

***Revista Digital Escritos de Posgrado – Edición N° 1 – 2020 – Secretaría
de Posgrado – Facultad de Psicología - UNR***

Bonantini Carlos / LA METAMORFOSIS DEL CAPITALISMO

Pág. 1-34

Claudio Cabral / POSICIÓN DEL INCONSCIENTE ENTRE ÉTICA Y POLÍTICA

Pág. 35-45

***Mónica G. Castaño / LAS INTERVENCIONES DEL PROFESIONAL PSICÓLOGO/A EN UN
ESPACIO LÚDICO GRUPAL CON NIÑOS/AS, DESDE UNA PERSPECTIVA WINNICOTTIANA***

Pág. 46 – 76

Celeste Ghilioni / EL TIEMPO DEL ACTO Y EL LUGAR DEL

Pág. 77 – 87

***María Florencia Harraca /CONSIDERACIONES EN TORNO A LA IDENTIFICACIÓN, LO
ORIGINARIO Y LO PRIMARIO EN PSICOANÁLISIS***

88-100

***Lovey Juan Pablo / TÉCNICAS PROYECTIVAS Y VIH/SIDA / PROJECTIVE TECHNIQUES
AND HIV/AIDS***

Pág. 101-125

Ubeira Joel / CIRUGÍA MENOR / MINOR SURGERY

Pág. 126- 139

***Federico Gastón Waissmann / PENSAMIENTO NARRATIVO, ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA
Y AGENCIAMIENTO SUBJETIVO EN LA OBRA DE JEROME BRUNER. APROXIMACIÓN A
UNA PROPUESTA***

Pág. 140-162

Lucrecia Zamboni / ¿LOS SENTIDOS DEL SUJETO O EL SINSENTIDO DEL SENTIDO

Pág. 163-180

LA METAMORFOSIS DEL CAPITALISMO/ THE METAMORPHOSIS OF CAPITALISM

Bonantini Carlos

*Argentino, Psicólogo e Investigador (UNR), Doctor en Psicología, Posdoctor (UNR),
cbonantini@gmail.com*

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivos realizar un bosquejo de una nueva visión del aparato psíquico entendido desde la perspectiva de la teoría sistémica y analizar críticamente los conceptos de conciencia, memoria, imaginación, subjetividad, para desde esta perspectiva estudiar los cambios vertiginosos que implica la metamorfosis del capitalismo en la era exponencial. El material utilizado para el análisis es producto de las investigaciones realizadas recientemente desde una estrategia de triangulación cuantitativa en la que se utilizaron tanto instrumentos estandarizados como propios de los equipos de investigación de la cátedra Psicología en el Trabajo de la Facultad de Psicología de la UNR. Los principales resultados permitieron desarrollar además un modelo ecológico de la conciencia, algunos lineamientos de los cambios que el capitalismo ha experimentado en los años recientes y las perspectivas que tiene en un horizonte de visibilidad más lejano. Se plantean críticas a la educación formal y gradualizada y se proponen modelos proactivos para encarar la formación de los trabajadores del siglo XXI.

Palabras claves: Psicología en el trabajo – Capitalismo - Sistema psíquico - Formación.

Abstract

The objective of this work is to make a sketch of a new vision of the psychic apparatus understood from the perspective of systemic theory and to critically analyze the concepts of consciousness, memory, imagination and subjectivity, to study from this perspective the vertiginous changes that metamorphosis of capitalism implies in the exponential age. The material used for the analysis is the product of recent researches carried out from a quantitative and qualitative triangulation strategy, in which were used both standardized

instruments, and those from the research teams of the Chair in Psychology at Work of the Faculty of Psychology of the UNR. The main results made possible to develop, in addition to an ecological model of consciousness, some guidelines of the changes that capitalism has experienced in recent years and the perspectives it has in a more distant horizon of visibility. Criticisms of formalized and gradual education are raised and proactive models are proposed to face the training of workers in the 21st century.

Key words: Psychology at work - Capitalism - Psychic system - Training.

Introducción

¿Cuáles con las características dominantes de la organización capitalista de la producción?

En primer lugar, la propiedad de los medios de producción, propiedad que no necesariamente ha tenido la misma significación a lo largo de su historia, como veremos más adelante.

En segundo lugar, la división del trabajo entre trabajo intelectual y manual, esto llevo a establecer una sociedad en la que existieron y existen dos clases fundamentales: la burguesía y el proletariado.

En tercer lugar, la existencia del capital como motor fundamental de la economía, que necesariamente implica la existencia en la sociedad de una masa de desposeídos que no tengan otra propiedad que su fuerza de trabajo.

En cuarto lugar, la importancia de un mercado en el cual los propietarios puedan intercambiar sus mercancías.

En quinto lugar, el funcionamiento de un Estado que regule las condiciones del intercambio.

En sexto lugar el funcionamiento de un sistema de relaciones sociales en el cual exista un sistema político que permita el control de una clase social (la burguesía) sobre las otras clases sociales (proletariado, campesinado pobre, etc.)

Existen otras condiciones, que sin quitar la relevancia de las enumeradas fueron y son de suma importancia para la construcción de la sociedad capitalista.

Entre ellas consideramos la subjetividad la conciencia y la organización de la realidad psíquica del hombre.

Subjetividad, conciencia, y organización psíquica.

Desde la perspectiva de la determinación de la estructura psíquica y su relación con el entorno consideramos que existen tres constructos íntimamente vinculados y que tienen relaciones de mutua determinación para dar como resultado ese complejo proceso característico de los seres humanos: la capacidad de pensar y especular sobre el futuro en base de los datos pasados y presentes que guardan en su memoria.

Consideramos importante realizar la conceptualización y diferenciación entre subjetividad y conciencia para avanzar en la determinación de su importancia en el proceso de construcción histórico social del capitalismo y su actual mutación.

Subjetividad

La subjetividad como problema a analizar es relativamente reciente en el campo de la psicología. Diversos autores se han abocado a su definición. A continuación, brindaremos algunas conceptualizaciones hechas desde diferentes campos paradigmáticos.

El dominio del positivismo a lo largo del siglo XIX y parte del XX tuvo como categorías de análisis privilegiadas la objetividad y el universalismo.

La mirada imperialista de la objetividad llevó a que la subjetividad quedara fuera de la ciencia. La realidad “objetiva” implicaba ver a la sociedad como analizable en claves de objetividad y los análisis subjetivos se asimilaban al subjetivismo que entraba en el campo de lo no científico.

En un artículo reciente Torres (2006) ¹, publicado en la Revista Colombiana de Educación brinda, siguiendo a distintos autores, algunas definiciones de subjetividad que consideramos importantes. Nos ofrece su propio concepto: “...la subjetividad nos remite a un conjunto de procesos e instancias de producción de sentido, a través de los cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra normas, valores, creencias, lenguajes y formas de

aprender el mundo, conscientes o inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas desde las cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y su sentido de vida.”²

Sousa Santos (1994)³ analiza el concepto de subjetividad en relación a la ciudadanía sosteniendo que “El principio de subjetividad es mucho más amplio que el principio de ciudadanía, teorizando una sociedad donde muchos, la mayoría de los individuos libres y autónomos que defienden sus intereses en la sociedad civil no son ciudadanos, por la simple razón de que no pueden participar políticamente en la actividad del estado” y define a la subjetividad como un espacio de diferencias individuales construido por la autonomía y la libertad en oposición de formas dominantes que van más allá de la esfera de la producción y se relacionan con aspectos personales, sociales y culturales⁴.

Jaidar (2002)⁵ dice que la subjetividad constituye un instrumento en la demostración de las ciencias sociales y en ella incluye el conocimiento, los saberes descalificados y sus construcciones imaginarias, negados por el positivismo y, en suma, todas las construcciones imaginarias que persisten en todos los pueblos de la tierra inscriptas en la noción de lazo entre lo imaginario, lo social y lo singular.

Desde otro paradigma teórico, Bleichmar⁶ piensa a la subjetividad como atravesada por modos de representación históricamente determinados por intermedio de los cuales la sociedad establece lo que es apto y no lo es para conformar los sujetos que se despliegan en su interior. El concepto de subjetividad sería lo que remite al sujeto que designa al individuo en tanto observador de los otros. “El sujeto, en última instancia, sea moral, del conocimiento, social, pero muy en particular la subjetividad, como algo que concierne al sujeto pensante, opuesto a las cosas en sí, no puede sino ser atravesado por las categorías que posibilitan el ordenamiento espacio-temporal del mundo, y volcado a una intencionalidad exterior, extrovertido.

