sociedad, sino que han desafiado a los mayores a construir y crear nuevas representaciones de la vejez y los modos de significarla y proyectarla. Asimismo, junto con los criterios actuales para definir y comprender este momento vital desde el aporte y advenimiento de la gerontología, tienen efectos en la construcción de la subjetividad e identidad prejuicios que producen activamente sentimientos de rechazo y desvalorización hacia la vejez como etapa no deseable para ser vivida. Preservar la memoria va de la mano de preservar la identidad; la acción de anudar un recuerdo con otro produciendo un nuevo sentido del acontecimiento narrado, preserva el sentimiento de mismidad otorgando identidad y subjetividad al ser.

Objetivos

En este trabajo nuestra inquietud es acercar algunas reflexiones teóricas sobre ciertas observaciones en las personas mayores que muestran un interés particular en realizar

talleres de memoria y estimulación cognitiva, expresando su temor a cumplirse la fantasía de adquirir la enfermedad de Alzheimer o de perder la lucidez mental, asociando rápidamente vejez con deterioro y enfermedad mental.

Desde esta perspectiva, nos interesa articular y extender más allá del principio de enfermedad que subyace en los mayores con respecto a los olvidos, el valor de la memoria cumpliendo su función coherentizante de la historia singular.

A la vez, enfatizar el envejecimiento como un escenario actual, donde aún, y a pesar del auge de los estudios en gerontología, no podemos dar por acabadas y superadas algunas de las visiones teóricas ideológicas, donde subyacen todavía visiones prejuiciosas. Por ello, sería preciso rescatar y dilucidar sus problemáticas específicas, y plantear revisiones críticas, que enfatizen el lugar de los mayores como actores partícipes del cambio cultural.

Metodología: Partimos de considerar las observaciones realizadas a las personas mayores que concurren a diferentes talleres de memoria e incorporamos para el análisis las evaluaciones que los mayores realizan al finalizar la actividad a modo de aprovechamiento de la experiencia. Dichas evaluaciones fueron cotejadas con las encuestas que completan al inicio de la actividad en las que expresan sus objetivos y expectativas de realizar al taller.

Resultados

Encontramos en consonancia con lo que diferentes investigaciones han demostrado, que los estereotipos negativos hacia la vejez, generan una sensación de "amenaza" a la integridad personal, promueven un menor rendimiento a nivel de la memoria, en el sentimiento de autoeficiencia, en la capacidad para la escritura, en trastornos de salud, y en toda una serie de retiros anticipados de compromisos sociales, laborales y sexuales. En los distintos recorridos encontramos que los déficits que se ven en la memoria de los adultos mayores no provienen mayormente de cuestiones biológicas sino que se adquieren desde las representaciones sociales y sus efectos.

Conclusiones

La significación que los mismos mayores le otorgan al señalar que la memoria "no es más la de antes", pone en evidencia el valor y la significación que le dan al cambio. Así es que pensamos que las transformaciones profundas y las vivencias de cambios en todos los diferentes planos de la subjetividad en el envejeciente jaquean "lo conocido", un presente nuevo a investir, y las cuestiones que hagan a la memoria se volverían vitales, ya no por las recomendaciones en tanto evitar el deterioro, sino porque la construcción-reconstrucción de un pasado es necesaria para investir el presente y el futuro.

PALABRAS CLAVE: Proceso de envejecimiento-Memoria-Subjetividad-Identidad

Narrativa

Presentación: En los nuevos escenarios actuales, la vejez y el envejecimiento forman una nueva geografía y una nueva historia cultural, social, y singular. Los cambios y transformaciones en las concepciones sobre la vejez se han producido por múltiples factores que han transformado no solamente la población, en tanto aumento del porcentaje de personas mayores que habitan la sociedad, sino que han desafiado a los mayores a construir y crear nuevas representaciones de la vejez y los modos de significarla y proyectarla. Asimismo, junto con los criterios actuales para definir y comprender este momento vital desde el aporte y advenimiento de la gerontología, como también desde el psicoanálisis, tienen efectos en la construcción de la subjetividad e identidad, prejuicios que producen activamente sentimientos de rechazo y desvalorización hacia la vejez como etapa no deseable para ser vivida.

En este trabajo nuestra inquietud es acercar algunas reflexiones teóricas sobre ciertas observaciones en las personas mayores que muestran un interés particular en realizar

talleres de memoria y estimulación cognitiva, expresando su temor a cumplirse la fantasía de adquirir la enfermedad de Alzheimer o de perder la lucidez mental, asociando rápidamente vejez con deterioro y enfermedad mental.

Desde esta perspectiva, nos interesa articular y extender más allá del principio de enfermedad que subyace en los mayores con respecto a los olvidos, el valor de la memoria cumpliendo su función coherentizante de la historia singular. Preservar la memoria va de la mano de preservar la identidad; la acción de anudar un recuerdo con otro produciendo un nuevo sentido del acontecimiento narrado, preserva el sentimiento de mismidad otorgando identidad y subjetividad al ser.

El envejecimiento ayer y hoy, haciendo historia

Los significados del envejecimiento y la vejez no resultan cuestiones menores a la hora de tratar su psicología. En la historia de la humanidad el sentido de vejez a tomado diferentes significados y el viejo en tanto sujeto, ocupa y ha ocupado lugares diferenciales desde lo temporal, cultural, social. Es decir, que el envejecimiento se construye en forma permanente desde la mirada del otro y se produce en su intercambio. El sujeto envejecente se re crea y crea en una trama compleja entre lo intersubjetivo, transubjetivo e intrasubjetivo.

Buscando en la historia del concepto, encontramos que las definiciones de envejecimiento suelen apuntar a su biología, reduciendo y generalizando este campo a otros. En el siglo XIX emerge una preocupación biológica y médica por tratar de solucionar las enfermedades de la vejez, evitar los signos del envejecimiento y alargar el curso vital (Bourdelaís, 1993; Katz, 1996, citados en Iacub, 2011). Este enfoque produjo reduccionismo acerca del fenómeno en el cual todo debía ser comprendido desde el cuerpo, en tanto cuerpo biológico. Las enfermedades son el eje para definir el envejecimiento y desde allí surge el término senilidad. "Senil" significa "propio de la vejez" y sus orígenes se remontan a mediados del siglo XVII. Este vocablo emparentado con el Senado Romano, ya que era el lugar reservado para los seniles o senex, es decir, aquellos que tenían más de 60 años, momento en el que un sujeto podía incorporarse a formar parte de dicha institución. Sin embargo a partir del siglo XIX, se lo adjudica a realizar lecturas médicas y se convierte en el término que describe a las enfermedades de la vejez.

En 1903, el médico ruso y Premio Nobel Elie Metchnikoff construye el término gerontología. Diferenciando los términos geriatría, definida como la rama de la gerontología que se ocupa de las enfermedades y gerontología como el campo multidisciplinar (sociológico, psicológico, político, institucional, etc), que trabaja sobre los diversos factores y aspectos del saber sobre la vejez.

Estas ideas conviven con algunas que tienen por objetivo, centrar la cuestión no solamente en las cuestiones biológicas, sino que lo social/ cultural tienen su impronta. Algunas expresiones de Simone de Beauvoir lo demuestran:

"Como todas las situaciones humanas, tiene una dimensión existencial, modifica la relación del individuo con el tiempo por lo tanto con su mundo y su propia historia. Por otra parte el hombre no vive jamás en estado de naturaleza; en su vejez, como en cualquier edad, su condición le es impuesta por la sociedad a la que pertenece. (Beauvoir, 1970: pag 15).

Acercándonos a reformulaciones sobre el concepto de vejez o tomando aportes de la psicología y el psicoanálisis en su articulación con la teoría de la complejidad, Petriz (2007) nos propone pensar el envejecimiento como un proceso complejo de reformulación y resignificación subjetiva a partir del reconocimiento por parte del sujeto de cambio y transformaciones en múltiples dimensiones del ser. Momento de recomposición histórica que ubica al sujeto como protagonista activo de su propia producción por medio de la reminiscencia. Marcado por la complejidad del tiempo psíquico, el sujeto se encuentra ante el desafío de reformular el proceso y el proyecto identificador haciéndolo acorde y posible para su realización.

Sabemos que en el presente el envejecimiento constituye un escenario actual, donde aún, y a pesar del auge de los estudios en gerontología, no podemos dar por

acabadas y superadas algunas de las visiones citadas del siglo pasado. Por ello, vale rescatar y dilucidar sus problemáticas específicas, y su exigencia a la sociedad a dar respuestas a demandas de los mayores que se han constituido en actores partícipes del cambio cultural.

Mitos y prejuicios:

Como anunciáramos en la presentación, nos interesa profundizar y complejizar la demanda observada en los mayores que se explicita como preocupación en "no querer perder la memoria". Alrededor del tema nos resulta importante reflexionar sobre los prejuicios construidos a partir de afirmaciones y creencias incuestionables que tienen efectos en la subjetividad del envejecente.

Entre los presupuestos encontramos que los adultos mayores son personas mayores cognitiva y psicológicamente disminuidas (Sneed y Whitboure, 2005, citados por Iacub, 2011). Uno de los principales ejes de comprensión de la vejez en la actualidad es la descalificación de la capacidad intelectual, hoy referida a lo cognitiva. Desde esta idea se considera a los sujetos envejecentes como añejados, disminuidos, con limitaciones en la memoria y en su capacidad cognitiva, confundiendo los cambios propios y normales con una generalización de las demencias. Estas formulaciones construyen representaciones sobre las personas mayores generando acciones y actitudes desde los mismos sujetos mayores quienes se apropian y se identifican con estos decires, a la par, se articulan con las actitudes que los demás (también los profesionales, técnicos ¡desde luego, muchas veces, con las mejores intenciones!) generan hacia los mayores. La coordinadora del taller en su evaluación expresa: Esta clase para algunos es la más difícil, sin embargo dos de las alumnas la disfrutaron muchísimo, porque pudieron resolver los problemas y esto afianzaba su autoestima y se alejaban de aquella mirada de imposibilidad que tenían sobre ellas mismas

Esta descalificación promueve efectos y genera problemas produciendo actitudes de dependencia, limitando la autonomía de los adultos, estimulando a que se le ofrezcan actividades infantilizantes y poco creativas, generando interferencias en las interacciones sociales que perturban las relaciones vinculares familiares y sociales. Algunas expresiones de personas mayores que participan en talleres de memoria son reflejo de ello: "El taller me sirvió en mi integración y comunicación con las personas"; "Al empezar a venir al taller me di cuenta que yo me mentía, yo pensaba que antes estaba bárbara, salía de mi casa cuatro veces por mes, al doctor, a cobrar, a pagar los impuestos, ahora me doy cuenta que estaba encerrada, que no tenía relaciones sociales".

Diferentes investigaciones han demostrado que los estereotipos negativos hacia la vejez, generan una sensación de "amenaza" a la integridad personal, promueven un menor rendimiento a nivel de la memoria, en el sentimiento de autoeficiencia, en la capacidad para la escritura, en trastornos de salud, y en toda una serie de retiros anticipados de compromisos sociales, laborales y sexuales (Iacub, 2011).

