

Enrique Pichon-Rivière: los orígenes de la psicología social argentina

Gastón Becerra

Universidad de Buenos Aires
Argentina
gastonbecerra@sociales.uba.ar

Cita sugerida: Becerra, G. (2015). Enrique Pichon-Rivière: los orígenes de la psicología social argentina. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (1). Recuperado a partir de: <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs05n01a04>

Resumen

Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) fue uno de los fundadores de la psicología social en Argentina. En este trabajo revisaremos su biografía y trayectoria institucional junto con sus aportes teóricos y epistemológicos. Sostenemos que Enrique Pichon-Rivière dio muestra de una actitud crítica con respecto a las divisiones disciplinares y a la distancia entre conocimiento académico y praxis social. Nuestro recorte privilegiará aquellos aspectos de su obra que consideramos de mayor relevancia para las ciencias sociales, incluyendo sus nociones de necesidad social, matrices de aprendizaje, esquema conceptual referencial operativo (E.C.R.O.) y epistemología convergente.

Palabras Clave: Enrique Pichon-Rivière; psicología social; matrices de aprendizaje; epistemología convergente; esquema conceptual referencial operativo.

Enrique Pichon-Rivière: origins of Argentinian social psychology

Abstract

Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) was one of the founders of social psychology in Argentina. Here we review his biography and institutional paths along with his theoretical and epistemological contributions. We argue that Enrique Pichon-Rivière evinced a critical attitude towards the disciplinary divisions, and the distance between academic knowledge and social praxis. Here we prioritize those aspects of his work that we consider most relevant to the social sciences, including their notions of social needs, learning matrix, conceptual, referential, and operational schema (E.C.R.O., for his Spanish acronyms) and convergent epistemology.

Keywords: Enrique Pichon-Rivière; Social Psychology; Learning Matrix; Convergent Epistemology; Conceptual Referential Operational Schema.



1. Introducción

Enrique Pichon-Rivière fue, para muchos, el padre de la psicología social en Argentina (Adamson, 2005; Casetta, 2011; Macchioli, 2012). En lo que sigue revisaremos su vida y obra bajo una mirada interesada en la historia de la ciencia (Lorenzano, 1990) y haciendo foco en las dimensiones biográfico-institucionales y teórico-epistemológicas. La distinción no es superflua, ya que la obra de Enrique Pichon-Rivière supone un cuestionamiento a las divisiones disciplinares y de la distancia entre conocimiento académico y praxis social. Nuestro foco y recorte privilegiará aquellos aspectos de su obra y figura que consideramos de mayor relevancia para las ciencias sociales, particularmente la psicología social.

2. Aspectos Biográficos

Enrique Pichon-Rivière nace en Ginebra el 25 de junio de 1907. Hacia 1910 su familia emigra al noroeste argentino (Provincias de Chaco y Corrientes). Crece en una familia culta proveniente de la burguesía del sur de Francia que mantenía contacto con figuras e ideas del racionalismo, el surrealismo, el socialismo, el existencialismo, y que no se cierra a las culturas locales de los pueblos argentinos entre las que podemos nombrar al folclore nacional, la cultura guaraní y, posteriormente (desde fines de la década del 30), la vanguardia cultural de una Buenos Aires en cuyos centros urbanos comenzaban los procesos de modernización y masificación que se desarrollarán en las siguientes dos décadas, período en el que Pichon-Rivière completa su formación académica (Vezzetti, 1998; Zito Lema, 1985). De modo tal que, desde su infancia y durante toda su juventud, vivió marcado por la articulación de múltiples universos simbólicos-culturales y diversos conocimientos prácticos y teóricos.

Hacia 1926 ingresa en la facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. En los años siguientes se forma como médico psiquiatra. Fue su interés por estudiar la “tristeza” (Fabris, 1999) lo que lo motivó a seguir una formación psicoanalítica y luego a la psicología social. Desde joven se desempeña profesionalmente en instituciones psiquiátricas como el Hospicio de Las Mercedes (actual Hospital Borda) y el Asilo de Torres (actual Colonia Montes de Oca). En estas prácticas Pichon-Rivière intuye la necesidad de un enfoque que trascienda al paciente. Por un lado, busca incorporar las experiencias y relatos familiares como trasfondo en el cual rastrear las significaciones de los síntomas psicóticos; por el otro, busca integrar la experiencia intra-grupal (los juegos entre pacientes) y la relación paciente-familia como dimensiones del análisis y la terapia. Estas son las formas incipientes de una indagación por la índole social de la patología mental individual y que lo lleva a explorar la conducta en general.