En el caso específico de nuestro campo de trabajo, podemos entender por subjetividad los marcos cognitivos desde los cuales el trabajador interpreta los procesos productivos en los que se encuentra inmerso. La subjetividad, como lo encontramos en Berman⁷, no está dada en cada sector social de una vez y para siempre, sino que se

desarrolla en cada momento socio-histórico en función de las condiciones sociales que acontecen.

Por otra parte, existen diferentes maneras de manifestarse la subjetividad. Subjetividad como construcción de clase, como subjetividad de cada sector social inserto en diferentes ramas de la producción, subjetividad social que se constituye como la manera de interpretar los hechos por una sociedad en determinado tiempo-espacio.

Por ejemplo, la manera en que los trabajadores perciben al empresario, la aceptación o no de las condiciones en las que deben desarrollar sus labores, las condiciones de vida que perciben como determinantes en su forma de existencia, pueden constituir una subjetividad de clase.

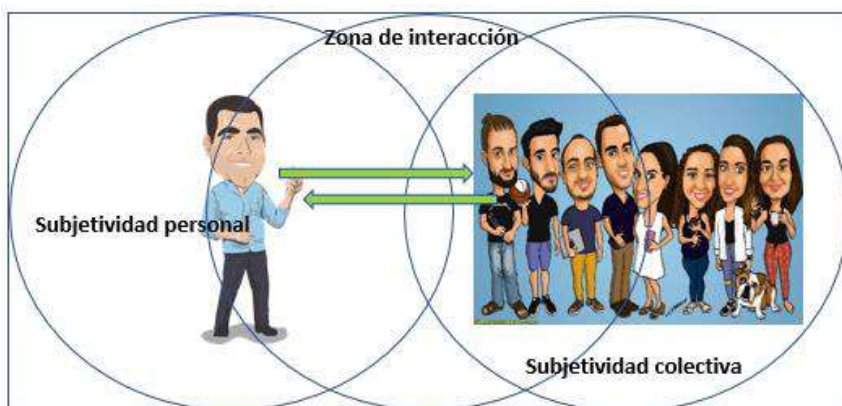
Ahora bien, al interior de una determinada clase social, los trabajadores, por ejemplo, podemos notar diferentes maneras de organizar la comprensión de los fenómenos reales de acuerdo a la tarea que realizan los trabajadores. Así, podremos ver diferencias entre trabajadores de un sector de la organización, vg. los de mantenimiento, que por su disponibilidad de tránsito y su dominio sobre las máquinas a las que controlan sus tiempos y los de producción que son controlados en sus tiempos por la máquina y el estar fijos en un determinado lugar sin posibilidad de tránsito, generan estructuras de conocimiento y de comprensión de la organización muy diferentes.

Finalmente, encontramos que actores de diferentes clases sociales y con diferentes inserciones en el proceso productivo construyen estructuras cognitivas y formas de interpretación de los procesos sociales que pueden coincidir y es interesante tratar de dilucidar porque un trabajador y un empresario pueden compartir un modelo económico aun cuando el mismo solo favorezca a un sector de la sociedad y perjudique al otro (vg. el neoliberalismo).

Desde nuestra perspectiva consideraremos la subjetividad como un atributo del ser humano, que se constituye en interacción con el ecosistema, lo que implica que la subjetividad se construye en cada momento sociohistórico y que no es la misma en cada uno de los momentos de la vida de un ser humano.

Existe una apropiación subjetiva individual de la realidad que corresponde al sujeto y una apropiación colectiva (grupos, organizaciones, sociedad, etc.) que es compartida por los integrantes de cada ecosistema de que se trate. En el gráfico 2 sintetizamos nuestro concepto de subjetividad.

Gráfico 1



Es importante la conceptualización de la subjetividad porque en el tema que estamos tratando, la metamorfosis del capitalismo, tiene una enorme importancia, sobre todo porque la subjetividad no es una construcción de él y por él sujeto solamente. Si bien cada uno de nosotros modela sus propios modos de análisis y determinación de lo que entiende por la realidad, en esos modos intervienen otros factores que están fuera del sujeto mismo.

En una reciente obra, Laval y Dardot (2013)⁸ definen al neoliberalismo como mucho más que un modelo económico, para establecer que lo que se ha venido dando en el mundo es la formalización de un nuevo modelo de construcción de la subjetividad, que a nuestro entender se basa en la mutación de los valores sociales, reemplazando la solidaridad y el trabajo en común, por la meritocracia que implica relaciones de individualismo y competencia.

Conciencia

El segundo elemento para poder pensar funcionamiento del sistema psíquico es el concepto de conciencia. Hasta ahora la psicología en nuestro país se ha conducido por el paradigma psicoanalista que supone la centralidad de lo inconsciente en la vida psíquica.

Esto está expresado por Freud (1973)⁹ quien dice y “En sentido filosófico, esta teoría tuvo que adoptar el punto de vista de que lo psíquico no coincide con la vida consciente, y que los procesos psíquicos son, en sí, inconscientes y solo por la función de ciertos órganos (instancias, sistemas) son hechos conscientes.”

Lo consciente tendría ocurrencia en el extracto cortical más exterior del Yo. En la obra de Freud aparecería como significativa la función del lenguaje, como dispositivo utilizado por el ser humano para concientizarse de los procesos interiores del sistema psíquico. Para ello el lenguaje pone a la persona en relación con los contenidos mnémicos y con las percepciones sensoriales (acústicas, visuales, etc.).

El psicoanálisis considera que la centralidad de la vida psíquica ocurre en lo inconsciente.

Nuestro paradigma contrapone a esta idea, la de la centralidad de la conciencia en la producción anímica de las personas.

Observemos en cambio, que la noción de conciencia vista desde una perspectiva social adquiere una centralidad fundamental. Marx K. (1973)¹⁰

“...el hombre tiene también conciencia. Pero tampoco esta es, de antemano, conciencia “pura”. “El espíritu” nace ya tarado con la maldición de estar “preñado” por la materia, que aquí se manifiesta bajo la forma de capas de aire en movimiento, de sonidos, en una palabra, bajo la forma del lenguaje. El lenguaje es tan viejo como la conciencia, el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real que existe también para los otros hombres y que, por tanto, comienza a existir para sí mismo; el lenguaje nace, como la conciencia, de la necesidad, de los apremios del intercambio con los demás hombres.....La conciencia, por tanto, es ya de antemano un producto social, y lo seguirá siendo mientras existan seres humanos. La conciencia es, ante todo, naturalmente, la conciencia del mundo inmediato y

sensible que nos rodea y conciencia de los nexos limitados con otras personas y cosas, fuera del individuo conciente de sí mismo, y es, al mismo tiempo, conciencia de la naturaleza.”

Vemos como existe una contraposición con el pensamiento de Marx y Freud, en Marx la conciencia ocupa un lugar central en la vida anímica del ser humano. Se expresa en términos de lenguaje y se adquiere sobre la base de la práctica y la actividad.

Antes de continuar con nuestra línea de pensamiento queremos precisar etimológicamente el término conciencia que proviene del latín *conscientia*, que significa el conocimiento compartido y este término deriva de *cum scientia* que es con conocimiento y podríamos considerarla como el conocimiento que un sujeto tiene de su entorno y de sí mismo.

En nuestra concepción consideramos dos formas de la conciencia: la conciencia individual y la ecoconciencia. La primera deriva del conocimiento de sí mismo, se expresa en tiempo presente, pero requiere de la memoria en la que conserva el conocimiento de su pasado (individual y colectivo) y de la imaginación, que le permite tener conocimiento del posible desenvolvimiento de los acontecimientos que lo comprometen. La segunda es el conocimiento compartido, el que se construye en los diferentes momentos sociohistóricos y que es producto de la socialización del individuo en diferentes ámbitos (familia, escuela, trabajo, etc.).