En los distintos recorridos encontramos que los déficits que se ven en la memoria de los adultos mayores no provienen de cuestiones biológicas sino que se adquieren desde las representaciones sociales y sus efectos.

Los aportes de J. Yuni (Yuni, Urbano; 2005) son esclarecedores en este sentido. Expresa que el trabajo de la memoria adquiere ciertas peculiaridades cuando nos referimos a la memoria de los adultos mayores. En primer lugar por la significación que los mismos mayores le otorgan al señalar que la memoria "no es más la de antes", lo cual pone en evidencia el valor y la significación que le dan al cambio.

Las modificaciones que se generan en la esfera cognitiva vinculadas al envejecimiento, tales como, mayor fragilidad en el registro contextual, ciertas dificultades en el recuerdo libre, y la disminución en la velocidad del procesamiento y en la codificación de la información, no siempre están ligados a pérdidas, ya que suelen ser compensados por la inteligencia cristalizada. Una alumna del taller expresa: "ya no estoy una hora buscando la llave, ya aprendí que tengo que dejarla siempre en el mismo lugar".

Es por ello que consideramos que es un reduccionismo desvincular la memoria de su naturaleza intersubjetiva y contextual, en tanto los usos de la memoria siempre son una función de las demandas contextuales y del eje estructurante de lo subjetivo.

Memoria, tiempo, identidad narrativa

La memoria tiene un peculiar funcionamiento. La acción de recordar implica una actividad que reconstruye en el espíritu de la experiencia psíquicamente recordada. Se trata de un proceso de reconstrucción que en el transcurso el que recuerda crea activamente la experiencia del pasado. Este recuerdo le confiere a la experiencia pasada una nueva dimensión atribuyéndole un nuevo significado a partir del presente. Estas aproximaciones del recuerdo, la memoria, el recordado y la rememoración son el fundamento para comprender la historia del envejecente; en tanto historia historizada singular que se produce y se construye en el vaivén que propone M. Parsons, entre el pasado, el presente y el futuro. Dice Parsons (Hertog, Andre, Dreyfus-Asseo; 2011) "vivir de manera creativa exige una libertad de movimiento en dos sentidos: desde el pasado hacia el presente y desde el presente hacia el futuro en beneficio de su mutuo enriquecimiento y agrega un aspecto esencial de la vida creativa que consiste en enriquecer el instante presente mediante una articulación siempre renovada con la experiencia pasada". Expresa una alumna del taller: Es una experiencia que me resultó muy enriquecedora para mi personalidad, pues me hizo ver la vida desde otra perspectiva"

Todo cambio dinámico del psiquismo debe depender de lo que se haga con los nuevos recuerdos. La historización simbolizante propia de los trabajos de complejización psíquica se producen por la conjugación de recuerdos compartido y comunicado. La construcción narrativa de cada sujeto enlaza el aquí y ahora, la actualización de un fondo de memoria una vía abierta para futuras reorganizaciones.

Reconfigurando el presente en la dialéctica con el futuro incierto pero dispuesto a ser pensado. Parson (op.cit.) denomina a esta disponibilidad "a priori, como la capacidad de disponer de un futuro a soñar. Interesante pensar el envejecimiento desde esta dialéctica temporal, "he aquí todo lo que he hecho con lo vivido; y he ahí como podría imaginarme vivir algún futuro que aún me espera. La relación entre ambos me dice dónde me encuentro en este momento en mi vida".

Con ello decimos que el investimento del tiempo presente es el resultado de un desplazamiento libidinal entre un tiempo pasado preservado en el recuerdo y un tiempo por venir que sólo existe como anticipación. (Hornstein; 2000)

Así es que pensamos que las transformaciones profundas y las vivencias de cambios en todos los diferentes planos de la subjetividad en el envejecente jaquean "lo conocido", un presente nuevo a investir, y las cuestiones que hagan a la memoria se volverán vitales, ya no por las recomendaciones en tanto evitar el deterioro, sino porque la construcción-reconstrucción de un pasado es necesaria para investir el presente y el futuro.

La relación existente entre ese tiempo vivido en el pasado y la narración que permite que un tiempo muerto encuentre lugar en un discurso vivo, es lo que le proporcionaría al sujeto envejecente este trabajo de "autoorganización psíquica" en cuanto a su identidad, y al proceso elaborativo de su propio envejecimiento. (Bravetti, Canal, Petriz; 2009)

Mc Adams propone pensar la identidad desde la integración de significados, o de versiones del sí mismo, ofrece un sentido de unidad que posibilita ver al sujeto como un todo coherente en el espacio y el tiempo y con un propósito donde se articula el presente como una progresión lógica desde el pasado, el presente y el futuro. P. Ricoeur, concibe la identidad como alguien que lee su vida como si fuera otro, al mismo tiempo que la escribe, y en ese movimiento de lectura y escritura se produce una transformación de la representación que se tiene de sí. La identidad narrativa produce una nueva configuración abriendo al sujeto a la posibilidad de figurarse nuevamente en el tiempo presente y actual.

Alguien del taller expresa: "Cuando empecé a escribir, empecé a darme cuenta de un

montón de coincidencias que yo tengo con uno de mis mejores amigos, nunca antes me había dado cuenta": Escribir su autobiografía, es una forma de rescribir su historia, volver a sorprenderse de sus logros y descubrir aspectos de su vida que hasta ese momento no habían podido dar cuenta.

Reflexiones finales.

Este trabajo constituye una primera aproximación para pensar algunos observables que configuran una demanda actual desde las personas mayores. Consideramos que la inquietud de los mayores y su preocupación por el tema de su memoria, como un objeto a perder, requieren de una teorización que complejice su conceptualización y su abordaje; promoviendo intervenciones que apunten a considerar al sujeto como sujeto psíquico y deseante. Hemos visto que la tendencia a reducir las problemáticas de la memoria a transformaciones biológicas, perturba la construcción de la subjetividad y contribuye a la fragilidad y vulnerabilidad psíquica; promoviendo actitudes de aislamiento, desinvertimiento libidinal del mundo exterior, exclusión, desinterés.

La capacidad intelectual es importante para la subjetividad, en tanto es el núcleo de la continuidad histórica y social del sujeto envejecente a la par es la capacidad sobre la que se asientan la transformación y el cambio.

Jean Stoetzel (1) decía: "La memoria es una función de la persona pero también para la persona".

"Un recuerdo amorosamente fundado
Nos limpia los pulmones nos aviva la sangre
Nos sacude el otoño nos renueva la piel
Y a veces convoca lo mejor que tenemos
El trocito de hazaña que nos toca cumplir"

Fragmento de Fundación del Recuerdo.

M. Benedetti.(2)

Notas

(1) citado en Yuni, Urbano (2005) Educación de adultos mayores. Córdoba: Brujas

(2) Benedetti, M. (1995) El olvido está lleno de memoria. Bs. As.: Visor

Bibliografía

Beauvoir, S. (1970) La vejez. Bs. As.: Sudamericana

Bravetti, G; Canal, M; Petriz, G. (2009) Recomposición subjetiva y proyecto futuro en la vejez. En Psicología y Construcción de Conocimiento de la época. 2º Congreso Internacional de Investigación de la Fac. de Psicología. (soporte CD) La Plata: UNLP.

Hertog, F; Andre, J; Dreyfus, A; Seaso, S. (2011) Los relatos del tiempo. Bs. As.: Nueva Visión.

Hornstein, L. (2000) Narcisismo: sujeto y devenir. Bs. As: Paidós

Iacub; R. (2011) Identidad y envejecimiento. Bs.As: Paidós.

Petriz, G. (2005) El envejecente en el mundo actual; nuevos interrogantes, viejos problemas, en Ver y vivir la Ancianidad. Bs. As. Fundación Navarro Viola

Yuni, J, Urbano, C. (2005) Educación de adultos mayores. Teorías, investigación e intervenciones. Córdoba: Brujas

ETHOS CIENTÍFICO E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

María José Sánchez Vázquez
Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

La presente comunicación es de índole teórica y realiza una caracterización de criterios éticos básicos para la investigación cualitativa en Psicología incorporando, además, elementos onto-epistemológicos por considerar que son cuestiones indisociadas. Su propósito es la construcción de un marco conceptual específico como base para futuras investigaciones aplicadas en el área. En consecuencia, las elaboraciones teóricas aquí presentadas forman parte del proceso de reflexión llevado a cabo en el interior de una de las asignaturas del área metodológica de la carrera de Psicología (Universidad Nacional de la Plata), en la intención primera de poder entender y transmitir a los alumnos del grado que los métodos científicos no se limitan a una aplicación reglada de pasos a seguir; muy por el contrario, implican un complejo proceso cognitivo, actitudinal y evaluativo que da cuenta de elecciones académicas, profesionales y personales puestas en marcha a partir de los procedimientos metodológicos (técnicas) a utilizar.

En términos generales, en este trabajo se sostiene que en cualquier encuadre de investigación está siempre presente la manera en que los científicos asumen las cuestiones del deber ser "su ethos científicos-, en conjunción con opciones onto-epistemológicas determinadas. De modo particular, se considera la situación de investigación en Psicología, precisando la relación establecida entre el investigador psicólogo y su investigado, teniendo en cuenta posibles posiciones éticas a asumir en pos de la calidad del acto científico.

Las reflexiones mencionadas pueden sintetizarse como siguen: (1) Lo ético no es un epifenómeno del proceso científico, sino que atraviesa el mismo en todo su trayecto; (2) El ethos científico es un complejo proceso cognitivo, actitudinal y evaluativo respecto de lo estudiado y (3) El ethos científico no es individual ni unidireccional, sino que se retroalimenta a partir de la relación generada con lo estudiado.

Estas cavilaciones sobre el acto científico han conducido a considerar el caso particular de la Psicología y la investigación predominantemente cualitativa presente en ella. Se toman como parte esencial del ethos científico en la investigación psicológica los criterios de corresponsabilidad y cuidado del otro. Las acciones científicas de los psicólogos dedicados a investigar deberían poder orientarse por un juicio moral situacional; es decir, ser evaluadas desde un arbitraje concreto, que llame al sentido de una responsabilidad prudente asumida con y por el otro. La Psicología, siendo una ciencia de lo humano, se ve particularmente cuestionada desde su ethos profesional por interrogantes que aluden a una acción responsable, a los límites que debe plantearse en su acto y a la acreditación de una formación de calidad que tenga en cuenta el cuidado del otro como objeto de su práctica.

Las conclusiones esbozadas destacan lo fundamental de entender que las cuestiones en ética de la investigación no deben limitarse al mero cumplimiento heterónimo de pautas de acción prescriptas; suponen, sobre todo, acciones éticas deliberadas, asumidas autónomamente y valoradas conjuntamente, como parte de un contexto que se construye en conjunción con lo otro estudiado. La Psicología debería incorporar este lineamiento como parte fundamental de su ethos científico ya que sus investigaciones abordan principalmente la interpretación de las experiencias construidas y significadas por los sujetos intervinientes en el encuadre investigativo.