Como veremos en este trabajo, este esfuerzo implicó para Enrique Pichon-Rivière una trayectoria disciplinaria e institucional muy particular. Entendiendo a su obra como un esfuerzo colectivo que se desarrolló en dichos espacios (en la mayoría de los casos literalmente, ya que como veremos, sus textos son recopilaciones que sus alumnos realizaron de sus clases) incluiremos en este análisis también a los textos firmados por su compañera -y directora de la Escuela de Psicología Social que fundara en 1967- Ana P. de Quiroga.

3. Del individuo al grupo y de la Psicología a la Psicología Social

Ana Quiroga (2010) menciona 3 etapas del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière:

- *Década del 40 hasta mediados de la década del 50*: los primeros desarrollos de una hipótesis de la enfermedad única (es decir, un único núcleo de carácter depresivo generador de las patologías mentales) desde una perspectiva psiquiátrica-psicoanalítica.
- *Desde mediados de la década del 50 hasta la década del 60*: los primeros desarrollos sobre la noción de vínculo, ya centrándose en la familia como unidad intersubjetiva de análisis para la situación clínica.
- *Década del 60 y década del 70*: los desarrollos de la psicología social a nivel grupal-comunitario.

La primera etapa se caracteriza por el trabajo más psicoanalítico e individual de Enrique Pichon-Rivière. Nos limitaremos aquí a unos breves comentarios, remitiendo al lector a otros trabajos de historia y sistematización elaborados por psicólogos, como *Apuntes para una teoría de la conducta* de Ana Quiroga (2010) o *Psicología clínica Pichoniana* de Fabris y Galiñanes (2004). En lo que respecta a la segunda y tercer etapa, la innovación de Pichon-Rivière parte de criticar la noción de “instinto” de Freud a la que sustituye por la de “necesidad” incorporando al contexto histórico-social. “[La] construcción histórico social [...] opera como conjunto de condiciones de producción y desarrollo del sujeto, en la medida en que es también el conjunto de condiciones de producción y desarrollo de la necesidad” (Pichon-Rivière y P. de Quiroga, 1972). Esto no implica tomar a lo social como causa, sino como condición de posibilidad y desarrollo. Se sostiene la imagen policausal de los fenómenos psíquicos en un contexto que establece no solo los límites y las condiciones de ese proceso sino también una nueva dinámica: El individuo no es solo un producto de su contexto (aunque no se lo puede entender fuera de esta relación que condiciona la vida psíquica) sino que también es productor del mismo por medio de una praxis. La forma resultante del vínculo es la de una estructura-estructurante. La relación dialéctica entre

sujeto y contexto que supone dicha “estructura vincular” es de carácter tanto intra-subjetiva como inter-subjetiva. La misma se desarrolla en procesos de interacción (como la comunicación y el aprendizaje) y en contextos socio-históricos determinados. En términos de Pichon-Rivière, “el sujeto es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan” (1971).

La relación que el pensamiento de Enrique Pichon-Rivière propone con respecto al psicoanálisis es tema de un debate que oscila entre el replanteo, el olvido y la ruptura (Silva, 1999). En la psicología pichoniana el análisis del interjuego de lo consciente y lo inconsciente se traslada al vínculo, ganando así una historicidad que excede al individuo para alcanzar a la vida cotidiana del grupo, en particular a la familia, donde lo fantasmático se gesta en relación con la necesidad. Las patologías mentales quedan como procesos determinados por la relación entre factores “disposicionales” de carácter histórico y bio-psico-sociales que configuran la trayectoria relacional del individuo y su grupo, y factores “actuales” cuya significación depende de la relación que se establezca con los primeros. El paciente -en una primera conceptualización- y su patología -en una conceptualización más tardía- son caracterizados como emergentes del grupo (Pichon-Rivière, E. y P. de Quiroga, A., 1972): la conducta patológica se explica por una rigidización o estereotipia de la relación entre la fantasía y el mundo, mediada por la necesidad y por la situación grupal. El enfermo mental -en un clásico dictum pichoniano- es “el más fuerte del grupo familiar” ya que encarna (literalmente) el desajuste entre la fantasía grupal y el mundo, entre el secreto, la disfunción y la necesidad. Se formulan entonces técnicas terapéuticas grupales/familiares que operan en la dimensión del imaginario compartido a fin de lograr una transformación de las estructuras vinculares.