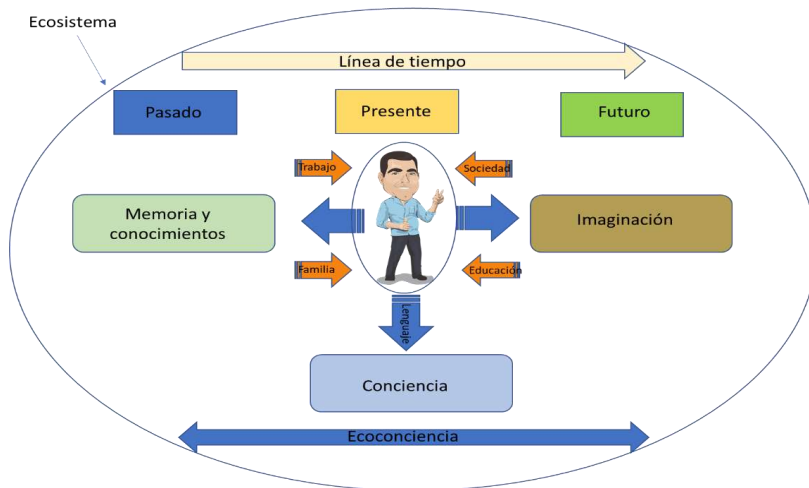
Algunos psicólogos pensamos que la vida anímica no está centralizada en los procesos inconcientes, ni concientes, sino que se centra en el instante, como categoría fundamental de la existencia.

La categoría instante, poco trabajada en la literatura psicológica, es de fundamental importancia para entender el dispositivo psíquico, dado que la vida humana no es mas que una sucesión de instantes que van del nacimiento hasta la muerte, es decir desde el alba de la conciencia hasta su crepúsculo.

El ser humano vive en el instante, y en cada instante se construye y se reconstruye a sí mismo. Para ello requiere de la potencialidad de su conocimiento del pasado y de la capacidad de imaginar su futuro.

En el siguiente cuadro expresamos gráficamente nuestra idea.

Gráfico 2



La conciencia es lo que nos permite ser seres en situación, en el aquí y ahora, en el instante en que vivimos. Para poder pensar y actuar necesitamos de insumos que alimentan nuestra conciencia, que le dan forma, por un lado, la memoria y por el otro, la imaginación.

La memoria es retenida por nuestro equipamiento biológico bajo la forma de huellas mnémicas, es decir, en nuestro cerebro tenemos un reservorio de conocimientos, recuerdos, experiencias, sensaciones que actualizamos en función de nuestra práctica y actividades. Ahora bien, esos rastros de la memoria no concuerdan exactamente con la realidad de los hechos, lo que guardamos en nuestra memoria no es la representación física de lo que nos ocurre en cada momento, guardamos los hechos, pero teñidos de una carga de emociones y sensaciones que tienen que ver con el presente, pero también con la forma en que resolvimos

esas situaciones en el pasado y la manera en que deseáramos resolverlas en el futuro, la memoria es una copia imperfecta de la realidad.

Cuando recuperamos los recuerdos tampoco los recuperamos en una forma pura, esos recuerdos son reformulados por nuestra conciencia en función de las necesidades de la práctica actual, adquieren una forma diferente a la que tenían cuando los guardamos. Como el juego del teléfono roto, nuestra memoria se modifica en función de nuestras necesidades y de la comprensión que tenemos de las mismas. La imaginación trabaja en este complejo esquema modificando lo que ocurrió, en función de lo que nos está ocurriendo y teniendo en cuenta lo que deseáramos que ocurra.

Todo este complejo psíquico recibe insumos del ecosistema que participan en su construcción, la familia, la escuela, el trabajo, en definitiva, la sociedad aporta permanentemente insumos que deconstruyen y reconstruye nuestro sistema psíquico en cada instante, desarrollando una capa sobre la conciencia, la ecoconciencia, o conciencia compartida con los actores sociales con los que establecemos un lazo social.

Es de enorme importancia el debate sobre la subjetividad y la conciencia en el proceso de deconstrucción y reconstrucción del sistema psíquico en el proceso de análisis de la metamorfosis del capitalismo porque el sistema no es rígido, muy por el contrario, el sistema capitalista a lo largo de su historia ha ido ganando en flexibilidad, reinventándose a sí mismo para enfrentar los desafíos que la sociedad fluctuante le plantea en cada instante.

El sistema capitalista ha sabido aprovechar los avances científicos y tecnológicos para desarrollar formas de dominio cada vez más sofisticadas, desarrollo que en la era de la informática y las comunicaciones ha adquirido un carácter exponencial, de manera tal que a la burguesía le es cada vez menos necesario recurrir a la represión directa para sostener su dominio y lograr, como hemos afirmado más arriba, formas de subjetividad que garanticen el consenso de las grandes masas desposeídas a las actuales condiciones de vida a la que se ve sometida, solo así es explicable que en una sociedad donde el 1% de la población detenta más del 50% de los bienes existentes en el planeta, y que el otro 99% acepte la naturalización de esas condiciones de reparto de la riqueza.

La metamorfosis del capitalismo

El capitalismo no es un sistema social que se construyó de la noche a la mañana, mucho menos constituye una idea de alguna persona, es una construcción sociohistórica de los seres humanos que se realizó a lo largo de muchos siglos y en la que participaron todos los actores de los diferentes momentos sociohistóricos. En las sociedades esclavistas podemos encontrar formas de intercambio y colaboración de las personas que son propias del capitalismo moderno (por ejemplo, el mercado como lugar de las transacciones entre los actores sociales).

Cual es la característica que nos permite hablar de una nueva forma de acumulación capitalista que se diferencia de los de otros momentos socio históricos como la primera, segunda y tercera revolución industrial.

Gráfico 3. Revoluciones industriales



Fuente: <https://www.salesforce.com/mx/blog/2018/4/Que-es-la-Cuarta-Revolucion-Industrial.html>

En el gráfico observamos una determinación muy precisa de los factores que intervinieron en las diferentes revoluciones industriales. Cada uno de estos factores produjeron un cambio drástico en las relaciones de producción de la sociedad capitalista. Es interesante observar que lo que distingue a la denominada 4° revolución industrial no es la computación propia de la tercera, sino la inteligencia, es decir que la misma también puede ser denominada como la revolución del conocimiento.

Dos son los factores diferenciadores, el desarrollo tecnológico y la velocidad de cambio de esos factores.

Estamos en lo que muchos autores definen como la “era exponencial” en la que los cambios son tan rápidos y radicales que el ciudadano común no tiene tiempo a procesarlos.

Por ejemplo, hoy existen dispositivos tecnológicos, que en la mitad del siglo anterior solo eran pensables en el campo de la ciencia ficción (vg celulares, imágenes holográficas, etc).

En la mitad del siglo pasado un conocimiento producido en los países centrales demoraba promedio entre 7 y 10 años en llegar a la periferia, hoy ese conocimiento lo tenemos disponible en nuestras computadoras en forma instantánea. Esta es una de las condiciones que conforman la era exponencial, la interconexión, lo que el desarrollo tecnológico adquiere una velocidad que se multiplica en cada momento, es decir un desarrollo exponencial del conocimiento

En el plano de las relaciones de producción los cambios han sido muy rápidos, pero centrados en las exigencias en materia de competencias laborales que debe tener el trabajador.

Esta velocidad de cambio tiene el efecto de un huracán que en su paso arrasa con todo lo establecido. Un ejemplo paradigmático es el de Kodak que durante la década de los 80´ y 90´ tuvo una posición dominante el sector imágenes, con 170.000 empleados en el mundo, tenía el 85% del mercado de fotografías. La aparición de las tecnologías digitales y su aplicación a los teléfonos celulares llevaron a la empresa a la quiebra.

Hablamos de la inteligencia, pero no de cualquier inteligencia, de la inteligencia artificial que produce cambios vertiginosos en nuestra vida cotidiana. En Argentina asistimos a un curioso pero ilustrativo fenómeno, uno de los principales obstáculos para hacer una cuarentena eficiente en época de corona virus es que el pago de haberes a los adultos mayores se dificulta por el aglomeramiento de este sector en los cajeros atendidos por personas. Según cifras propias del ANSES casi el 50% de los mayores de 65 años no usan las tarjetas de débito bancario porque desconocen como hacerlo. Un importante sector de la población paga sus impuestos en cajeros de tipo “Pago fácil” porque no dispone o no sabe como hacerlo por los “home banking”. Todas estas aplicaciones son resultado del desarrollo de la tercera y cuarta revolución industrial.