Introducción

Las cuestiones éticas son parte constituyente de los procesos de investigación científica. Ellas condicionan los distintos posicionamientos que los investigadores asumen a la hora de hacer ciencia, es decir, al investigar sobre lo que han delimitado como su objeto de estudio.

En términos generales, puede sostenerse que la manera en que los científicos actuantes asumen las cuestiones del deber ser "su ethos científicos- a partir de concepciones onto-epistemológicas determinadas están siempre presentes en el encuadre de investigación. De modo particular, se considera la situación de investigación en Psicología y la relación establecida entre alguien que estudia y un alguien que es estudiado, intentando caracterizar en este contexto la posición ética del psicólogo como investigador.

Las elaboraciones teóricas aquí presentadas forman parte del proceso de reflexión llevado a cabo en el interior de una de las asignaturas del área metodológica de la carrera de Psicología (UNLP), a propósito de poder entender y transmitir a los alumnos del grado que los métodos científicos no se limitan a una aplicación reglada de pasos a seguir; muy por el contrario, implican un complejo proceso cognitivo, actitudinal y evaluativo que dan cuenta de elecciones académicas, profesionales y personales puestas en marcha a partir de los procedimientos metodológicos (técnicas) a utilizar. Tales reflexiones pueden sintetizarse en lo que sigue.

Lo ético no es un epifenómeno del proceso científico, sino que lo atraviesa en todo su trayecto.

El quehacer científico comporta una actitud ética de base. Lo ético no es un epifenómeno de la relación profesional o de investigación, que los individuos en encuadres particulares aceptan heterónomamente como el conjunto de principios, normas y valores a respetar; muy por el contrario, la cuestión ética atraviesa el complejo mundo de las acciones humanas a partir de la cual los individuos se interrelacionan.

Esta afirmación tiene su asiento en entender que, en términos generales, cada acto y decisión humana es de algún modo el producto de las intervenciones de acciones de los otros sobre lo propio; pueden ser representadas como algo más que meros movimientos, puesto que siempre se ligan a algún tipo de motivos, intenciones, inclinaciones, intereses, necesidades, sentidos, posibilidades, en un contexto de interrelaciones a partir del cual se les otorga significado y se las evalúa (Cullen, 2000). Desde esta perspectiva, cada acción humana no es sólo un acto individual, sino que forma parte de una configuración que llamamos ethos individual, pero a la vez compartido. Estos modos van configurando la identidad personal y son sellos propios que cada individuo realiza como marcas en su historia vivenciada con otros (Ricoeur, 2006).

El concepto de ethos porta su significado desde la Antigüedad. Ya en Aristóteles (1985) la etimología de la palabra ética se liga al vocablo ethos a partir de su doble escritura inicial en griego: con eta o épsilon. Así, ethos significaría morada o lugar habitual "en el primer caso- y costumbres, hábitos o carácter -en el segundo caso-. En la actualidad, estos dos sentidos suelen adscribirse indistintamente al término e incluso se integran refiriéndose a la conjugación de nuestras acciones habituales con el espacio o morada habitual donde desarrollamos tales acciones. En síntesis, los modos de ser y hacer habituales definen el propio entorno que habitamos, conocemos y valoramos (Bonilla 2008; Etxeberria Mauleón, 2002).

El acto de investigar es un caso particular del mundo de las acciones humanas. Así, la identificación del investigador con un ethos determinado le confiere una caracterización singular como científico, prescribiendo actos, valorando y sosteniendo desde allí su deber ser. Cuando el encuadre de investigación se da entre al menos dos

individuos, se establece allí una necesaria relación disimétrica en función de los roles dados. En atención a esta relación particular investigador-investigado, es necesario destacar la presencia de actitudes éticas de base, tales como las signadas por los criterios de corresponsabilidad (ambos son responsables de la situación generada) y de cuidado del otro (es el investigador el que ejerce un poder-hacer especializado sobre otro que se presenta como vulnerable). Estas actitudes éticas toman su valor en la intención de superar la mera obediencia unidireccional y heterónoma a un conjunto de prescripciones y reglas éticas establecidas en las tareas de investigación científica, en beneficio de una autonomía crítica y constantemente revisionista de las tareas propias del investigador.

El ethos científico es un complejo proceso cognitivo, actitudinal y evaluativo respecto de lo estudiado

Como punto de partida es importante entender que todos los enfoques en ciencia desde los llamados interpretativos hasta los pretendidamente explicativos- están determinados por toma de posiciones ontológicas y epistemológicas, desde donde pueden justificarse las estrategias metodológicas llevadas a cabo (Martínez Migueles, 1995). Estas opciones onto-epistemológicas se refieren básicamente a qué es la realidad para el individuo y a cómo cree conocerla. Ellas condicionan también distintas creencias, ideologías y valoraciones culturales adoptadas.

Cuando estas posiciones son explicitadas en estudios de corte cualitativo, la mayoría de las veces son caracterizadas como investigaciones dialécticas y holísticas. Es interesante pensar que esta situación, que de modo especial se concibe para las ciencias humanas y sociales, podría tomarse como la regla general de toda investigación desarrollada precisamente por sujetos, donde es el modo en que el científico se posesiona frente a lo estudiado su ethos científico- lo que determina el mismo encuadre de investigación y los conocimientos que él se obtiene.

Siguiendo a Bateson (1981), retomamos el sentido original del término y entendemos la epistemología no sólo como el canon tradicional es decir, exclusivamente reducida al conocimiento humano-, sino ampliando su alcance. Así la epistemología da cuenta de cómo se conoce, cómo se piensa y se decide. Por esto mismo, incluye el dominio del conocimiento pero también el de las acciones. Desde la cosmovisión griega, el uso del vocablo episteme daba cuenta de la capacidad que permitía integrar pensamientos y acciones. Significaba conocimiento, intelecto y saber, pero, también, destreza y pericia. La epistemología está pues originariamente ligada a los conocimientos-guía que orientan tanto pensamiento como acciones consecuentes. Cuando se trata del estudio de los fenómenos humanos y sociales, se vuelve prioritario como dice Bateson- correr el centro de atención desde el "qué" se investiga hacia "quién/es" investigan y son investigados. Se genera así en la actividad científica una actitud de atención y sensibilidad hacia la experiencia que se crea. La resignificación de la experiencia del hacer ciencia es, entonces, una reconstrucción del pensamiento-acción ética, e incluso, estética (Lahitte y Sánchez Vazquez, 2011).

El ethos científico no es individual ni unidireccional sino que se retroalimenta a partir de la relación generada con lo estudiado

Lo dicho anteriormente nos permite ahora avanzar sobre una postura integradora del hacer ciencia. Entender que en la investigación no pueden separarse el sujeto que estudia del sujeto estudiado es una cuestión actitudinal básica en ciencias sociales y humanas, en favor de una visión integradora del proceso científico. Intentamos superar la tradicional dicotomía reduccionista que ha separado sujeto investigador, por un lado, y objeto investigado, por otro, justificada por una pretendida objetividad del conocimiento. El ethos del científico de ningún modo es una construcción meramente individualista, solipsista. El científico no es alguien que conoce y construye una idea de lo estudiado como un mero ámbito o fenómeno exterior a él mismo. El conocimiento y las acciones consecuentes son el resultado de una interrelación y atención constante. Estas consideraciones nos alejan del tradicional problema equívocamente formulado; esto es, la discusión sobre la causal de la relación cognoscitiva: el sujeto

(subjetivismo) o el objeto (objetivismo). Esto significa un cambio de tipificación lógica: es en realidad la relación el centro de gravedad, donde la disociación observador versus lo observado ya no es significativa. Al ubicar nuestro interés, como dijimos, sobre el "quienes" por sobre el "qué", puede entenderse que el conocimiento resultante en la experiencia contextual denominada "científica" es a posteriori de ella misma. La relación entre el sujeto observador que investiga y el sujeto de la observación o fenómeno a estudiar no es lo que los separa sino lo que constituye la pauta de conexión. El científico es primero, junto con los participantes, sujetos de la experiencia misma; para, luego, pasar a ser un sujeto argumental de esa práctica de investigación, el que por decisión metodológica puede considerarse o no ajeno a la situación observada y participada (Lahitte, Bacigalupe y Sánchez Vazquez, 2008). La actividad científica es un proceso sociocultural y subjetivo compartido y co-construido, donde la misma relación establecida en el encuadre de investigación se convierte en un canal de interacción significativa (Habermas, 1985) desde donde evaluamos las acciones consecuentes. En consecuencia, las elecciones y decisiones llevadas a cabo por quienes interactúan en un proceso de producción del conocimiento van configurando pautas conductuales que podemos entender como pautas éticas porque forman parte integrante del ethos científico su deber ser.

El Ethos científico en la investigación psicológica: corresponsabilidad y cuidado del otro

Finalmente, algunas consideraciones que reflexionan sobre algunos componentes básicos del científico psicólogo y su ethos.

Como parte de las ciencias humanas, la Psicología desarrolla su campo de investigación a partir enfoques predominantemente cualitativos diversos, relacionándose constantemente con ese particular objeto de estudio formado por otro/s sujeto/s y sus experiencias subjetivas. Se mantiene también para nuestra disciplina el intento por identificar algunos caracteres comunes que dan cuenta de las características propias del enfoque: (1) la tendencia a reducir al mínimo la separación entre el ámbito de la ciencia y de la vida cotidiana, (2) la atención y dependencia del contexto de indagación, (3) su orientación ideográfica a partir del interés por lo particular y singular y (4) la estrategia inductiva por un lado, pero también un afán de comprensión holístico e interpretativo por otro (Vasilachis, 2006; Piovani & Marradi, 2002; Taylor & Bogdan, 1987).

Es a partir de este factum que se aborda y se co-construye el fenómeno indagado, el que puede ir desde un comportamiento observado hasta el relato escuchado. Desde sus coordenadas onto-epistemológicas y éticas el investigador psicólogo va decidiendo, leyendo, puntuando acciones y estrategias, sin olvidar que él sólo es una parte integrante de un proceso investigativo más amplio que involucra a otros y sus cosmovisiones respectivas. La Psicología nos muestra particularmente que las elecciones estratégicas del investigador son apuestas éticas que tienen que tender al respeto y el reconocimiento de aquel que construye el fenómeno con el sujeto que toma el papel de investigador. En el enfoque hermenéutico y coparticipativo que venimos defendiendo las pautas ético-procedimentales pueden enunciarse como co-responsabilidad de autores, acción colaborativa entre participantes, comunidad de atención mutua (caring community) o reconocimiento recíproco del observador/observado.