Para mí, y hace más de 20 años que lo vengo sosteniendo, el enfermo mental es el portavoz de la ansiedad y conflictos del grupo inmediato, es decir, del grupo familiar. [...] El paciente, si uno lo analiza detenidamente, está denunciando, es el <alcahuete> de la subestructura de la cual él se ha hecho cargo y que trae como consecuencia el empleo de técnicas de marginalidad o segregación (internación en hospital psiquiátrico) [...]. El enfermo mental, entonces, es el símbolo y depositario del aquí y ahora de su estructura social. Curarlo es transformarlo o adjudicarle un nuevo rol, el de <agente del cambio social> (Pichon-Rivière, 1971: 38).

4. El aprendizaje y la socialización

Las aperturas que realiza Enrique Pichon-Rivière sobre su campo de estudio original (la enfermedad mental) van constituyendo un programa de estudio de alcance más general

sobre la conducta del individuo en sociedad y sobre los grupos sociales. El hilo conductor de este programa -a decir de Ana Quiroga (2010)- es el proceso de aprendizaje. Como indica Voloschin (entrevista personal, 2 de octubre de 2012), desde su obra podemos abordar el problema de las necesidades, los proyectos y las misiones de las comunidades -y operar en torno a ellas- bajo el prisma del aprendizaje.

El enfoque que junto con Ana Quiroga proponen para el estudio del aprendizaje se inserta en las coordenadas de la meta-teoría “constructivista”: se cuestiona la división cartesiana entre mundo objetivo y experiencia subjetiva; se niega la tesis de la correspondencia en la que el conocimiento se explica por su referencia (pasiva) a un mundo externo, o su contraparte, que el mundo dicte las categorías con las que el sujeto se refiere y lo describe; en contraste se supone un sujeto activo que construye la realidad; por lo que el conocimiento se torna un proceso, antes que un estado; dicho proceso se realiza en contextos socialmente situados.

Así se entiende al aprendizaje como una relación instrumental entre el sujeto y la realidad, es decir, un vínculo que se genera por medio de prácticas que no solo forman una imagen “interna” de la realidad (tanto preconceptual como conceptual) sino que además modifican las acciones del sujeto y al mundo. Esta relación instrumental está signada por la necesidad, en torno a la cual el sujeto realiza un recorte significativo del mundo como “objeto de conocimiento”. La necesidad conlleva a que el objeto aparezca como problemático para el sujeto, es decir, puede faltarle poniendo en evidencia la separación o dilematicidad de la relación sujeto-objeto. Solo en el momento genotípico de la vida intrauterina el sujeto se encuentra en plena satisfacción, sin faltas, sin necesidades. Llevar adelante un proceso de conocimiento implica enfrentar dicha angustia del enfrentamiento sujeto-objeto y resolverla en términos de una nueva síntesis que la reorganice. Esto supone crisis y rupturas en el sujeto ya que las estructuras con las que se vincula con el objeto son una parte constituyente de su identidad, de modo que el conocimiento desencadena situaciones de confusión y movilización de esquemas. Cuando dicho proceso no se puede llevar a cabo, generalmente porque la angustia a la que se asocia es tan intensa que el sujeto toma distancia del objeto, estamos en presencia de lo que Pichon-Rivière llamó un “obstáculo epistemofílico”, una resistencia motivacional/afectiva hacia el conocimiento.

Esta teoría del aprendizaje tiene un basamento claro en la concepción pichoniana del padecimiento mental. A la angustia que el sujeto experimenta por la virtual falta o pérdida del objeto que se torna problemático Pichon-Rivière la asociaba al factor depresivo originario de todas las patologías mentales. La incapacidad del sujeto de afrontar al objeto y de llevar a cabo un aprendizaje reorganizador y superador del enfrentamiento angustiante es un

emergente de la relación misma en los términos ya mencionados de factor disposicional y actual. Ana Quiroga (2003: 16) se pregunta: “¿por qué un psiquiatra, un investigador de la psicosis, de la neurosis como Enrique Pichon-Rivière concentró su mirada en los procesos de aprendizaje?” para luego responder: “¿qué es la psicosis sino un trastorno profundo de la emoción y el pensamiento, una ruptura o una significativa fractura en la relación sujeto-realidad? [La] relación sujeto-mundo puede ser más abierta, más plástica, dialéctica, o por el contrario se convierte en estereotipada, empobrecida, dilemática”. La noción de dialéctica cumple un papel fundamental: la oposición entre sujeto y objeto que supone la relación de aprendizaje aparece como un par antinómico que debe ser integrado en un nuevo nivel de organización superadora. Supone además una visión integral del sujeto ya que implica entenderlo “en acto” con su contexto. Se trata, a decir de Zito Lema (1975) de momentos de un proceso que no se detiene (al menos no patológicamente) sino que avanza en una espiral en la que se disuelven las contradicciones.