Otros desarrollos menos conocidos, pero no por ello menos importantes son, por ejemplo, las tecnología 3D (impresión en tres dimensiones, que en los próximos años van a revolucionar no solo la vida producción, sino también la vida cotidiana. Las tecnologías 3D ya están cambiando las relaciones de producción tanto en lo que hace a la posibilidad de producir en casa productos que hasta ahora eran realizados por pequeñas y medianas empresas (alimentación, textiles) como por los cambios de radicación de grandes corporaciones internacionales. Un ejemplo muy interesante lo brinda Yeyati (2018)¹¹ quien informa que el desarrollo de las llamadas speed factories

Y tomo como ejemplo a Adidas que recientemente realizó la recolocación de su planta que estaba en China trasladándola a Alemania. Al estar la misma equipada con tecnología robótica y 3D y producirá con solo 160 empleados frente a los miles de empleos directos que se requería en China. Esto hará que haya una caída del empleo en zonas que antes crecieron por el bajo costo de los salarios.

Los cambios que lleva adelante la inteligencia artificial y la robótica no son procesables por los ciudadanos de a pie que no cuentan con la información depurada para analizarlos. Muchas veces el desarrollo tecnológico se expresa en simples programas (aplicaciones, apps) que permiten realizar una serie de operaciones que antes realizaban seres humanos. Por ejemplo la aplicación en la grandes ciudades para estacionar vehículos que en pocos años han vuelto poco menos que obsoletos a los parquímetros.

Esta revolución de la inteligencia ha llevado a crear lo que podemos denominar empresas capitalistas sin capital. Ejemplo de ello son UBER, AIR B&B, Mercado Pago, Pedidos Ya, y tantas empresas de servicios que ya son parte del paisaje de la vida cotidiana. También la vida cotidiana empieza a naturalizar el uso de robots, que originariamente eran de uso industrial, pero que ahora se extienden a diferentes facetas de la misma. Por ejemplo, las estimaciones de Boston Consulting Group (BCG) informan que en EE.UU. y Europa los robots pasarán de los 1,5 millones en 1993 a 4,6 millones en 2025. Este desarrollo es que se incrementará el desempleo a nivel mundial y ello será mas notorio en el sector industrial.

Los grandes cambios en el mercado de trabajo muestran un cambio del perfil del mismo muy importante. Estos cambios los exponemos en el gráfico 4

Tabla 4 participación porcentual mundial de empleos 1990-2019

Año	Agricultura	Industria	Servicios	otros	Total
1990	42.6	21.8	34.5	1.1	100
2003	38.9	20.3	40.7	0.1	100
2019	26.8	23.2	50.0	0.0	100

Fuente: Banco mundial

Como podemos observar, mientras el empleo industrial en las últimas dos décadas se mantuvo en porcentaje, el agrícola cayó y esa caída fue absorbida por el sector servicios. Si consideramos el crecimiento del trabajo informal en América Latina que aproximadamente es superior al 50% se pone de manifiesto que el mercado de trabajo actual es de carácter predominantemente informal y de servicios (ver tabla 5)

Tabla 5 Trabajo informal en A. Latina

País	% de trabajo informal
Perú	64
Paraguay	63
Colombia	54
México	53
Argentina	50
Ecuador	49
Panamá	41
Brasil	36
Uruguay	33
Costa Rica	30

Fuente: FORLAC OIT. 2017¹²

Trabajo y sujeción social.

El trabajo constituye una relación social en la que se establecen claramente los diferentes roles y funciones de quienes participan de esa relación y, en función de ello, se constituyen las diferentes formas de apropiación de la riqueza.

La sociedad capitalista actual ha evolucionado a una forma de distribución de la riqueza totalmente injusta y perniciosa, sin embargo, esta no es la mirada que los diferentes actores sociales tienen de la misma, y no solo hablamos de los actores privilegiados de la sociedad, sino que, como dijimos más arriba, la visión a la que hacemos referencia es, en no pocos casos, compartida por quienes son víctimas antes que usufructuarios de esa relación asimétrica.

En la construcción de esta nueva subjetividad, de los trabajadores como hemos afirmado con anterioridad, participan diversos actores sociales, los medios de comunicación, sectores de la comunidad científica, de la educación, diferentes sectores políticos.

El desarrollo de los medios de comunicación, fundamentalmente a partir de las últimas décadas del siglo pasado, abrió grandes posibilidades comunicacionales. Pudimos acceder

en tiempo real a los diferentes acontecimientos en todo el planeta, intercambiar ideas con usuarios remotos de las redes de comunicación, nos comunicarnos con personas que ni siquiera hemos visto una vez, etc.

Nuestro campo de información se amplió geométricamente, pero también crecieron las posibilidades de interrelación de los grandes centros de poder mundial.

Un fenómeno de esta etapa del desarrollo capitalista ha sido la monopolización e internacionalización de las redes informativas. Las grandes empresas periodísticas como CNN, O'Globo, Grupo Clarín, Grupo Prisa, etc. han podido penetrar más allá de sus fronteras de origen y llegar a los lugares más remotos del planeta. Más aún, existe un acuerdo no escrito entre los diferentes holdings editoriales a partir del cual las noticias que se informan son prácticamente las mismas y la actividad periodística se ha convertido en un apéndice de la acción política e ideológica de la clase dominante mundial.

Estos medios han sido una herramienta estratégica para que ocurra la hipótesis de Laval y Dardot (2013)¹³expuesta al comienzo y según la cual el neoliberalismo ha dejado de ser una teoría económica para constituirse en un sistema de pensamiento que determina nuevas subjetividades de los sectores dominados. Es en definitiva una nueva racionalidad.

Es una manera de construir la subjetividad de los actores sociales pasando del sujeto calculador benthamiano, que se constituía en un hombre productivo en las organizaciones, al sujeto neoliberal que es un hombre competitivo íntegramente sumergido en una competencia mundial.

No se trata de un sujeto domesticado que obedece irracionalmente a las órdenes que recibe, como lo era el sujeto taylorista-fordista, por el contrario, lo que la moderna sociedad tecnológica reclama es un sujeto que piense, que utilice su capacidad reflexiva orientada a lograr más espacios de participación e incrementar la productividad en la organización.

El punto de vista de autores como Bell (1977)¹⁴, es que el capitalismo moderno necesita superar, por lo menos, en el plano de la construcción imaginaria, la

contradicción entre el hedonismo que busca el consumo y la carga ascética que supone el trabajo.

¿Esto supondría un margen mayor de libertad en las nuevas tecnologías de recursos humanos? Nada de esto, lo que el nuevo management capitalista trata de desarrollar es la instalación, en las empresas y en la sociedad, de nuevas formas de poder y sujeción, y de ninguna manera pierden de vista el carácter de mercancía de la fuerza de trabajo.

La vulnerabilidad del trabajador es mayor en tanto aparece como sujeto sujetado al consumo y el crédito.

Estas nuevas formas de sujeción tienen que ver con el consumo y el crédito por un lado y el desarrollo de significaciones sociales imaginarias relativas al carácter de inserción del trabajador en el trabajo y su relación con la organización.

En el mundo moderno los medios de comunicación han permeado la vida general de las personas, de manera tal que, ya no constituimos esos sujetos anónimos que transitábamos por la vida sin que nos conociera más que un grupo reducido de personas (trabajo, familia, comunidad), por el contrario, toda nuestra vida se halla expuesta en las llamadas redes sociales y en la captura de información sensible que realizan los diferentes organismos gubernamentales y privados. Nuestros gustos, nuestras inclinaciones políticas e ideológicas, el carácter de nuestra sexualidad, las competencias laborales que poseemos, nuestro mundo de relaciones, etc., circula por las diferentes bases de datos que se comercializan a diario en el mercado tecnológico. Hoy, en una contienda electoral es posible conocer al votante tal vez mejor que lo que él se conoce a sí mismo.

Pero no solo en el mundo de la política y las relaciones de poder se necesita conocer a los individuos de una determinada región, también esa información es necesaria para el desenvolvimiento de las empresas.

Cada vez que nos sentimos atraídos por algún producto, cuando lo compramos, si reflexionamos, detrás de nuestro interés, se halla la mano invisible de la publicidad estratégica a través de la cual las empresas llevan los niveles de consumo hasta el paroxismo. Pero no solo se nos impele a comprar lo que no tenemos, también lo que tenemos, porque las mercancías se vuelven obsoletas a ritmos cada vez más vertiginosos.