Un caso típico de estrategia metodológica utilizada en investigación psicológica es el procedimiento denominado "investigación narrativa", donde se entiende que los seres humanos son básicamente organismos contadores de historias, a partir de lo cual configuran su experiencia (Connelly & Clandinin, 1995). El investigador psicólogo reconstruye, gracias a la narración de ese otro un relato como objeto de estudio "externo" pero que a la vez es necesariamente una co-construcción, puesto que contiene elementos que cada uno va puntuando y pautando en su acontecer con el otro. La información obtenida es un "caso", una "historia" o un "fragmento de vida", resultante todos de un acto de distinción del par observador/observado, a partir de la

observación conjunta de una experiencia narrada. Desde una mirada ética, se destaca aquí cómo a partir de la implicación autónoma y responsable de cada integrante investigador / investigado/s- permite construir el dato científico y así dar cuenta integralmente de los fenómenos estudiados. A este criterio ético de co-responsabilidad es necesario agregar, además, una actitud ética de cuidado del otro desde el investigador psicólogo, en tanto los participantes investigados siempre se encuentran en una posición de mayor vulnerabilidad. En este punto se vuelve prioritario destacar que, como parte del ethos científico del psicólogo, sus acciones tendrían que poder medirse por una "moral de la medida" (Ricoeur, 1999); es decir, evaluadas desde un arbitraje concreto, un juicio en situación que permita ubicarse desde el sentido de una responsabilidad prudente y que tome en cuenta lo previsible, lo posible controlable y los efectos no esperados del encuadre investigativo. El científico, realizando este juicio moral situacional, podrá entonces controlar su poder y preguntarse responsablemente: "hasta donde se extiende el carácter 'mío' de las consecuencias de mi acción" (p.72). La Psicología, siendo una ciencia de lo humano, se ve particularmente cuestionada desde su ethos profesional por interrogantes que aluden a una acción responsable, a los límites que debe plantearse en su acto y a la acreditación de una formación de calidad que tenga en cuenta el cuidado del otro como objeto de su práctica (Sánchez Vazquez, 2008).

Para concluir

Desde el enfoque integral presentado, hemos sostenido que la metodología científica, en la tarea de co-construir el conocimiento, constituye mucho más que una colección de técnicas a aplicar. Implica desde el inicio opciones onto-epistemológicas y actitudes éticas que determinan un ethos científico particular. Es fundamental entender que las cuestiones en ética de la investigación no deben limitarse al mero cumplimiento heterónomo de pautas prescritas de acción; suponen, sobre todo, una actitud de responsabilidad prudencial en acuerdo con el cuidado por el otro a estudiar en un contexto de co-participación activa. La Psicología se caracteriza como una disciplina de corte cualitativo que investiga básicamente desde la interpretación de las experiencias construidas y significadas por los sujetos actuantes. Este proceso de investigación debería completarse con el esfuerzo en hacer evidente no ocultar- al sujeto que investiga; cuyas intenciones, modos de leer la realidad y propias valoraciones están siempre presentes.

Por último, como cierre y apertura de estas reflexiones sobre el accionar científico, destacar que la cuestión ética en esta era ampliamente denominada post se dirime constantemente en la imperiosa necesidad de un proyecto de convivencia nuevo y distinto, de otras costumbres y hábitos (éthos) de pensamiento y de acción. En suma, la búsqueda de un lugar propio, de una morada (îthos) construida por el hombre y para todos los hombres que habitan nuestro planeta azul. (Bonilla, 2001:126).

Referencias Bibliográficas

- Aristóteles, *Ética Nicomaquéa*, Madrid, Gredos, 1985
- Bateson, G. (1984) *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonilla, A. (2001) *Ética y ambiente*. Memorias de las V Jornadas Nacionales de Enseñanza de la Biología Misiones, Argentina. 10 al 13 de octubre de 2001.
- Bonilla A. (1998), *La ética aplicada*. En Revista Enoikos. En busca de la ética perdida. Año VI, N.º 13, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Pág. 42-48.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1995) *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa, J., Remei, A., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F.M. y otros. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y Educación, pp. 11-59. Barcelona: Laertes.
- Cullen C. (2000) *Ética y subjetividad*. Transformaciones de un campo problemático. En Revista *Fundamentos en Humanidades*. Vol. N.º 1, pp. 14-19. Universidad

Nacional de San Luis

Etxeberria Mauleon, X. (2002) Temas básicos de ética. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Habermas, J. (1985) Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus.

Lahitte, H.B.; Bacigalupe, M.A. & Sánchez Vazquez, M.J. (2008) Contexto epistemológico de las explicaciones antropológicas: aportes desde la perspectiva de la antropología cognitiva. Pinaco Vol V, 2007-08, pp 29-41.

Lahitte, H.B.; Sánchez Vazquez, M.J. Aportes para una visión de los Derechos Humanos Ambientales con base en la Epistemología Relacional. En Actas del III Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos Humanos: Repensar la Universidad en la Diversidad Latinoamericana. Universidad Nacional de Rosario. 3, 4, 5 y 6 de Mayo 2011.

Marradi, A. & Piovani, J.I. (2002) Fundamentos filosóficos de los métodos de investigación. En Dei, D. (ed.) Pensar y hacer en investigación, Vol. I. Buenos Aires: Docencia.

Martínez Migueles, M. (1995) Enfoques metodológicos en Ciencias Sociales. Ponencia presentada en el Seminario Enfoques metodológicos en las Ciencias Sociales. Universidad Simón Bolívar, 26, 27 de Enero de 1995. Disponible en: prof.usb.ve/miguelm/enfoquesmet.html-38k-

Ricoeur, P. (2006) Caminos de Reconocimiento. Tres estudios. México: Fondo de Cultura Económica

Ricoeur, P. (1999) Lo justo. Vol. I. Madrid: Caparrós.

Sánchez Vazquez, M.J. (2008) Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la Psicología. En Revista Fundamentos en Humanidades. Año IX, N.º 17, pp. 145-161.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO DE LA ESCALA DE VALORES DE SCHWARTZ

Gisela Isabel Delfino, Marcela Muratori

El estudio de los valores, núcleo esencial de la cultura (Kroeber & Kluckhohn, 1952), es de central importancia en la Psicología Social. Para Schwartz (1992), son metas deseables y transituacionales, que varían en importancia y que sirven como guías en la vida de una persona o entidad social. Las metas pueden ser diversas: (a) que sirvan a los intereses de alguna entidad social; (b) que puedan motivar la acción, dándole dirección e intensidad emocional; (c) que funcionen como criterios para juzgar y justificar la acción; y (d) que se adquieran tanto a través de la socialización en los valores del grupo dominante como a través de la experiencia personal de aprendizaje. De esta forma, los valores representan, las respuestas que todos los individuos y sociedades deben dar a tres requisitos universales: (a) las necesidades de los individuos en tanto organismos biológicos; (b) los requisitos de la interacción social coordinada; (c) los requisitos para el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos (Schwartz, 1994).

A partir de un estudio transcultural, propone un modelo teórico que postula la existencia de una estructura de 10 valores o metas motivacionales: Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad y Seguridad. De estos diez tipos de valores emergen 2 dimensiones bipolares. La primera contrasta los valores de Apertura al cambio con los de Conservación, oponiendo aquellos que enfatizan la independencia de juicio y acción y

favorecen el cambio (Autodirección, Estimulación y Hedonismo) con los que ponen el acento en la autorrepresión sumisa, preservación de prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad (Conformidad, Tradición y Seguridad). La segunda dimensión contrasta los valores de Autopromoción con los de Autotranscendencia, que opone los valores que enfatizan la búsqueda del éxito personal y el dominio sobre otros (Poder y Logro) con aquellos que destacan la aceptación de los otros como iguales y la preocupación por su bienestar (Benevolencia y Universalismo). El objetivo del presente estudio es evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Valores (Portrait Values Questionnaire, Schwartz, 2001) en una muestra no probabilística intencional de 1455 residentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el cordón urbano circundante. El 59% de los participantes es de sexo femenino y la media de edad es de 26,23 años (SD =9,620). Los 10 tipos motivacionales (40 ítems) mostraron una consistencia interna similar a la exhibida por estudios previos (cf. García, Medina & Dutschke, 2010), con valores alfa de Cronbach comprendidos entre 0,74 (logro) y 0,48 (tradición). La validez de constructo y la estructura teórica fueron comprobadas mediante análisis factorial confirmatorio. Se presentaron 4 modelos teóricos diferentes: 10 tipos motivacionales, 7 tipos motivacionales, 4 valores de orden superior y 9 tipos motivacionales. El primer modelo resulta no admisible. El modelo de los 4 factores mostró índices poco aceptables, mientras que los modelos de 9 y 7 factores presentaron índices aceptables. Ambas propuestas son congruentes con el modelo teórico planteado por Schwartz (1992) siendo que el modelo de 9 factores es el que mejor se ajusta a los datos.

A partir de la década de los setenta, el estudio de los valores ha cobrado gran relevancia en la Psicología Social (Ros, 2001). Esto se debe a que los valores no solo forman parte de la construcción de la identidad individual sino que son considerados como núcleo esencial de la cultura (Kroeber & Kluckhohn, 1952). Triandis (1995) los define como los fines y principios relevantes en la vida, con los que las personas evalúan lo que es deseable, bueno y que sirven de guía de la conducta diaria o como enunciados acerca de cómo deben ser las cosas.

Según Schwartz (1992), los valores son metas motivacionales, transituacionales, que indican aquello que los sujetos o grupos definen como deseable o no deseable, significativo o no significativo en sus vidas. Las metas pueden ser diversas: (a) que sirvan a los intereses de alguna entidad social; (b) que puedan motivar la acción, dándole dirección e intensidad emocional; (c) que funcionen como criterios para juzgar y justificar la acción; y (d) que se adquieran tanto a través de la socialización en los valores del grupo dominante como a través de la experiencia personal de aprendizaje. El aspecto fundamental del contenido que diferencia los valores es el tipo de meta motivacional que expresan. De esta forma, los valores representan, en forma de metas conscientes, las respuestas que todos los individuos y sociedades deben dar a tres requisitos universales: (a) las necesidades de los individuos en tanto organismos biológicos; (b) los requisitos de la interacción social coordinada; (c) los requisitos para el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos (Schwartz, 1994).

A partir de un estudio desarrollado en más de 60 países, Schwartz (1992) propone un modelo que postula la existencia de una estructura de valores transculturalmente estable. Es decir, estos 10 tipos de valores que teoriza, han sido derivados del análisis de aspectos universales o temas básicos que subyacen a todas las culturas estudiadas, los cuales deben ser afrontados por todos los individuos y grupos. Es así como estos diez tipos motivacionales "capturan de forma razonablemente exhaustiva, los diferentes valores motivacionales más importantes reconocidos a través de los grupos culturales" (Fontaine, Poortinga, Delbeke & Schwartz, 2008, p. 347). La estructura de los diez valores individuales básicos y las relaciones dinámicas entre éstos pueden ser representadas en un esquema circular concéntrico el cual representa los conflictos y congruencias entre las motivaciones que subyacen a los 10 valores. La estructura circular corresponde a la asunción teórica de que los valores forman un continuo motivacional. Cuanto más cercanos se encuentren dos valores alrededor del

círculo, más similares son sus motivaciones subyacentes. Mientras que, cuánto más distantes se encuentren dos valores, es mayor el antagonismo entre sus motivaciones subyacentes.