Incluir el proceso de aprendizaje en un período histórico-cultural implica que el sujeto es síntesis de una historia social e individual. Su conocimiento se organiza en formas organizativas discontinuas pero sucesivas, es decir, siempre se tiene un sustrato anterior que condiciona y posibilita la relación con el objeto: el protoesquema corporal es previo al esquema sensorio-motriz del recién nacido, así como este esquema es previo a las imágenes prelingüísticas, y estas a los distintos grados de conceptualización. No obstante, en cada una de estas etapas las acciones son condicionadas por el contexto social. Además las relaciones sociales en las que se inserta el proceso del aprendizaje son asimétricas (Simkin y Becerra, 2013), de modo que la fantasmática del grupo social que precede al sujeto condiciona su ámbito de socialización.

El aprendizaje es un problema político, el conocimiento es un problema político porque lo que nos constituye a nosotros como sujetos cognoscentes es el ser sujetos de una praxis. El que el hombre sea esencialmente sujeto de la praxis lo define como sujeto esencialmente cognoscente. Las limitaciones a esta posibilidad de ser sujeto cognoscente están fundamentalmente marcadas desde el orden social. Ese orden social se internaliza y se transforma en un obstáculo interno o en una posibilidad interna, porque el orden social puede ser facilitador u obstáculo (Quiroga, 1985: 60).

5. Las Matrices de Aprendizaje y el E.C.R.O. La relación entre teoría-praxis y la epistemología convergente

Este proceso que hemos descrito configura lo que Ana Quiroga llama “matrices de aprendizaje” (2003) en relación a los modelos con los que cada sujeto organiza y significa

(es decir, construye) su universo de conocimiento y experiencia. Se organiza en el nivel psicológico pero sustenta en la infraestructura biológica (es decir, integrando a los niveles neuronales, hormonales, emocionales) y se determina en las múltiples relaciones sociales (tanto con otros sujetos y grupos, como con el mundo material socialmente significado). Incluye así aspectos de tipo conceptuales, afectivos, emocionales, simbólicos, y esquemas de acción. Revierte una condición compleja dado que se construye como una estructura dinámica que va mutando, a la vez que nos permite y condiciona una acción que cambia el mundo a nuestro alrededor. A estas “matrices de aprendizaje”, Enrique Pichon-Rivière las había analizado a través del E.C.R.O.: un “Esquema Conceptual”, es decir, un instrumento de aprehensión teórico de un recorte de la realidad a la que se hace referencia y sobre el que se tiene un criterio de operatividad o de posibilidad de cambio, de forma que resulta “Referencial y Operativo”. Si bien para Voloschin (entrevista personal, 25 de septiembre de 2012) los conceptos de “matriz de aprendizaje” y “E.C.R.O.” se encuentran fuertemente relacionados, aclara que el primero refiere a la experiencia individual que se desarrolla desde el nacimiento, mientras que el segundo puede incluir a experiencias grupales y transpersonales. Al igual que en el proceso general de aprendizaje que hemos descrito anteriormente, la estructura-estructurante con la que se aborda la realidad no se limita a aspectos conceptuales, si bien estos serían la forma más elevada y precisa del conocimiento, sino que involucra elementos afectivos, motivacionales y emocionales.

Lo antedicho se aplica también al analista u operador social que entabla relación con su sujeto de estudio. En otras palabras, el conocimiento científico involucra una valoración y una posición política en relación al objeto de referencia así como una intencionalidad de cambio. La operación consiste, en este sentido, en hacer explícito lo implícito en un contexto de ansiedad (por el cambio) controlada para facilitar una reestructuración del aprendizaje. En el E.C.R.O. el criterio de operatividad funciona como criterio tradicional de verdad. Pichon-Rivière sostenía en 1966: “No será posible hacer predicciones que sería el cumplir totalmente las exigencias de [...] los científicos de la naturaleza, extremadamente celosos guardianes del método experimental” (Pichon-Rivière, 1966). No obstante, se pretende de lo conceptual no solo la capacidad de interpretar una situación social concreta sino la capacidad de promover una modificación adaptativa o creativa, es decir, en términos de un aprendizaje transformador (del sujeto cognoscente y de la realidad). Esta perspectiva no solo da cuenta de la “complejidad fenoménica” de la situación de aprendizaje, marcada por los múltiples niveles de análisis y factores intervinientes no reducibles a causalidades lineales, sino también a una “complejidad reflexiva” que entiende al conocimiento como una práctica que siempre implica un contexto particular de transformación.