Hace algunos años circuló la versión de una teoría del consumo, la teoría de la obsolescencia programada, es decir, las empresas programan la vida útil de sus productos para que el consumidor se vea obligado a adquirirlo en períodos cada vez más cortos. Los electrodomésticos que antes duraban entre treinta y cincuenta años hoy solo tienen una vida útil de 10 años o aún menos. Es posible que si Ud. se compra un par de zapatillas Nike (como nos ocurrió quienes desarrollamos este trabajo) y no las usa, al ir a buscarlas a los dos o tres años se despeguen las suelas y las zapatillas se deshagan.

El trabajador se ve compelido a consumir, el problema es que no siempre los recursos económicos que obtiene de la venta de su fuerza de trabajo alcanzan para cubrir los gastos de los diferentes consumos (vivienda, alimentación, salud, esparcimiento, transporte, vestimenta, etc.).

Cuando el trabajador se encuentra en el límite de sus esfuerzos, con sus recursos económicos extenuados, surge la acción salvadora del crédito (comercial o financiero).

El endeudamiento se ha constituido en una nueva forma de sujeción del trabajador, y el capitalismo somete a los mismos a través del sector más desarrollado de los emprendimientos burgueses, el sistema bancario.

Antiguamente, el trabajador se endeudaba a través de mecanismos artesanales como la libreta del almacenero o el crédito que le daba el pequeño comercio, solo recurría a los bancos cuando quería adquirir una propiedad o en momento de urgencia muy onerosa. Hoy los bancos disponen de dos herramientas importantes para distribuir el crédito entre la población, la bancarización masiva de la masa trabajadora que les provee una infinidad de datos de manera de constituir a su público en una clientela cautiva y los instrumentos de pago como las tarjetas de débito y de crédito.

El trabajador, aun sin notarlo, pasa a ser esclavo de sus compromisos de pago. Es doblemente esclavo, de un consumo innecesario y multideterminado por la publicidad y la construcción de una subjetividad competitiva y por su atadura a las deudas que contrae producto de la dinámica del consumo.

El postcapitalismo ha construido un trabajador vulnerable, con el cual la represión y la violencia han perdido la significación que tuvieron en siglos anteriores, y en el que, la

vulnerabilidad es la que emana de su sujeción al consumo y al crédito y que se suma a otras formas de sujeción y dominio del trabajador (familia, dependencia del empleo, etc.).

En otros trabajos hablamos de vulnerabilidad psicosociolaboral (VPSL)¹⁵ a la que conceptualizamos como “trama invisible de relaciones sociales y laborales que afectan la vida cotidiana de los trabajadores. Para hacer visible lo invisible de este proceso es necesario avanzar con una estrategia metodológica que permita comprender el entramado de variables que se suscitan en las actuales condiciones socio laborales. El desarrollo de la concepción de vulnerabilidad psicosociolaboral permitiría comprender, describir y analizar un conjunto de variables más extensas que hacen a los procesos psico sociolaborales. También entendemos como vulnerabilidad psicosociolaboral a un constructo que determina un campo de investigación interdisciplinaria que incluye el estudio de los riesgos que afrontan las personas vinculadas al mundo del trabajo, con respecto a su integridad sanitaria, abordando los problemas y consecuencias que sobre la salud mental tienen los procesos laborales tanto desde la perspectiva del trabajo como del no trabajo. Establecimos que la importancia de considerar este constructo como capítulo específico de la vulnerabilidad psicosocial radica en la necesidad de desarrollar otra mirada en el diseño y ejecución de planes integrales de abordaje de los problemas sociales y sanitarios que afectan a la población trabajadora.” Gómez Jarabo G., Bonantini C., Simonetti G., Quiroga Víctor (2007)¹⁶.

Lo importante de este concepto es que entiende la vulnerabilidad como algo más amplio que una cuestión económica, como algo que sí bien afecta a las personas en situación de pobreza estructural, también afecta a diferentes actores de todo el espectro social de un determinado país.

Un trabajador puede ser vulnerable por las condiciones de trabajo que soporta, por el carácter de las relaciones laborales que establece, por determinantes que están más allá de lo visible, por falta de adecuación cultural, por las perspectivas de subjetividad que construye etc., y de ello dependerá la calidad de vida y de trabajo y los modelos de abordaje de su problemática.

Entender la vulnerabilidad del trabajador desde este punto de vista, permite comprender que, como afirman Laval y Dardot (2013), “que lo que se busca es la erosión progresiva de los derechos vinculados a la condición de trabajador, la inseguridad instalada en la masa de asalariados mediante nuevas formas de empleo, precarias, provisionales y temporales, mayores posibilidades para el despido, la pérdida del poder de compras hasta el empobrecimiento de fracciones enteras de las clases populares.....que han producido un incremento considerable del grado de dependencia de los trabajadores de sus empleadores”.¹⁷

A través del incentivo a un consumo desmesurado e innecesario se conduce a los trabajadores a endeudarse progresivamente y como con lo único con lo que cuentan para honrar sus compromisos es su fuerza de trabajo, a la que pueden vender de manera precaria y temporal, los actores del proceso productivo se convierten en dependientes de sus empleadores en un escenario de cada vez mayor inseguridad laboral, incrementando hasta el paroxismo su vulnerabilidad psicosociolaboral y sometándose, de una manera “voluntaria” a la voluntad y los intereses de las políticas económicas burguesas.

Para lograr que este sometimiento sea irreversible, lo que se intenta es construir una subjetividad de los trabajadores desde la cual, los mismos acepten el sometimiento y la explotación cada vez más salvaje como un nicho de oportunidades para su progreso y el desarrollo personal y familiar.

La Psicología Positiva como herramienta del nuevo dominio burgués sobre el trabajador.

La Psicología positiva es una teoría de la Psicología fundada por Martín Seligman (2016).¹⁸ Este escritor y pensador estadounidense abreva en Aristóteles¹⁹ y en los trabajos de Abraham Maslow, Carl Rogers, etc., lo que muy genéricamente se podría denominar la psicología humanística. Sintéticamente plantea que hasta él la Psicología se dedicó a estudiar los aspectos negativos, la ansiedad, los síntomas de estrés, la depresión, etc.

Seligman se propone estudiar las bases científicas de la felicidad, haciendo eje en las fortalezas y virtudes del ser humano. Por lo tanto, considera que la Psicología debe tener

como objeto estudiar los aspectos positivos de la psiquis como la inteligencia emocional, la resiliencia, la sabiduría. Trabaja sobre procesos de la mente como la creatividad, el humor, la responsabilidad, etc.

Este enfoque es denominado también, por algunos autores, como salutogénico.

En el campo laboral, ciertas corrientes de la psicología del trabajo y las organizaciones han visto en este enfoque una herramienta que, más allá de sus buenas intenciones, se constituye en una forma elaborada de construcción de subjetividad de los trabajadores, orientada a desarrollar la productividad de las empresas. Podríamos decir que constituye un nuevo intento, mejorado, de organizar la actividad en el mundo del trabajo desde la perspectiva de la eficacia y la eficiencia autorregulada de los trabajadores.

Para esta corriente de la psicología ya no se trata de analizar los conflictos laborales, el estrés laboral, el ausentismo, los accidentes de trabajo, las condiciones y medio ambientes negativos del trabajo, sino de desarrollar un enfoque actualizado que se base en aspectos positivos como el desarrollo de virtudes personales, la autocreación en el trabajo, la autorrealización del trabajador, emociones positivas, que faciliten el “fluir” del empleado con las labores del día con día.