Los diez tipos motivacionales son los siguientes:

- 1) Benevolencia: Preocupación por el bienestar de las personas con la que uno está en contacto frecuente, es decir, con la gente próxima con la que se interactúa cotidianamente,
- 2) Universalismo: Comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza,
- 3) Tradición: respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas impuestas por la cultura y la religión,
- 4) Seguridad: búsqueda de armonía y estabilidad en la sociedad, en las relaciones interpersonales y en la persona,
- 5) Conformidad: seguimiento de normas sociales, limitación de las acciones, inclinaciones e impulsos que pueden trastornar, inquietar o dañar a otros y violar expectativas y/o normas sociales. Enfatiza los aspectos de auto limitación en la interacción cotidiana con personas cercanas,
- 6) Poder: búsqueda de la posición y prestigio social, control o dominio sobre personas o recursos,
- 7) Logro: éxito personal mediante la demostración de competencia según criterios sociales o normas culturales,
- 8) Estimulación: entusiasmo, excitación, novedad y reto en la vida,
- 9) Autodirección: pensamiento independiente y elección de la acción, creatividad, exploración,
- 10) Hedonismo: placer y gratificación sensual para uno mismo.

Los pares de valores que se presentan a continuación serían congruentes: (1) poder y logro, ambos enfatizan la superioridad y la estima social, (2) logro y hedonismo, ambos se centran en la satisfacción personal, (3) hedonismo y estimulación, ambos implican el deseo del despertar afectivo, (4) estimulación y autodirección, ambos comparten el interés intrínseco por la novedad y la maestría, (5) autodirección y universalismo, ambos expresan confianza en el propio juicio y confort con la diversidad de la existencia, (6) universalismo y benevolencia, ambos se ocupan del bienestar de los demás y de trascender los intereses egoístas (7) benevolencia y conformidad, ambos demandan el comportamiento normativo que promueve las relaciones cercanas, (8) benevolencia y tradición, ambas promueven la devoción al propio endogrupo, (9) conformidad y tradición, ambos implican subordinación del self a favor de expectativas sociales impuestas, (10) tradición y seguridad, ambos destacan el preservar los acuerdos sociales existentes para dar seguridad a la vida, (11) conformidad y seguridad, ambas enfatizan proteger el orden y la armonía en las relaciones y (12) seguridad y poder, ambos subrayan el evitar o superar el miedo a las incertidumbres mediante el control de las relaciones y de los recursos.

Además, los siguientes valores no serían congruentes y podrían estar en conflicto: (a) autodirección y estimulación vs. conformidad, tradición y seguridad, (b) universalismo y benevolencia vs. logro y poder y (c) hedonismo vs. conformidad y tradición (Schwartz, 1992).

De estos diez tipos de valores emergen 2 dimensiones bipolares. La primera contrasta los valores de Apertura al cambio con los de Conservación, oponiendo aquellos que enfatizan la independencia de juicio y acción y favorecen el cambio (Autodirección, Estimulación y Hedonismo) con los que ponen el acento en la autorrepresión sumisa, preservación de prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad (Conformidad, Tradición y Seguridad). La segunda dimensión contrasta los valores de Autopromoción con los de Autotranscendencia, que opone los valores que enfatizan la búsqueda del éxito personal y el dominio sobre otros (Poder y Logro) con aquellos que destacan la aceptación de los otros como iguales y la preocupación por su bienestar (Benevolencia y Universalismo).

Más cercano a nuestros días, Schwartz (Fontaine et al., 2008) propone una forma alternativa de conceptualizar la misma estructura bidimensional. Ésta agrupa a los valores en aquellos que regulan la expresión de los intereses y características personales -centrados en la persona: autodirección, estimulación, hedonismo, logro y poder- vs. aquellos que regulan las relaciones con otros y los efectos sobre ellas -centrados en lo social: universalismo, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad. De forma simultánea, agrupa los valores en aquellos que expresan la autoexpansión sin preocupación -valores de crecimiento: autodirección, universalismo, benevolencia, estimulación y hedonismo- vs. aquellos que expresan autoprotección con preocupación -valores de protección: seguridad, poder, logro, conformidad y tradición-. Según explican Fontaine y colaboradores (2008), ésta última formulación es compatible con la original dado que los cuatro cuadrantes de la representación bidimensional corresponden a los cuatro valores de orden superior de autopromoción vs. autotrascendencia y apertura al cambio vs. conservación.

Calvo y Montero (2005) explican que el análisis de la estructura de los valores básicos resulta fundamental para entender las actitudes, las opiniones y, en última instancia, las pautas de comportamiento de una sociedad. Los ciudadanos y las sociedades se definen por los valores a los que dan prioridad. Según exponen, "la ESE [Encuesta Social Europea, ESS] incorpora la escala desarrollada por Shalom Schwartz (1992), un instrumento fiable e innovador que ofrece una instantánea precisa de los valores dominantes en una sociedad" (p. 148).

La prioridad dada a cada una de las 10 metas motivacionales en Europa es muy similar a la dada en España. En los primeros cuatro lugares se ubican la benevolencia, el universalismo, la seguridad y la autodirección. Los valores que menos importancia presentan son el hedonismo, el logro, el poder y la estimulación. En el contexto argentino, tres estudios (población general: Zubieta, Mele & Casullo, 2006; estudiantes universitarios: Zubieta, Filippi & Báez, 2007; Zubieta, Delfino & Fernández, 2007) indican que las metas motivacionales con mayor peso son la autodirección, el hedonismo, la benevolencia y el universalismo; y las menos valoradas son el logro, la conformidad, el poder y la tradición.

Con el objetivo de evaluar la validez de constructo y la estructura teórica de los Valores de Schwartz, se presentan cuatro modelos teóricos diferentes.

Método

Muestra

No probabilística intencional de 1455 residentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el cordón urbano circundante. El 59% de los participantes es de sexo femenino y la media de edad es de 26,23 años (SD =9,620). El 47% declaró encontrarse estudiando y trabajando, el 35% sólo estudiando, 14,5% sólo estudiando y el 3,5% dijo no estudiar ni trabajar.

Instrumento

El cuestionario utilizado fue de formato autoadministrado y estuvo integrado por una sección de datos personales y por adaptaciones de distintas escalas de las cuales aquí sólo se presenta una. El Perfil de Valores Personales o Portrait Values Questionnaire de Schwartz (Schwartz et al., 2001; adaptada al contexto argentino por Nader & Castro Solano, 2006) es una escala que evalúa los valores humanos. Está compuesta por 40 ítems(1) que describen características de las personas (por ejemplo: Le parece importante tener ideas nuevas y ser creativo/a. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original) y el participante debe evaluar en que medida lo descrito en cada ítem se parece a él o ella (1 = No se parece nada a mí; 2 = No se parece a mí; 3 = Se parece poco a mí; 4 = Se parece algo a mí; 5 = Se parece a mí; 6 = Se parece mucho a mí). Cada frase es un valor de la taxonomía del autor que luego se agrupan en los 10 tipos motivacionales básicos.

Procedimiento

La administración del cuestionario se realizó, para el caso de los estudiantes, de forma

colectiva. Se contactó a profesores universitarios que cedieron una hora de sus clases. Los sujetos no estudiantes fueron contactados individualmente. Todos los participantes fueron invitados a participar voluntariamente y de forma anónima.

Resultados y Discusión

Mediante la técnica de análisis factorial confirmatorio se plantearon cuatro modelos teóricos diferentes.

Modelo 1: 10 tipos motivacionales

Se incluyeron los diez tipos motivacionales como diez factores. El modelo resultó no admisible (Jöreskog & Sörbom, 1984).

Modelo 2: 7 tipos motivacionales

Los siete factores propuestos fueron:

- 1) Poder y logro (o autopromoción)
- 2) Hedonismo
- 3) Estimulación y autodirección
- 4) Universalismo
- 5) Benevolencia
- 6) Conformidad y tradición
- 7) Seguridad.

Esta propuesta surge en base a los postulados de Schwartz (1992) donde el poder y el logro se agrupan en la dimensión autopromoción dado que ambos enfatizan la búsqueda de superioridad y estima social. Con respecto a la estimulación y autodirección, ambos comparten el interés intrínseco por la novedad y la maestría. Por otro lado, conformidad y tradición ambos implican subordinación del self a favor de las expectativas sociales impuestas.

La Tabla 1 sintetiza los índices de ajuste y error de éste y los siguientes modelos.

Tabla 1

índices de ajuste y error

GFI	AGFI	CFI	RMSEA	X ²	gl	X ² /gl
Modelo 2: 7 factores						
,870	,851	,764	,056	4023,084	719	5,59
Modelo 3: 4 factores						
,828	,808	,683	,064	5171,982	734	7,05
Modelo 4: 9 factores						
,884	,865	,792	,053	3619,353	704	5,14

Modelo 3: 4 valores de orden superior

Los 4 factores planteados coinciden con los 4 valores de orden superior propuestos por Schwartz (1992) y confirmados por Fontaine et al. (2008). Estos son: autopromoción, autotrascendencia, apertura al cambio y conservación.

Modelo 4: 9 tipos motivacionales

Los nueve factores sugeridos fueron:

- 1) Poder y logro (o autopromoción)
- 2) Hedonismo + ítem 30 (vida emocionante) originalmente en Estimulación
- 3) Estimulación sin ítem 30 + ítem 1 (creatividad) originalmente en Autodirección
- 4) Autodirección sin ítems 1 y 22
- 5) Universalismo sin ítem 8 + ítem 22 (curiosidad) originalmente en Autodirección
- 6) Benevolencia sin ítem 33
- 7) Conformidad y tradición sin ítems 36 y 38
- 8) Seguridad
- 9) Nuevo tipo motivacional:

ítem 8 (mente abierta / tolerancia), originalmente en universalismo

ítem 33 (indulgencia / perdón), originalmente en benevolencia

ítem 36 (cortesía / amabilidad), originalmente en conformidad

ítem 38 (humildad / moderación), originalmente en tradición.

Este nuevo tipo motivacional podría pensarse como un valor que se ubicaría en una posición intermedia entre el foco en la persona y el foco en lo social, entre la

protección y el crecimiento (cf. Fontaine et al., 2008).

Como puede observarse en la Tabla 1, el modelo de 9 tipos motivacionales es el que mejor se ajusta a los datos.

En la Tabla 2 se muestran los coeficientes α de Cronbach para cada uno de los tipos motivacionales en cada uno de los cuatro modelos.