A niveles grupales, esto se manifiesta en lo que Pichon-Rivière definió como “grupos operativos” en los que se da una producción simbólica con vistas al aprendizaje y a la toma de conciencia de los saberes prácticos y preconceptuales que operan en el nivel del imaginario individual y compartido que se desarrolla en el vínculo grupal/familiar, institucional o comunitario. Si bien los grupos operativos pueden tener una finalidad de cura volviéndose grupos terapéuticos, esta no es la finalidad exclusiva del grupo operativo. Se trata de un dispositivo de producción social de lo simbólico, tiene una referencia concreta y una direccionalidad determinada, introduce una tarea, y reintroduce la interpretación del coordinador a fin de que cada integrante pueda apropiarse de la producción grupal como un saber instrumental. Como advierte Voloschin (entrevista personal, 2 de octubre de 2012), la consolidación de estas experiencias tiene como contexto a la sociedad argentina de la década del 60, cuyos fuertes cambios sociales se enfrentaban a resistencias que, a la vista de un científico comprometido, debían ser desarticuladas (Briolotti, 2013).

Esta concepción de la investigación como acción/experimentación se sustenta en el antecedente de Kurt Lewin. La investigación de naturaleza participativa (posteriormente “Action Research”) supone la participación activa de los grupos sociales en la indagación y resolución de sus problemas. Por esto se debe adoptar un diseño flexible capaz de incorporar el potencial creativo que la experiencia busca desencadenar en el grupo social (Ander-Egg, 2003). Uno de los esfuerzos primordiales es el de la explicitación y jerarquización de los problemas y de las necesidades locales. La recolección e instrumentación de dicho emergente debe involucrar al grupo desde la formulación de las preguntas y los objetivos; los resultados deben también ser puestos a su disposición para desencadenar un proceso reflexivo iterativo.

En contexto de grupo operativo la técnica descrita no sólo trasciende las barreras de lo académico/popular-cotidiano sino que además busca integrar la mayor cantidad de enfoques teóricos y saberes prácticos que signifiquen heterogéneamente a la realidad social. El dictum pichoneano (como recuerda Voloschin) sería “mayor heterogeneidad entre los miembros del grupo y mayor homogeneidad en la tarea resulta en mayor productividad”. Su psicología social adquiere así un carácter interdisciplinario y una organización de proyecto colectivo. Por un lado esto permite el desarrollo de lo que desde su obra se llamó una “epistemología convergente”. Para Enrique Pichon-Rivière las barreras disciplinares resultaban un gran obstáculo epistemológico y epistemofílico (Zito Lema, 1975) por parte de quienes se resisten al cambio social e ignoran las necesidades reales de los grupos sociales para constituirse ellos mismos “en un grupo necesitado de prestigio, dinero y estatus” (Pichon-Rivière, 1966). Esto es claro a nivel del desarrollo teórico: los aportes conceptuales

y metodológicos que confluyen en el E.C.R.O. de Pichon-Rivière y en las “Matrices de aprendizaje” de Ana Quiroga provienen de diferentes campos disciplinares como la biología y la epistemología de Piaget, la antropología de Mead, el psicoanálisis de Freud, la psicología de las relaciones de Klein, y la sociología-filosofía de Marx, pero también del estudio de la modernidad que interesaba a Gino Germani (Vezzetti, 1998). Por otro lado, de una particular trayectoria institucional que trataremos en el siguiente apartado.

6. Aspectos Institucionales

La trayectoria institucional de Enrique Pichon-Rivière da cuenta de los sucesivos cambios de su pensamiento, tal vez más dinámico y flexible que las organizaciones en las que se desarrollaba.