Francisco Palací Descals (2004)²⁰, (referente de esta corriente junto a Salanova y Schaufeli²¹) afirma: “El foco tradicional de la Psicología, y en concreto la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones en lo ‘negativo’ -por ejemplo, el conflicto organizacional, el absentismo, el estrés laboral, debería cambiarse hacia un foco más positivo típico de la Psicología Organizacional, centrado en los recursos laborales y su potencial motivador. En otro lugar hemos argumentado que el punto de partida es que para poder sobrevivir y prosperar en un contexto de cambio continuo, las organizaciones necesitan tener empleados motivados y psicológicamente ‘sanos’ y que, para poder conseguirlo, las políticas de recursos humanos deben estar sincronizadas. La razón es que las organizaciones modernas están cambiando en una dirección que se basa más y más en el conocimiento psicológico y la experiencia. Las organizaciones modernas esperan que sus empleados sean proactivos y muestren iniciativa personal, que colaboren con los demás, que tomen responsabilidades en el propio desarrollo de carrera, y que se comprometan con la excelencia. Obviamente, este

objetivo no puede alcanzarse con una fuerza laboral ‘saludable’ al estilo tradicional: empleados satisfechos con sus trabajos, que no experimentan estrés laboral, y que bajos índices de absentismo. Se necesita algo más para poner en marcha toda la organizacional y conseguir este objetivo. Y aquí es donde emerge la Psicología Organizacional Positiva (POP), que trata de dar respuesta a estos temas”.

Como podemos observar, se parte de una mirada equivocada del proceso de trabajo, que, como es una relación social, implica una relación de conflicto por los diferentes intereses que se juegan en las organizaciones. En las organizaciones existen intereses divergentes, contradicciones que deben ser reconocidas, si se pretende llevar adelante las mismas. No es tirando bajo la alfombra esas contradicciones fruto de intereses contrapuestos como se resuelven los problemas, muy por el contrario, es necesario ponerlos de manifiesto y analizarlos, logrando mediaciones inteligentes que permitan satisfacer a ambas partes de los conflictos.

El desconocimiento de los conflictos, que por negados no dejan de estar latentes y operar contra el desenvolvimiento de las organizaciones, ha desembocado en la historia de las organizaciones en conflictos tremendos, que, en no pocas oportunidades destruyeron a las mismas.

El negar la negatividad del trabajo, sus efectos sobre la salud física y psíquica de los miembros de la organización, pretende instalar intereses universales que no son más que los intereses del grupo que controla la organización, no constituye una nueva agenda, es la vieja agenda de dominación descarnada del capitalismo que retorna para evitar que emerja lo reprimido y sostener los privilegios de algunos contra los intereses de todos.

El trabajador no se autorea, ni se realiza en el trabajo, afirmar esto es negar el carácter alienante del trabajo capitalista, es desconocer una realidad que tiene descripciones densas como las realizadas por numerosos sociólogos y psicólogos en el campo del trabajo como J. Kenneth Benson²², Miklós Haraszti²³, Richard Sennett²⁴, etc., por nombrar algunos de los muchos que investigaron sobre el tema y que son parte del desarrollo social e ideológico contemporáneo.

Trabajo, subjetividad y salud mental de los trabajadores.

Partimos de una apreciación fuerte, el trabajo no es salud, por el contrario, el hombre en el proceso de trabajo es sometido a múltiples tensiones inherentes a las características del trabajo que realiza, como a aquellas que provienen de las características socio-históricas de la sociedad en la que vive.

En la moderna sociedad capitalista, el trabajador sufre con mayor intensidad estos dos de tensiones.

Por un lado, la sociedad es cada vez más una sociedad fragmentada en la que los ricos son muy ricos y los pobres cada vez más pobres. El 1% de los sujetos más ricos de la sociedad mundial ya es dueño de más del 50% de los bienes materiales existentes en el planeta.

La disparidad en la distribución de la riqueza tiene dos consecuencias importantes, naciones muy ricas y naciones muy pobres. En las primeras los ciudadanos gozan de servicios (de salud, educativos, vivienda, saneamiento, protección previsional al trabajador) que no poseen la mayor parte de los ciudadanos de los países pobres.

En los países llamados en algún momento “del tercer mundo” si bien existen los mismos adelantos tecnológicos de las naciones ricas, pocos son los ciudadanos que pueden usarlos y disfrutarlos.

Por otra parte, las burguesías concentradas de los países llamados del “primer mundo” someten a los países pobres a un saqueo contante de sus recursos y explotan salvajemente a sus trabajadores con la complicidad de las burguesías locales. Empresas de indumentaria, calzado, electrónica, etc., instalan sus plantas en estos países en los que pagan tan solo uno o dos dólares la hora a los trabajadores, precio muy inferior al que deberían pagar en sus países de origen. Son típicos los emprendimientos de Adidas y Nike, entre otros en el lejano oriente o las maquiladoras americanas en la frontera con los EE. UU con México.

Esta superexplotación es fuente de alteraciones de la salud, tanto por las exigencias inhumanas de la tarea y sus características de insalubridad, como por las condiciones de vida a las que son sometidos los trabajadores por los magros salarios que reciben.

Pero las contradicciones de clase que podemos observar al interior de los países pobres también afectan la salud de la población.

Además de los magros salarios, los trabajadores se ven sometidos a la inseguridad laboral constante, dado que sus fuentes de trabajo, por lo general, dependen de los planes estratégicos de las grandes corporaciones instaladas en estos países.

Si bien es justo reconocer que en algunos casos son cuidadas las condiciones y medio ambiente de trabajo, esto no es una ley general.

Los efectos nocivos del trabajo devienen de diferentes fuentes. En primer lugar, los trabajadores se ven sometidos a condiciones de trabajo que afectan sus salud física o psíquica o ambas a la vez. Un caso muy interesante es el de los Call Center se instalan en países periféricos por el bajo costo de la mano de obra y por la falta de regulaciones o la facilidad para saltar las regulaciones existentes por la alta corrupción en las clases políticas y empresariales de estos países.

Los efectos de la producción afectan a los trabajadores en primer lugar, pero también al ecosistema, como lo es el caso de la minería a cielo abierto que envenena el medio ambiente con la complicidad de los gobiernos locales y nacionales.

Otro de los casos paradigmáticos es la tala indiscriminada de bosques que está arrasando con el capital verde de los países en desarrollo, modificando malsanamente las condiciones climáticas y produciendo inundaciones o largas sequías.

Entre los dos tipos de países (pobres y ricos) se encuentran algunos que en el último siglo enfrentaron el estallido de conflictos de clase generalizados y llevaron a la institución de normas laborales que permiten aumentar la protección laboral en materia de salud y previsional. Un caso paradigmático de estos países es la Argentina que a lo largo del siglo XX desarrollo una larga lucha contra los privilegios de la burguesía dominante, arrebatándole muchas conquistas como la jubilación, los sistemas de obras sociales, educación universal y gratuita, salarios adecuados a lo que la OIT denominaría “Decent Work”, vacaciones, vivienda, turismo, etc.

De todas maneras, aun en estos países existen cuestiones que afectan las condiciones de trabajo y de vida de los ciudadanos como por ejemplo el trabajo informal, que en general es superior en América Latina al 50%, es decir unos 130 millones de personas.

En estos países, producto del desarrollo de la subjetividad neoliberal con la que la gran burguesía mundial ha colonizado el pensamiento de las burguesías y de la clase media locales, se han degradado las condiciones de vida dado que se han eliminado puntos centrales del estado de bienestar como la seguridad laboral y previsional, la asistencia a la salud, la gratuidad de la educación, ampliando cada vez más la brecha entre ricos y pobres.

En Argentina, se modificaron leyes como la ley de ART (Aseguradoras de riesgos del Trabajo) reinstalando la opción excluyente con renuncia, la competencia del fuero civil, la continuidad de las comisiones médicas y el listado cerrado de enfermedades laborales afectando en forma directa la salud y la seguridad de los trabajadores.

En México se eliminaron las pensiones vitalicias, con lo cual el trabajador que se retira cuenta con una suma fija de dinero para subsistir hasta su muerte.

Crece en América Latina el empleo flexible que lleva al aumento de las horas de trabajo, al despido sin causa y la profundización del desmejoramiento de las condiciones y medio ambiente de trabajo con mayores contaminantes físicos, psíquicos, etc., que deterioran la salud actual y futura de los trabajadores.

Como hemos expresado en un trabajo anterior, Bonantini, Ponce (2017)²⁵ han surgido nuevas patologías laborales, como el acoso laboral, el acoso sexual en el trabajo, la violencia laboral, el burn out, el síndrome de desgaste por empatía, el workholic, etc. y el desempleo es una nueva forma de patología a la que Bonantini, Simonetti et. al (1999)²⁶ han definido como una enfermedad social del capitalismo que afecta individual y colectivamente a los trabajadores.

Algunas consideraciones sobre el desempeño de los psicólogos en el trabajo.