Tabla 2

Consistencia interna (coeficientes α de Cronbach)

Tipo motivacional

	Modelo 1: 10 factores	Modelo 2: 7 factores	Modelo 3: 4 factores	Modelo 4: 9 factores
Poder	,63 (3)	---	---	---
Logro	,74 (4)	---	---	---
Pod y log (Apron)	---	,81 (7)	,81 (7)	,81 (7)
Hedonismo	,67 (3)	,67 (3)	---	,67 (4)
Estimulación	,62 (3)	---	---	,62 (3)
Autodirección	,52 (4)	---	---	,43 (2)
Estimul y Autodir	---	,67 (7)	---	---
Apertura cambio	---	---	,74 (10)	---
Universalismo	,71 (6)	,71 (6)	---	,71 (5)
Benevolencia	,53 (4)	,53 (4)	---	,55 (3)
Autotrascendencia	---	---	,74 (10)	---
Tradicón	,48 (4)	---	---	---
Conformidad	,62 (4)	---	---	---
Trad y conform	---	,69 (8)	---	,67 (6)
Seguridad	,67 (5)	,67 (5)	---	,67 (5)
Nuevo tipo motiva	---	---	---	,54 (4)
Conservación	---	---	,76 (13)	---

En síntesis, los resultados obtenidos mediante análisis factorial confirmatorio favorecen una solución de 9 factores. Muestran, con pequeños ajustes, consistencia entre el modelo planteado por Schwartz (1992) y los datos recabados en el contexto argentino.

(1) Originalmente Schwartz desarrolló un instrumento de medición que constaba de 56 ítems de los cuales 52 representaban los diez tipos motivacionales y 4 identificaban un posible tipo espiritual. Los valores se presentaban en dos listas: 30 ítems redactados como valores terminales y 26 como valores instrumentales. Los sujetos debían evaluar cada valor en una escala de 9 puntos (desde 7: de suprema importancia; a 6: muy importante; a 3: importante; a 0: no importante; y a -1: opuesto a mis valores). Luego, el autor desarrolló una versión más avanzada del instrumento, de 40 ítems con un continuo de respuesta de 1 (no se parece nada a mí) a 6 (se parece mucho a mí) donde el sujeto debe puntuar la frase según el grado en que describa su persona.

Referencias

- Calvo, K. & Montero, J.R. (2005). Valores y religiosidad. En M. Torcal, L. Morales & S. Pérez-Nievas (Eds.), España: Sociedad y política en perspectiva comparada (Pp. 147-170). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Castro Solano, A. & Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de. Interdisciplinaria, 23(2), 155-174.
- Fontaine, J.R., Poortinga, Y.H., Delbeke, L. & Schwartz, S.H. (2008). Structural equivalence of the values domain across cultures. Distinguishing sampling fluctuations from meaningful variation. Journal of Cross-Cultural Psychology, 39 (4), 345-465.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1984). LISREL-VI user's guide (3er ed.). Mooresville, IN: Scientific Software.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. Cambridge: Peabody Museum.

- Ros, M. (2001). Psicología social de los valores: una perspectiva histórica. En M. Ros & V. Gouveia (Coords.), *Psicología social de los valores humanos: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 27- 51). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehman, A., Burgess, S., Harris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Zubieta, E.M., Delfino, G.I. & Fernández, O.D. (2007). Dominancia social, valores y posicionamiento ideológico en jóvenes universitarios. *Psicodebate*, 8, 151-169.
- Zubieta, E.M., Filippi, G. & Báez, X. (2007). Valores y creencias asociadas al trabajo en estudiantes universitarios de Argentina y Chile. *Summa Psicológica*, 4(2), 81-98.
- Zubieta, E.M., Mele, S. & Casullo, M.M. (2006). Estructura de valores y religiosidad en población adulta urbana argentina. *Psicodiagnosticar*, 16, 53-60.

ACERCA DEL DIAGNÓSTICO EN PSICOANÁLISIS

Mercedes Kopelovich
Facultad de Psicología, UNLP

RESUMEN

El presente trabajo aborda un tema que ha sido y continúa siendo controvertido en el campo psicoanalítico: el diagnóstico. Problemática trabajada, analizada y discutida por muchos, que sin embargo conlleva cierta actualidad que parecería serle inherente. Uno de los objetivos del trabajo es entonces indagar acerca de la actualidad de esta discusión.

Para esto, es necesario partir de la diferenciación entre el diagnóstico psicoanalítico y el diagnóstico psiquiátrico. Al respecto, se toman como base los desarrollos de Colette Soler (2003-2004), quien articula el establecimiento del diagnóstico con el tipo de síntomas considerados por la perspectiva psicoanalítica y la perspectiva médica. Se introducen además las estructuras clínicas delimitadas por Jaques Lacan a partir de la relectura de los desarrollos freudianos: neurosis, psicosis y perversión; y se definen brevemente las dos primeras. Según este autor, tales estructuras se establecerán a partir del mecanismo psíquico en juego. Afirma a su vez, que el mecanismo sea la represión o la forclusión, tendrá consecuencias a nivel del leguaje y de los fenómenos de retorno.

En relación al diagnóstico, se toma la discusión acerca del uso que se hace de éste dentro del psicoanálisis mismo en tanto, según Adriana Rubinstein (1999) para algunos constituye un momento fundamental de la práctica, mientras que para otros carece de valor.

Durante el recorrido del trabajo, se introduce y problematiza además la cuestión de la supervisión en psicoanálisis, su relación con el establecimiento de un diagnóstico, así como los posibles usos que pueden hacerse de la lectura propuesta por el supervisor. Se subraya la necesidad de escuchar los dichos del paciente, intentando soportar la tensión entre no dejar de lado los aportes del supervisor ni investir sus palabras de un valor de significativo amo. El lugar otorgado a la supervisión es entonces el de un espacio donde se elabora un saber sobre el caso que, no debería obturar la escucha de lo nuevo.

Además del rastreo bibliográfico, y de manera paralela al mismo, se analiza en profundidad una viñeta clínica, y se interroga el diagnóstico en juego. Luego del recorrido, se establece el diagnóstico de psicosis, a partir de criterios situados a la luz de la definición de esta estructura referida previamente. Se destacan como determinantes a la hora de establecer un diagnóstico, los efectos de las intervenciones de la analista; intervenciones que no son sino en transferencia.

Se introduce, además, la pregunta acerca de por qué sería necesario determinar un diagnóstico. A respecto, se sitúa que en la viñeta analizada, lo que se evidencia como necesario es construir una orientación en la cura. La formalización del relato permitiría trazar una dirección posible.

Es entonces de acuerdo a la posición del paciente en transferencia y de su respuesta a las intervenciones del analista, que se puede establecer un diagnóstico que permita proyectar un cálculo que a la vez deje lugar a lo incalculable.

Se destaca que es la clínica la que genera las preguntas y la misma clínica la que da elementos para construir respuestas, aunque nunca acabadas. En este sentido, se propone considerar la relación teoría-práctica como dialéctica.

Luego del recorrido realizado, se define al diagnóstico, como una conjetura que se construye a partir de lo que se escucha y que debe ser verificada también en lo que se escucha, vez a vez. Finalmente, este "vez a vez", tan propio del psicoanálisis, arrima a una respuesta posible acerca de actualidad de la problemática.

Introducción

Este escrito aborda un tema que ha sido y continúa siendo controvertido en el campo psicoanalítico: el diagnóstico. Problemática trabajada, analizada y discutida por muchos, que sin embargo conlleva siempre cierta actualidad que parecería serle inherente. Se tratará de preguntarse entonces acerca del por qué de esta actualidad.

Durante el recorrido del trabajo, se introducirá además el tema de la supervisión en psicoanálisis, su relación con el establecimiento de un diagnóstico, así como los posibles usos que pueden hacerse de la lectura propuesta por el supervisor.

Para esto, se analizará en profundidad una viñeta clínica, interrogando el diagnóstico en juego, y problematizando la necesidad de determinarlo.

PALABRAS CLAVE: psicoanálisis-diagnóstico-supervisión-clínica

Especificidad del diagnóstico en psicoanálisis

No se puede hablar de diagnóstico sino en el marco de la teoría que se inscribe. Hacer diagnóstico es hacer teoría, construir un saber. Rubinstein, Adriana (1999: 3).

Para la perspectiva psicoanalítica, a diferencia de la perspectiva psiquiátrica, cuando se habla de diagnóstico, el sujeto es una referencia ineludible.

Colette Soler (2003-2004) articula el establecimiento del diagnóstico con el tipo de síntomas considerados por cada perspectiva. Plantea entonces que la sintomatología de la mirada, establecida por el médico, conduce a un "hétero-diagnóstico" en tanto proviene del Otro y donde la palabra solo sirve como vehículo de signos. Por el contrario, en psicoanálisis, es un síntoma aquello que el sujeto considera como tal, por lo que se trataría de una clínica autodiagnosticada por el sujeto donde la palabra es constituyente del dispositivo. Pero, ¿qué lugar le queda aquí al juicio del analista? Es Miller (1997: 66-67) quien señala que "a nivel de la objetividad, el sujeto no existe, y es responsabilidad del analista producir, crear, otro nivel propio al sujeto". Afirma además, que el diagnóstico no puede ser separado de la "localización subjetiva", es decir, de la posición que toma el sujeto respecto de lo que dice. Esta enunciación es lo que deberá poder situar el analista, para establecer un diagnóstico, cada vez.

Lacan, relejendo los desarrollos freudianos, delimita tres estructuras clínicas: neurosis, psicosis y perversión. A los fines de este trabajo, se definirán brevemente las dos primeras estructuras mencionadas.

Según Lacan, (1956: 118) las estructuras se delimitarán en función del mecanismo

psíquico en juego. Así, señala que "...hay una etapa, lo demuestra la psicosis, donde puede suceder que parte de la simbolización, no se lleve a cabo. Esta etapa primera precede a toda dialéctica neurótica, fundada en que la neurosis es una palabra que se articula, en tanto lo reprimido y el retorno de lo reprimido son una sola y única cosa. Puede entonces suceder que algo primordial en lo tocante al sujeto, no entre en la simbolización, y sea, no reprimido, sino rechazado", es decir, forcluido.

Que el mecanismo en juego sea la represión o la forclusión, tendrá consecuencias a nivel del lenguaje y de los fenómenos de retorno. Lacan plantea que, en la psicosis, la significación de las palabras que llama "neologismos" -así como el "núcleo delirante" y la interpretación elemental"- tiene como propiedad el remitir esencialmente a la significación en cuanto tal, permaneciendo irreductible. El autor llama a esto "inercia dialéctica", que contrasta con el "discurrir dialéctico" propio del lenguaje en la neurosis, donde la significación remite a otra cosa. Esta "otra cosa" es, en última instancia, la neurosis infantil que se reactualizaba en el dispositivo freudiano creado para las psiconeurosis. A su vez, en la neurosis, la significación fálica posibilita las significaciones compartidas con los otros.