Uno de los primeros quiebres lo tuvo con el Hospicio de Las Mercedes donde se desempeñaba como Médico Psiquiatra y en el cual había instituido un servicio para adolescentes. A opinión de Oscar Elvira (2007: 671), Pichon-Rivière “se dio cuenta que los pacientes adolescentes estaban carenciados de todo tipo de trato terapéutico. Eran una tierra de nadie, no se los entendía, no existían técnicas terapéuticas lo sobradamente desarrolladas para abordar este tipo de edad mental de la vida”. Se trata de una época en la que el pensamiento pichoneano se encontraba abierto al psicoanálisis. Como relata Fabris (2004):

[L]os textos de Pichon-Rivière a partir de 1941 ya son claramente psicoanalíticos. En los años previos, entre 1932 y 1940, etapa en la que como dijimos se encuadra en el marco de la psiquiatría clínica, no se encuentra ninguna referencia psicoanalítica [...] ¿Qué ofrecía el psicoanálisis? La posibilidad de comprender los significados inconscientes de las conductas e intervenir operativamente, modificando los aspectos patológicos de las mismas. La psiquiatría de ese tiempo y aun la psiquiatría actual se remiten por lo general a mera descripción sintomática (fenomenológica).

Así Pichon-Rivière reconocía en esta edad “la resignificación del complejo de Edipo, desde donde ahora sí va a surgir la identificación con uno de los dos padres y esto conlleva la elección sexual tanto hacia la heterosexualidad como hacia la homosexualidad” (Elvira, 2007: 617). Esto generó un enfrentamiento con médicos psiquiatras ligados al organicismo. Después de actos violentos y de acusaciones de que “consentía la homosexualidad” Pichon-Rivière decide renunciar.

Otro episodio le tocó en la Asociación Psicoanalítica Argentina (A.P.A.) de la que fue miembro fundador en los años 40 junto a Ángel Garma, Celes Cárcano, Arnaldo Rascovsky, Marie Langer y Enrique Ferrari Hardoy, y de la que fue presidente durante tres períodos (era además miembro titular de la Sociedad de Neurología y Psiquiatría [Quiroga, 2007]). De acuerdo con Fabris (2004, 2009), Pichon-Rivière había comenzado a ser marginado hacia mediados de la década del 50 por parte de la institución ya que había construido un pensamiento que era inaceptable tanto para A.P.A. como para el propio psicoanálisis, en referencia a la concepción social de la subjetividad influenciado por las ideas de Klein: “En aquellos años cincuenta, por lo que dominaba a nivel cultural e ideológico en el mundo, totalidad quería decir necesariamente unidad del sujeto y el mundo. Quiero decir, hay un aspecto ineludible, no solo es la comprensión totalizadora de los aspectos internos al sujeto, sino, al mismo tiempo, es la unidad de las personas con el mundo. Klein estaba, de alguna manera, dando elementos para ello” (Fabris, 2007: 3). Pichon-Rivière se había hecho eco de las ideas de Klein desde los 50, como lo evidencia su escrito de 1951 (Fabris, 2007: 3). Para Zito Lema (1976) estos alejamientos eran vistos como producto de resistencias políticas a raíz de las tensiones que generaban sus trabajos. De acuerdo con Ana P. de Quiroga (2007), Enrique Pichon-Rivière “pasa de ser un maestro de la psiquiatría argentina, formalmente conocido así, a un olvidado de la psiquiatría y un autor eventualmente leído acerca de la teoría de los grupos. [...] Algo de esa lucha se entiende por lo que enfrentó, por su reposicionamiento”. Sin embargo estos virajes no implicaban renunciadas totales a las problemáticas y las herramientas psiquiátricas o psicoanalíticas, sino su puesta en tensión con una problemática mayor.

Hacia 1953 funda la “Escuela de Psiquiatría Social” que se articula con el “Instituto Argentino de Estudios Sociales” (I.A.D.E.S.), al cual funda en 1955. En el marco de este segundo, emplazado en la Ciudad de Rosario, -de acuerdo con Fabris (2007)- se desarrollan investigaciones sociales, estudios de opinión y cursos de formación para coordinadores de grupos. Según Fabris (2009), es en el marco de esta institución que Enrique Pichon-Rivière acuña el concepto de “vínculo”, superador de las ideas de Klein. En esta institución colabora Gino Germani, quien más tarde sería el primer director de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, concurso en el cual Pichon-Rivière se desarrolla como jurado.