Como se puede constatar, hemos dedicado este capítulo a trabajar sobre los diferentes problemas del desempeño profesional de los Psicólogos en el mundo laboral. La importancia de analizar los cambios de la subjetividad de los trabajadores reside en que, en un contexto

vertiginoso de transformaciones sociales y laborales, el trabajo de los psicólogos se hace cada vez más difícil, dado que implica, además del expertis profesional, la toma de decisiones éticas y morales que suponen la intervención en las organizaciones sindicales, comunitarias, etc.

Como bien señalaba Bleger (1966)²⁷ el Psicólogo debe intervenir en las organizaciones tratando de ser lo más fiel posible a sus paradigmas teóricos e ideológicos y no debe participar en organizaciones en las que sus supuestos estén en contradicción con los del profesional.

En segundo lugar, es necesario considerar que como dice Altschul (2003)²⁸ el psicólogo está en las organizaciones, pero ese estar no es permanente, implica la transitoriedad del que permite facilitar al colectivo organizacional la apropiación de los problemas y contradicciones para construir un saber sobre las mismas que les permita su desarrollo.

En Tercer lugar, no es el psicólogo el que resuelve los problemas del colectivo que lo contrata, es el propio colectivo el que debe recorrer el camino de apropiarse del conocimiento que el experto brinda para trabajar proactivamente en la resolución de los problemas, las organizaciones que aprenden son aquellas que son capaces de reconocer y criticar sus errores.

El psicólogo en el campo del trabajo no tiene una única opción de trabajo, por ejemplo, en las empresas, el campo es muy extenso e incluye una multiplicidad de posibilidades tales como organizaciones empresariales, asistenciales, educativas, organizaciones gremiales, trabajo en comunidades barriales y territoriales, ONGs, etc.

Este múltiple campo de trabajo hace que los objetos sobre los que el profesional deposita su mirada sean variados. Los psicólogos trabajamos sobre problemas de salud mental en el trabajo, sobre conflictos que requieren mediación, sobre el análisis de las estructuras y funciones de las organizaciones, sobre problemas derivados de las relaciones de poder en las organizaciones, en el análisis de problemas comunicacionales, sobre selección de personal, formación por competencias, estudios de evaluación de potencial, etc.

Estas multiplicidades implican el uso de diferentes técnicas de evaluación (entrevistas, cuestionarios, encuestas, test de rendimiento, de personalidad, de actitudes y aptitudes, etc.) y la implementación de técnicas grupales (grupos de discusión, grupos focales, talleres a futuro, assessment center, etc.).

En este proceso que implica la intervención, debemos ser conscientes que con nuestro trabajo participamos en la construcción de subjetividades y que la modelización subjetiva de la que participamos tiene fuertes implicancias en la organización y en la sociedad en general.

Nuestra tarea como profesionales ni es ingenua, ni es aséptica, siempre estamos inmersos en un mundo de conflictos, dado que la vida es conflicto y en cada intervención somos partícipes de procesos de cambio.

Lo que no podemos es ser cómplices de las construcciones subjetivas destinadas a mantener la sociedad de dominación existente y siempre debemos intentar mejorar la vida de las personas que trabajan, como objetivo primordial.

La formación de los trabajadores en la era exponencial

El trabajador del siglo XX sabía que a la hora de solicitar un empleo debía contar con una serie de competencias básicas, debía conocer los cálculos elementales de las matemáticas, tener algún conocimiento de lecto-escritura y poca cosa más. El resto de las competencias (vg. manejar alguna máquina) las adquiría dentro del talle en el plano del aprendizaje informal.

Yeyati tiene una sentencia muy apropiada para conocer la diferencia de este trabajador de la primera mitad del siglo XX y el trabajador del siglo XXI, el dice que el tornero del siglo XXI será el programador informático.

Existe un abismo entre los saberes teórico prácticos del tornero como prototipo del trabajador industrial del siglo XX y el programador informático del siglo XXI. Nuestro programador debe tener competencias lingüísticas, computacionales, matemáticas, robótica, etc.

Y ese abismo se expresa en el fracaso de la organización del sistema escolar formal, la escuela ya no brinda respuestas adecuadas a las exigencias de los mercados de trabajo, tal vez algo las escuelas primarias, pero casi nada las secundarias y las terciarias.

La escuela moderna, tal como la conocemos, es un invento relativamente reciente, surge en Prusia en el siglo XVIII, y constituye una búsqueda del capitalismo para formar los sujetos obedientes que necesitaba la industria en desarrollo en ese momento socio-histórico. Además de brindar a los futuros trabajadores las nociones más elementales para realizar sus tareas, tenía como objeto modelar su conciencia, para que comprendiera que la obediencia y la disciplina son formadores del sujeto del trabajo.

La escuela prusiana estaba cerrada al mundo exterior. En su estructura y funcionalidad participan las clases obligatorias divididas por edades; un sistema de calificaciones, que incluye premios y castigos; presiones sobre maestros y alumnos; horarios estrictos.

Esta escuela, diseñada para crear un modelo de subjetividad y sujeción de los futuros trabajadores, se expandió rápidamente a todas las latitudes y pronto mutó su esencia, para convertirse en una necesidad que implicaba la formación cívica y ciudadana de los actores sociales. A tal punto se transformó la significación social de la escuela que pronto comenzó a definírsela como un arma poderosa para cambiar el mundo.

Pero esta escuela, más allá de algunas experiencias innovadoras que existieron (escuela nueva, pedagogía Waldorf, etc.) no modificó lo básico de su estructura y funcionalidad.

Es una escuela bancarizada, donde el docente es el sujeto supuesto saber, el alumno el lugar donde el saber debe ser puesto, un sistema de relaciones autoritarias, en la que se cercena la capacidad innata del niño para pensar críticamente.

Los contenidos de la escuela (tanto primaria como secundaria) no difieren mucho de los que encontramos en el siglo XIX, con el agregado de que la escuela constituye en lugar de encierro (como los hospitales y las prisiones) donde los padres ponen a sus hijos al cuidado de los docentes para poder cumplir con sus compromisos laborales.

Desde el nivel gubernamental se define la calidad educativa como la posibilidad de tener 180 días de clase, y poco se hace para actualizar los contenidos de la enseñanza.

La escuela que nació para formar a los futuros trabajadores, solo es hoy un parqueadero de niños y adolescentes en los que no se los forma para la vida laboral, sus contenidos de conocimientos poco tienen que ver con las competencias laborales requeridas por los mercados de trabajo, se encuentra abarrotada de información que hoy se puede tener tranquilamente a través de internet.

Los mecanismos de evaluación, continúan siendo un simulacro (aún en la educación superior) donde el alumno debe representar un papel donde hace un “como sí” se interesara por lo que el docente dice. No existe evaluación continua y lo que es peor, la evaluación poco tiene que ver con las aptitudes que deberán desplegar los futuros profesionales al acceder al mercado laboral.

Si la educación formal es obsoleta y debe cambiarse de raíz, en cuanto a su estructura y funcionamiento, la educación no formal es todavía más ineficiente.

Cuando revisamos los planes formativos de las acciones de educación no formal que se ofrecen desde los organismos oficiales y privados, observamos que los mismos se orientan a la formación en competencias sobresaturadas en el mercado laboral. Todos los programas se orientan a la formación en oficios básicos (albañilería, pintura, etc.) que además no tienen un seguimiento respecto a la utilidad de esos conocimientos para los trabajadores en su vida laboral.

Esta es la razón por la que estos proyectos y programas fracasaron en el pasado, fracasan en el presente y fracasarán en el futuro, dado que no dotan a los actores sociales de las competencias computacionales, desarrollos de inteligencia artificial, robótica, informática, tecnologías de punta como 3D, etc.

Nuestra propuesta es la de la construcción de Centros de Desarrollo Local Virtual (CDLV) instalados en el territorio, que de una manera participativa desarrollen competencias laborales requeridas por el mercado laboral presente y futuro, utilizando para la formación las nuevas tecnologías virtuales, con un modelo de contenidos necesarios y adecuados a las necesidades del mercado laboral, por medio de trayecto educativos socio

profesionales en los que el sujeto pueda escoger que módulos de esos trayectos considera convenientes para su formación profesional.

Síntesis

Asistimos a grandes cambios en el sistema de acumulación capitalista, que, a diferencia de anteriores momentos sociohistóricos, hoy adquieren el carácter de exponenciales.