En cuanto a los fenómenos clínicos, Lacan sitúa al fenómeno elemental como retorno en lo real cuyo paradigma es la alucinación verbal, como determinante en el establecimiento del diagnóstico de psicosis, en tanto manifestación clínica de la forclusión del Nombre del Padre. De esta manera, los fenómenos elementales revelan la particular perturbación entre el sujeto y la palabra en la estructura psicótica. En la neurosis, en cambio, los síntomas se presentan como retorno de lo reprimido, formación de compromiso entre la moción reprimida y la defensa.

Ahora bien, un punto espinoso en discusión, es además el uso que se hace del diagnóstico dentro del psicoanálisis mismo. Según Rubinstein (1999:1) "Para algunos constituye un momento fundamental de la práctica, para otros carece de valor o es cosa de psiquiatras". Carecería de valor quizás cuando se utiliza como una etiqueta que obtura la escucha de lo que no entra en la categorización, ¿cuándo se vuelve entonces fundamental? Posiblemente cuando permite dar cuenta de la clínica, pensar una dirección de la cura posible, interrogar la orientación de las intervenciones, armar espacios de discusión.

Si determinar un diagnóstico es construir un saber, ¿de dónde proviene este saber? Depende de la relación que se sostenga entre la teoría y la práctica. Si se vuelve a Freud, resulta evidente que él tomó desde el principio, a la clínica como brújula para sus desarrollos teóricos, reformulándolos cada vez que se mostraban infructuosos para explicar lo que se le presentaba en el consultorio.

Ahora bien, ¿por qué es necesario seguir preguntándose acerca del diagnóstico en psicoanálisis cuando -como se señaló al principio del trabajo- éste ha sido un tema extensamente discutido y trabajado por muchos? Suponiendo la relación teoría-práctica antes mencionada, es el encuentro con la clínica lo que impone la necesidad de hacerlo, en tanto los conceptos no son formulados de una vez y para siempre. Al mismo tiempo, justifica tal problematización el hecho de que -como plantea la cita de Rubinstein supra- aún se encuentra en discusión el uso que se hace del diagnóstico en psicoanálisis.

Clínica y supervisión.

Noelia de 24 años es internada en el servicio de Obstetricia de un Hospital general, donde se decide finalizar el embarazo -y realizar un raspado- por ausencia de latidos fetales en la semana 16 del mismo. Ella solicita a los médicos la interconsulta con Psicología, la que deriva en tratamiento por Consultorios Externos. Comienza además tratamiento psiquiátrico, dado que se estaba automedicando para dormir y porque durante la internación, estando casi dormida, creyó escuchar la voz de su pareja diciéndole "¿dónde está el bebé?".

Ya en la primera entrevista plantea algo que va a repetir, prácticamente en todos los encuentros siguientes: "yo a mi hijo no lo aborté, yo a mi hijo lo busqué y lo perdí". Se

indaga sobre esto, y dice "la gente es muy chusma y pueden pensar que lo provoqué. Es por el tema del raspado; muchas mujeres lo hacen cuando abortan..." Señala que la gente la mira y le pregunta cómo está "de una manera rara", que la enoja. Cuando se le pregunta cómo es esta manera, señala, "Y...te preguntan qué te pasó, por qué estuviste internada, como si hubiese venido a hacerme un aborto o un raspado". Se insiste entonces: "¿de qué manera te lo dicen como para que entiendas esto?", "En realidad, solamente me dicen qué te pasó... en realidad, eso está en mi cabeza. (...) porque fue horrible que los médicos me dijeran que vine a hacerme un raspado, o que se dijeran entre ellos 'ella está por un raspado' y no aclararan que yo a mi bebé lo había perdido. También describe detalladamente -y sin afecto en principio- la siguiente situación: "En el parto los médicos hablaban, decían que se estaba desarmando todo. Lo sacaron parte por parte, lo vi, estaba formadito, no era una bola de sangre, pero le faltaba la cabecita".

En esta entrevista dice que no tenía ganas de ir a los cumpleaños ni a reuniones, y que no quería salir de su casa; ¿desde cuándo le ocurría esto? "desde ayer, cuando me dieron el alta".

Hasta acá, llamaba la atención: lo dirigido que le resultaban las miradas de los otros, lo autorreferencial de los comentarios de los demás, el relato de la situación de parto prácticamente sin velo y cierta temporalidad extraña en su relato.

Pero, a medida que se fueron desarrollando las entrevistas, aquel "en mi cabeza" que ella situaba al hablar de cómo interpretaba los comentarios de los demás, se fue desplegando como "lo que pasa es que yo a veces no quería tenerlo...lo busqué, pero a veces cuando discutía con Alejo, pensaba que todo sería mejor si no estuviese embarazada". Lo violento de la relación con esta pareja tomó el lugar central en el tratamiento; violencia que había existido en la relación desde el comienzo, pero que se reforzaba al culparse mutuamente por la pérdida del bebé.

Se decide entonces supervisar el caso planteando la inquietud en relación a los efectos que estaba sufriendo Noelia por la pérdida de su bebé, y el interrogante acerca de cierto quantum exagerado que se percibía en el trabajo de duelo; algo resultaba "demasiado". El supervisor plantea que el duelo iba a poder tener lugar cuando se sintiera alojada no a nivel del enunciado sino de la enunciación; y que éste debería girar en torno a la culpa que ella sentía por la pérdida. Lo exagerado del duelo era directamente proporcional a esta culpa. La dirección era entonces alojarla y a la vez, diferenciar la tristeza por la pérdida, del alivio que la misma pudo significar. Se trataría de una neurosis.

"Se supone que hay un saber que se le supone al supervisor, pero el supervisor es un analista... ¿De qué saber se trata? ¿Se le supone saber supervisar? ¿Se le supone saber analizar? ¿Se le supone saber curar?" (Gram; 2009)

La elección del supervisor nunca es al azar. Además de la necesaria transferencia con el mismo, frecuentemente, se lo elige en función del caso: si se supone a una neurosis, probablemente se vaya a supervisar con un analista y si se cree estar frente a una psicosis, se lo haga con otro. Ahora bien, ¿algunos supervisores "tenderían" a diagnosticar neurosis y otros a diagnosticar psicosis? ¿Es esperable que el diagnóstico varíe según quién lo escuche, su experiencia o lo que ha investigado? ¿Se estaría invirtiendo la relación teoría-práctica antes mencionada, prevaleciendo la primera más allá de la segunda?

En este caso, si bien había fenómenos que llamaban la atención del analista -que podrían justificar el diagnóstico de psicosis- el trauma sufrido y el consecuente trabajo de duelo podían estar tiñendo el cuadro. Se elige entonces al supervisor, se recorta lo considerado más significativo del caso, para que éste plantee, desde su propia lectura, una dirección posible. Tres puntos se cruzan aquí: lo que dice la paciente, lo que escucha y recorta el analista del relato y lo que escucha y señala el supervisor, ¿demasiada subjetividad en juego? Podría pensarse, pero "La supervisión adecuada (...) es la que se deshace de toda ilusión de comunicación (...)" (1). Es decir, siempre

un caso es una construcción a partir de lo que se escucha; no hay pretensión de objetividad en psicoanálisis. (2)

El tratamiento continúa y se ahonda en la relación de ella con sus padres y, en particular con su padre, que había maltratado a su madre durante su infancia y que hace varios años la había abandonado. Al referirse a Alejo, ella dice "No quiero estar más con él porque esa gente no cambia, es como cíclico, yo esto ya lo viví (...) con mi papá"; "Yo dije que nunca iba a estar con un hombre así y justo me vine a enganchar con Alejo". "Justo", se le subraya. Ante lo que responde: "¿No es casualidad, no? ¿Puede ser que estemos predispuestos psicológicamente para eso?". Comienza a hablar entonces acerca de que lo conoció en una esquina consumiendo drogas y que sabía desde el principio que él había estado preso por homicidio.

"Las cosas cada vez están peor", decía cuando llegaba al consultorio. Ella le planteaba que no quería estar más con Alejo, pero él la perseguía y "nadie hacía nada". A ella se le ocurría qué hacer: matarse o matarlo. En este contexto, las intervenciones que empezaron a tener efecto apaciguador fueron de dos tipos: las que mostraban preocupación por parte del analista (por ejemplo, citándola con mayor frecuencia) y las que la acotaban (por ejemplo pronunciar un "no" con cierta firmeza cuando decía que le iba a cortar el cuello a Alejo, diciéndole al mismo tiempo que no podía decir cualquier cosa sin que eso tuviera consecuencias). Mientras tanto, temas como la culpa de él por la pérdida del bebé y el relato del momento del parto, se repetían de manera casi idéntica a la primera vez.

No había ocasión para intervenir desde la lógica sugerida por el supervisor, dado la presentación había virado hacia la urgencia casi permanente. Lo que era posible pesquisar, era que las asociaciones de Noelia respecto a su historia familiar hacían que estuviera "cada vez peor" y que, por el contrario las intervenciones que barraban al analista y la acotaban, lograban apaciguarla. La lectura del analista comenzaba a inclinarse hacia el diagnóstico de psicosis, pero esto no coincidía con la lectura del supervisor. Aquí está en juego, entonces, ya no solamente el uso que se hace del diagnóstico sino de lo que dice el supervisor. "Cuando el analista-control se transforma en una figura del superyó, analizar ha de ser imposible. Ya no es solamente la cita de los textos la que intimida, sino la palabra del supervisor que está allí en la oreja o como mirada –según el valor de goce que para cada uno tenga. Seguramente, muchas veces tiene que ver con la posición del supervisor, pero también con la posición subjetiva del practicante, el que a veces toma una indicación como una orden, como un 'habrás de hacer eso'." (Sinatra; 2004:24).

La analista decide seguir escuchando, intentando soportar la tensión entre no dejar de lado los aportes del supervisor ni investir sus palabras de un valor de significativo amo. Noelia deja de concurrir al tratamiento durante casi un mes. Pasado este tiempo, aparece junto a su madre y bajo los efectos de pastillas que el día anterior le dieron en la guardia de Salud Mental del Hospital, donde acudió porque se tomó todos los comprimidos indicados por la psiquiatra para casi dos semanas. Comienza así, internación domiciliaria mediante, el último periodo del tratamiento donde vuelven a aparecer "voces" en el momento en que ella se está por dormir, donde interpreta comentarios que le hacen los otros como haciendo referencia a la pérdida de su bebé, y donde vuelve a contar y a relatar situaciones casi de la misma manera que las había descrito el primer día. Las intervenciones del analista, se dirigieron a indagar en detalle el fenómeno de las voces, a prestarle sentido común en relatos de situaciones en que ella parecía no contar con éste, y a acotar sus interpretaciones cuando se infinitizaban siempre en la misma dirección (le hablaban de la pérdida de su bebé). Esto la apacigua, viene más tranquila y arreglada, dice que se está levantando con ganas de hacer cosas aunque a veces le agarra "el bajón" y quiere estar sola. Se habla sobre qué hacer en estos momentos y, por otro lado, de qué condiciones va a buscar en un partenaire para no ser "usada" como suele sentirse.