La relación entre Pichon-Rivière y Germani merecería un trabajo aparte, del cual solo podemos hacer unos breves comentarios. Ambos autores compartían la línea de trabajo que investiga el desarrollo de la identidad a partir de la grupalidad y el impacto de los cambios de la sociedad argentina del 50. No obstante, no se encuentran trabajos coautorados ni referencias cruzadas. Según Voloschin (entrevista personal, 2 de octubre de 2012) esto se

puede deber a diferencias personales, recelos y a una postura divergente en relación con el “academicismo”. Por su parte, la “Escuela de Psiquiatría Social” cambia a “Escuela de Psicología Social” en 1967, incorporándose Ana P. de Quiroga a su dirección. Según Quiroga (2007) este hecho se desprende de la reconceptualización del pensamiento de Pichon-Rivière en torno al E.C.R.O. Es decir, se trata de una institución generada a la luz de los últimos desarrollos de Enrique Pichon-Rivière, en el marco de la cual se dictaron las clases que -previa compilación- dieron origen a sus escritos sobre psicología social. En un contexto de auge de la educación no formal, la Escuela de Psicología Social incorpora como criterios de admisión a los mismos criterios con los que se forman grupos operativos: criterios de aptitud psicológica y no de estudios formales (no se exigía ni título secundario). De acuerdo con Voloschin (entrevista personal, 2 de octubre de 2012) este último acto radicalmente anti-academicista podría haber sido uno de los factores de mayor peso en su marginación de la universidad, en la cual muchos de sus discípulos formaron cátedras.

Un último comentario le corresponde a su producción (material) académica. Los volúmenes “De la Psicología a la Psicología Social” son recopilación de sus clases dictadas en la Escuela y corresponden a su etapa más madura. No obstante, previos a estos se pueden encontrar textos de su autoría en revistas médicas, psiquiátricas y psicológicas así como en diarios de circulación masiva. Sobre la falta de publicación que siguió a este período se erigió el mito de que Pichon-Rivière “no escribía”. Al respecto, su hijo Marcelo escribe:

La forma de terapia de mi padre no era la escritura. Un Santo a la deriva no escribe: habla. La gente se reunía alrededor de mi padre para escucharlo. En clase, era insuperable. Toda la riqueza que no tienen sus escritos (residuos del habla prolijamente redactados) la tenían sus clases. [...] Le gustaba comparar su actitud con la de Sócrates. Su pasión, su vía de escape, era la enseñanza, el continuo aprendizaje, con y desde sus alumnos y pacientes (Pichon-Rivière, M., sf).

7. Conclusiones. La actualidad del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière

Preguntarnos por la actualidad de la obra de Enrique Pichon-Rivière supone un ejercicio de reconstrucción desde nuestro marco conceptual y operativo. ¿Qué nos puede interesar de su obra a los científicos sociales? ¿Qué podemos hacer con ella? Considero que dos aspectos de naturaleza epistemológica merecen ser destacados y que involucran al modo en que Pichon-Rivière entendía a las Ciencias Sociales.

En primer lugar, un enfoque claramente anti-reduccionista que se expresaba en una ontología de la complejidad fenomenológica donde se relacionan conceptos y se construyen

observables de diferentes niveles y naturaleza. El enfoque que permite este acceso debe ser también complejo y ser capaz de adentrarse en la interdisciplina tanto teórica como metodológica. A la vez este esfuerzo se ve potenciado por su conceptualización del aprendizaje como un fenómeno de múltiples niveles y ámbitos de organización. La epistemología convergente parece un antecedente brillante en este sentido, en la medida en que -al igual que la obra de Jean Piaget o de Edgar Morin-, anticipa 40 años a la irrupción -aún en progreso- de las ciencias de la complejidad en el campo de lo social.

En segundo lugar, dicho tratamiento de la complejidad no escapa a los desafíos de la reflexividad ni de la praxis política. Por un lado, la teoría resiste la prueba de aplicación a sí misma sin esconder sus componentes infraestructurales y supraestructurales. Por otro lado, porque Enrique Pichon-Rivière no solo hace de la ciencia un instrumento de cambio social explícito, sino que además denuncia las posiciones políticas implícitas de los enfoques objetivistas. Su articulación con metodologías de investigación-acción supone además un esfuerzo de autocrítica que evita solipsismos ya que propone un criterio epistémico de verdad en relación con la operatividad. Esto se expresa incluso en los liderazgos que son completamente funcionales e instrumentales a la dinámica del grupo operativo, y por ende, situacionales. El fundamento de dicha praxis es valorativo. Pero sin embargo no incurre en centrismos: el valor que se persigue es el bienestar social entendido como un emergente del aprendizaje de grupos sociales en relación a sus necesidades; y a la salud mental y al desarrollo pleno como una situación de llegada desde la tristeza, la angustia y el sufrimiento.

Bibliografía

- Adamson, G. (2005). ¿Qué es la psicología social? *Poiesis*. 5 (10).
- Adamson, G. (2002). *Reflexiones acerca del grupo operativo*. Recuperado de <http://www.psicosocialdelsur.com.ar/contenido.asp?idtexto=16> [Acceso: 2012/10/02].
- Adamson, G. (sf). El ECRO de Enrique Pichon Rivière. Recuperado de <http://www.psicosocialdelsur.com.ar/contenido.asp?idtexto=4> [Acceso: 2012/10/02].
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Briolotti, A. (2013). Enrique Pichon-Rivière en la revista Primera Plana: la “vida moderna” bajo la mirada psicosocial. *Perspectivas en psicología*. 10, pp. 61-70.
- Elvira, O.A. (2007). Una mirada resignificada, a la luz de los aportes de Pichon-Rivière. *Psicoanálisis*. 29, (3), pp. 661-678.
- Casetta, G., (2011). Psicología Social Relacional: La localidad del laboratorio social, experiencia social Rosario. *Intersticios de la política y la cultura latinoamericana: Los movimientos sociales*.
- Fabris, F. (1999). Pichon-Rivière a comienzos de los años 30. Antecedentes lejanos del Pichon-Rivière fundador de una psicología definida como social. *Revista Temas de Psicología Social*. 18, pp.117-140.
- Fabris, F. (2004). *Historia de una ruptura: psiquiatría, psicoanálisis, psicología social en Pichon-Rivière*. Clases dadas en la Primera Escuela de Psicología Social fundada por Enrique Pichon-Rivière el 16 y 20 de octubre de 2004.

Fabris, F. y Galiñanes, M.D. (2004). *Psicología clínica pichoniana. Una perspectiva vincular, social y operativa de la subjetividad*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Fabris, F. (2009). Pichon-Rivière, irrupción y génesis de un pensamiento. *Intersubjetivo de Psicoterapia Psicoanalítica y Salud N.º 1*, Vol. 10. Publicación de QUIPÚ. Instituto de Formación en Psicoterapia Psicoanalítica y Salud Mental. Madrid, pp.11-28.

Lorenzano, C. (1990). Cinco tesis para la historia de la ciencia. *Actas de las JJ. de Historia de la Ciencia FEPAL*.

Macchioli, F. (2012). Inicios de la terapia familiar en la Argentina. 1960-1979. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*. 12 (1).

Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Pichon-Rivière, E. y P. de Quiroga, A. (1972). Del psicoanálisis a la psicología social. Recuperado de [http://www.espiraldialectica.com.ar/espiral/pdf/EnriquePichonRivière del psicoanálisis a la psicología social.pdf](http://www.espiraldialectica.com.ar/espiral/pdf/EnriquePichonRivière_del psicoanálisis a la psicología social.pdf) [Acceso: 2012/10/02].

Pichon-Rivière, E. (1966). Clase inaugural de la Escuela Privada de Psiquiatría Social dictada el día 18 de abril de 1966 (Primer Año). Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000224.pdf> [Acceso: el 2012/10/02].

Pichon-Rivière, M. (sf). *Retrato de unas miradas de mi padre*. Recuperado de <http://www.datapsicosocial.com.ar/2009/11/retratos-de-unas-miradas-de-mi-padre.html> [Acceso: 2012/10/02].

Quiroga (de), A.P. (2003). *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Quiroga (de), A.P. (2007). Reportaje a Ana P. de Quiroga por Rosa Marcone. La escuela en el centenario del nacimiento de Enrique Pichon-Rivière. Recuperado de <http://www.psicologiasocial.esc.edu.ar/index.php?id=reporcen> [Acceso: 2012/10/02].

Quiroga (de), A.P. (1985). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Quiroga (de), A.P. (2010). *Apuntes para una teoría de la conducta. Desde el pensamiento de E. Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco [8.ª edición].

Silva, R. (1999) La concepción del sujeto de Enrique Pichon-Rivière: Un modelo integrativo en Psicología. *Revista Temas de Psicología Social*. 18.

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV (47), pp.119-142.

Vezzetti, H. (1998). Enrique Pichon-Rivière y Gino Germani: el psicoanálisis y las ciencias sociales. *Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*. 6.

Zito Lema, V. (1985). *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Recibido: 16 de noviembre de 2012

Aceptado: 15 de noviembre de 2014

Publicado: 1 de junio de 2015