Se pide entonces un nuevo control. Esta vez, el supervisor leyó el caso como una psicosis.

A la luz de la definición de psicosis referida, los elementos que justificarían este diagnóstico son: las voces que aparecen en el momento en que Noelia se está por dormir; sus interpretaciones sobre los dichos de los demás; la particular temporalidad que se percibe en su relato; la repetición de frases de manera casi idéntica cada vez, (aparentemente no susceptibles de ser relativizadas a partir de las intervenciones), la necesidad de prestarle sentido común (posibilitado en la neurosis por la significación fálica).

La analista acuerda con el diagnóstico propuesto por el supervisor basándose, no solo en los aspectos mencionados sino principalmente, en el efecto de las intervenciones, siempre en transferencia.

Entonces... ¿diagnóstico, para qué?

¿Por qué sería necesario determinar un diagnóstico? En la viñeta analizada, lo que se evidencia como necesario es establecer una orientación en la cura. La formalización del relato permitiría trazar una dirección posible.

¿Qué lugar aquí para la supervisión? El de aquél espacio donde se elabora un saber sobre el caso que, no debería obturar la escucha de lo nuevo; un saber que posibilite la "ignorancia docta" (Miller; 1997: 33) permitiendo al analista "dejarse tomar por la ocasión" (Sinatra; 2004: 40).

Es entonces de acuerdo a la posición del paciente en transferencia y de su respuesta a las intervenciones del analista, que se puede establecer un diagnóstico que permita trazar un cálculo que a la vez deje lugar a lo incalculable. Es la clínica la que genera las preguntas y la misma clínica la que da elementos para construir respuestas, aunque nunca acabadas, lo cual hace que el proceso sea dialéctico.

Es posible definir entonces al diagnóstico, como una conjetura que se construye a partir de lo que se escucha y que debe ser verificada también en lo que se escucha, vez a vez. Finalmente, este "vez a vez", tan propio del psicoanálisis, arrima a una respuesta posible acerca de actualidad de la problemática.

Notas

(1) Eric Laurent (2002) "El buen uso de la supervisión". Revista virtualia nº 5 Abril-Mayo 2002. <http://virtualia.eol.org.ar/005/pdf/el Laurent.pdf> P.8.

(2) Aunque sí hay formalización posible. Punto de tensión irreductible propio de las condiciones mismas del análisis.

Bibliografía

- Gram, G. (2009). "La supervisión en el hospital y su lugar". Revista El Sigma. www.elsigma.com/site/detalle.asp?...12014
- Lacan, J. (1955) "Variantes de la cura tipo". Escritos I. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, 1988.
- Lacan, J. (1955-1956). El Seminario, Libro 3. Paidós. Buenos Aires, 1984.
- Laurent, E. (2002) "El buen uso de la supervisión". Revista Virtualia nº 5 Abril- Mayo 2002. <http://virtualia.eol.org.ar/005/pdf/el Laurent.pdf>
- Miller, J. A. (1997) Introducción al método psicoanalítico. Paidós. Buenos Aires, 2009.
- Mordoh, E.; y otros (2006). "Algunas precisiones sobre el proceso diagnóstico en psicoanálisis" Facultad de Psicología – UBA. Anuario de Investigaciones, volumen XIV / Año 2006.
- Rubinstein, A. (1999). "Algunas cuestiones relativas al diagnóstico en psicoanálisis". Revista Universitaria de Psicoanálisis N° 1, Bs. As., agosto 1999.
- Sinatra, E. S. (2004). Las entrevistas preliminares y la entrada en análisis. Buenos Aires. Cuadernos del ICBA-9.
- Soler, C. (2003-2004) La querrela de los diagnósticos. Letra Viva, Buenos Aires, 2009.

LA CONDENSACIÓN EN RORSCHACH: ESPECIFICIDAD DE LA RESPUESTA CONTAMINADA

Sebastián Domingo Da Alessio Vila, Helena Lunazzi, María Inés Urrutia
Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

La condensación, como uno de los procesos del funcionamiento mental (tal como fuera postulado por Freud) está implicado en expresiones patológicas tanto como adaptativas (e incluso creativas), tales como el chiste, las metáforas, la creación artística, el sueño. Varios autores han encontrado puntos de contacto entre la condensación y algunos tipos de respuestas a la Técnica de Rorschach. Desde respuestas con valor metafórico hasta otras de mayor o menor grado patológico: las respuestas contaminadas y otras respuestas aparentemente similares. En éstas, así como en el sueño, dos o más ideas son relacionadas de modo ilógico; cualquier relación, formal o asociativa, basta para combinar perceptos que pueden llegar a ser hasta muy discordantes entre sí.

De este modo, la respuesta contaminada es vista como una muestra de la acción de la condensación en el proceso de respuesta y, al mismo tiempo, un signo de un grave trastorno de pensamiento. No obstante, la condensación en Rorschach no se limita a éstas, ni a cuestiones patológicas, sino que puede formar parte de expresiones adaptativas e incluso creativas. Dado lo severo de las implicancias diagnósticas de la respuesta contaminada, resulta fundamental tener en claro sus características para no confundirla con respuestas aparentemente similares, ya sean éstas de índole patológica o adaptativa.

Objetivo.

1. Demarcar con precisión la respuesta contaminada de otras respuestas aparentemente similares, tanto de carácter patológico como adaptativo.
2. Revisar empíricamente su frecuencia de aparición en dos muestras homologadas: una de pacientes psicóticos y otra de no pacientes.

Metodología.

1. Indagación bibliográfica para precisar la conceptualización de la respuesta contaminada, diferenciándola de otros tipos de respuesta donde actúa el proceso de condensación de modo patológico y adaptativo (e incluso creativo).
2. Comparación de la producción de respuestas que implican condensación entre dos muestras homologadas de 90 no pacientes y 90 pacientes psicóticos.

Resultados.

Entre los no pacientes no se hallaron respuestas contaminadas. Y aunque sí se encontraron respuestas que implican códigos especiales que implican la acción de la condensación de modo patológico, son de menor gravedad que aquellos registrados en la muestra de pacientes psicóticos. Asimismo, su frecuencia es marcadamente menor en la muestra de no pacientes que en la de psicóticos, y las diferencias estadísticas al respecto, entre ambas muestras, son altamente significativas.

Conclusiones.

La respuesta contaminada no se confunde con otras formas de condensación patológica ni adaptativa en Rorschach, teniendo especificidad en sí misma. Es expresión de un modo de pensar particular, característico de la psicosis, resultando un fiel indicador, comprobado empíricamente, de un grave trastorno de pensamiento.

La contaminación se distingue, de este modo, de otras formas de condensación patológica (tendencias a la contaminación, combinaciones incongruentes y fabuladas) y creativa en Rorschach, las cuales se registran tanto en psicóticos como en no pacientes.

Esto avala la idea acerca de la existencia de un corte entre la contaminación y otras formas de pensar combinatorio. O, incluso, que las contaminaciones y las combinaciones (incongruentes y fabuladas), desde la vertiente patológica, y las respuestas creativas, desde la vertiente adaptativa, sean distintos procesos que comparten a la condensación como mecanismo organizador.

PALABRAS CLAVE: Condensación - Respuesta contaminada - Rorschach Creatividad

PSICOSIS Y RESPUESTAS POPULARES EN PROTOCOLOS RORSCHACH (S.C.)

Soledad Tonin, Helena Lunazzi, María Inés Urrutia
Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

Herman Rorschach publicó en 1921 su célebre monografía *Psychodiagnostic*, donde se mostraron por primera vez las láminas del Rorschach. En este trabajo, Herman Rorschach no hizo mención alguna sobre las respuestas populares pero sí se refirió a las respuestas Originales, considerándolas como "aquellas interpretaciones que aparecen una vez en aproximadamente 100 experiencias realizadas con sujetos normales" (Rorschach, 1955, p 50). Sólo en su artículo póstumo de 1923 hizo referencia a las respuestas populares, denominándolas "vulgares", a las que definió como aquéllas que aparecen una vez cada tres protocolos sugiriendo, en este sentido, que representan la capacidad de percepción convencional. Casi todos los seguidores de Rorschach han ampliado el criterio estadístico de que aparezcan al menos una vez cada tres protocolos, tales como Rapaport y Piotrowski. Klopfer y Exner han seguido el criterio de Rorschach para la codificación de P.

Los diferentes rorschachistas acuerdan sobre las hipótesis interpretativas que subyacen a las respuestas populares, considerándose que informan sobre el grado en que el sujeto se adapta a las normas de su grupo, brindando en este sentido información acerca de la convencionalidad y la adecuación perceptiva. De esta manera cuando las respuestas populares están aumentadas se estaría evidenciando un excesivo conformismo y convencionalidad. Por otra parte, cuando las respuestas populares son escasas, Klopfer lo atribuye a una tendencia a apartarse de las normas del grupo de referencia, evidenciando una debilidad en la adaptación a la realidad, mientras que Exner sostiene que no indican necesariamente un pobre contacto con la realidad, sino que puede indicar singularidad y originalidad. Igualmente aclara que también podría evidenciar cierta presencia de patología, debiendo considerar el análisis del resto de las variables.

James Kleiger (Kleiger, 1999, p. 28) ha estudiado y analizado los diferentes enfoques de aproximación al Rorschach de distintos autores, encontrando un consenso general en la consideración del bajo porcentaje de P como indicador diagnóstico, entre otros, de pensamiento trastornado.

Helena Lunazzi y colaboradores (2006) en su libro "El Rorschach en sujetos no-pacientes: tablas normativas" han establecido las respuestas P de nuestro medio, siguiendo el criterio del Sistema Comprehensivo, que considera la localización, el contenido y una frecuencia por encima del 33%.

Objetivo: 1- Validar la hipótesis que plantea que los psicóticos presentan una reducida

producción de P.

2- Investigar menor producción de P en psicóticos no-crónicos respecto de psicóticos crónicos.

Material y métodos: " La muestra de psicóticos (90 casos) se comparó con una muestra homologada en sexo y edad de no-pacientes.- La muestra de psicóticos se dividió según el diagnóstico de crónicos y no-crónicos. Se comparó la producción de P en ambas muestras. Se codificaron las P según el listado de nuestra cultura. Para el procesamiento estadístico de datos se realizó test de CHI-2 y t de Student.

Resultados: Diferencias altamente significativas entre la producción de psicóticos y no-pacientes y diferencias no significativas entre psicóticos crónicos y no crónicos.

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Investigación de las variables de trastorno del pensamiento en las normas argentinas de la técnica Rorschach, sistema comprensivo". Dra. Helena Lunazzi, Mg. María Inés Urrutia, Psic. Marta García de la Fuente, Psic. Diana Elías, Lic. Favia Fernández, Lic. Soledad de la Fuente, Lic. Soledad Tonin, Lic. Sebastián D'Alessio. Silvia Bianco, Alice Sarachu. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

PALABRAS CLAVE: Rorschach, respuestas Populares, psicosis crónica, psicosis no crónica