Los cambios de las relaciones laborales son muy difícilmente procesables para la conciencia del trabajador promedio, se requiere un expertis muy avanzado para poder analizarlos y trazar propuestas de cambio que sean compartidas y discutidas con todos los actores sociales.

Es necesario desarrollar una ecoconciencia que permita comprometer a la sociedad en las transformaciones necesarias. El capitalismo, decíamos mas arriba es un sistema flexible y esta en un proceso metamórfico, pero también sufre por su larga existencia que condenó a la sociedad humana a desequilibrios cada vez mayores en los que los perjudicados son los sectores mas vulnerables de la sociedad, porque tienen pocas herramientas socioeconómicas y formativas para afrontar las crisis, de ello da cuenta la actual situación de la pandemia de corona virus que entre otras cosas puede llevar los índices de pobreza a casi el 50% de la población en Argentina.

Es necesario desarrollar de el sistema educativo una nueva conciencia individual que sea creativa, crítica y reflexiva. Que permita construir una ecoconciencia basada en una práctica transformadora, no de los actores “esclarecidos” de la sociedad, sino de los trabajadores en su conjunto.

Para ello es necesario abatir los prejuicios que nos definen a algunos como los intelectuales capaces de pensar y a la gran masa de la población como la mano de obra ejecutora de los procesos sociales.

El fracaso de las revoluciones sociales se debía a errores teóricos y conceptuales en los que participaron todos los sectores políticos (derecha, centro e izquierda), queriendo dividir a la sociedad en actores claramente diferenciados ejerciendo un paternalismo

pernicioso que llevó a regímenes autoritarios en los que las relaciones sociales no fueron ni mejor ni peor que las del capitalismo, solamente malas y a contramano de la historia.

Bibliografía.

Altschul C. (2003) *Estar de paso*. Granica. Bs. As

Bell C. (1977). *Les contradictions culturelles del capitalisme*. PUF. París.

Benson, J. K. (1977). “Organizations: A dialectical view”. En: *Administrative Science Quarterly*, Johnson Graduate School of Management., Ithaca: Cornell University.

Berman (1988). *All That is Solid Melts Into Air: The Experience of Modernity*, Nueva York, Penguin Books.

Bleger J. (1966) *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós. Bs. As.

Bleichmar S. (2004) *Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis*. Revista Topía. Publicado en https://www.topia.com.ar/articulos/1%C3%A*/Dmites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoan%C3%A1lisis.

Bonantini C., Cervigni M., Mandolesi M., Quiroga V., Gallegos M. *Social representation and Imagery of Labor: Process of the Psychosocial and Labor Vulnerability and Its Relation with Mental Health*. En: *Psychiatry and Neuroscience Update. Bridging the Divide*. Springer. New York.

Bonantini C., Ponce F. (2017) *El mito de Prometeo*. Conciencia, trabajo y proyecto de vida. Laborde Editor. Rosario.

Bonantini C., Simonetti G., Michelín M., Nappione Berge M.E. (1999). *El mito de Saturno Desocupación y vida cotidiana*. UNR Editora. Rosario.

Editorial Océano. Bs. As.

Forlac-oit. (2017). <http://www.oitcenterfor.org/hechos-noticias/forlac-programa-oit-formalizaci%C3%B3n-informalidad>

Freud S. (1973) *Esquema del Psicoanálisis*. O.C. Editorial Biblioteca Nueva. Barcelona.

Gómez Jarabo G., Simonetti G., Bonantini C., Quiroga Víctor. (2007). *Vulnerabilidad psicosociolaboral, trabajo y salud mental*. En: *Psicopatología. Órgano oficial del Instituto de Psiquiatras de la Lengua Española*. Vol. 27 N° 1-2. Enero-junio 2007. Promolibro Valencia.

Haraszti M. (1981) A destajo. Ed. Montesinos. Barcelona

Jaidar I (2003) Tras las huellas de la subjetividad. UAM México.

Laval C., Dardot P. (2013) La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Gedisa. Barcelona.

Laval C., Dardot P. (2013) op. cit pág. 333

Levy Yeyti (2018) Después del trabajo. Sudamericana. Bs. As.

Marx C., Engels F. (1973. La ideología alemana. Ediciones pueblos unidos. Pág. 31.

Palací Descals F. (2004) Psicología de la organización. Pearson Educación

Salanova M., Schaufeli W. (2004) El engagement de los empleados: Un reto emergente para la dirección de recursos Humanos. Publicación electrónica http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2004_Salanova-Schaufeli.pdf.

Seligman M (2016) Florecer: La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar

Seligman M. (2004) Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Simon and Schuste. New York.

Sennett R. (2000) La corrosión del carácter. Anagrama. Barcelona.

Sousa Santos B., (1998) De la mano de Alicia. Subjetividad, ciudadanía y emancipación. Capítulo 9 Pags.283-304. Siglo del Hombre Editores Bogotá.

Sousa Santos B., (1998). De la mano de Alicia. Subjetividad, ciudadanía y emancipación. Capítulo 9 Pags.283-304. Comentario en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n5/n5a18.pdf>. Siglo del Hombre Editores Bogotá.

Torres Carrillo A. (2006) Subjetividad y sujeto. Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En Revista Colombiana de Educación. N° 50 págs. 86/103. Enero-Julio. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Torres Carrillo A. (2006) Subjetividad y sujeto. Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En Revista Colombiana de Educación. N° 50 págs. 86/103. Enero-Julio. Pag. 91. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

-
- ¹ Torres Carrillo A. (2006) Subjetividad y sujeto. Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En Revista Colombiana de Educación. N° 50 págs. 86/103. Enero-Julio. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- ² Torres Carrillo A. (2006) Subjetividad y sujeto. Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En Revista Colombiana de Educación. N° 50 págs. 86/103. Enero-Julio. Pag. 91. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- ³ Sousa Santos B., (1998). De la mano de Alicia. Subjetividad, ciudadanía y emancipación. Capítulo 9 Pags.283-304. Comentario en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n5/n5a18.pdf>. Siglo del Hombre Editores Bogotá.
- ⁴ Sousa Santos B., (1998) De la mano de Alicia. Subjetividad, ciudadanía y emancipación. Capítulo 9 Pags.283-304. Siglo del Hombre Editores Bogotá.
- ⁵ Jaidar I (2003) Tras las huellas de la subjetividad. UAM México. Pag. 55.
- ⁶ Bleichmar S. (2004) Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. Revista Topía. Publicado en https://www.topia.com.ar/articulos/1%C3%A*/Dmites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoan%C3%A1lisis.
- ⁷ Berman (1988). All That is Solid Melts Into Air: The Experience of Modernity, *Nueva York, Penguin Books*.
- ⁸ Laval ., Dardot O. (2013) La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Gedisa. Barcelona.
- ⁹ Freud S. (1973) Esquema del Psicoanálisis. O.C. Editorial Biblioteca Nueva. Barcelona. Págs. 2733/34
- ¹⁰ Marx C., Engels F. (1973. La ideología alemana. Ediciones pueblos unidos. Pág. 31.
- ¹¹ Levy Yeyti (2018) Después del trabajo. Sudamericana. Bs. As.
- ¹² Forlac-oit. (2017). <http://www.oitcinterfor.org/hechos-noticias/forlac-programa-oit-formalizaci%C3%B3n-informalidad>
- ¹³ Laval C y Dardot P. (2013) La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Gedisa. Barcelona
- ¹⁴ Bell C. (1977). Les contradictions culturelles del capitalisme. PUF. París.
- ¹⁵ Bonantini C., Cervigni M., Mandolesi M., Quiroga V., Gallegos M.Social representation and Imagery of Labor: Process of the Psychosocial and Labor Vulnerability and Its Relation with Mental Health. En: Psychiatry and Neuroscience Update. Bridging the Divide. Springer. New York. Págs. 253 a 265.
- ¹⁶ Gómez Jarabo G., Simonetti G., Bonantini C., Quiroga Víctor. (2007). Vulnerabilidad psicosociolaboral, trabajo y salud mental. En: Psicopatología. Órgano oficial del Instituto de Psiquiatras de la Lengua Española. Vol. 27 N° 1-2. Enero-junio 2007. Págs. 45 a 70. Promolibro Valencia.
- ¹⁷ Laval C., Dardot P. (2013) op. cit pág. 333
- ¹⁸ Seligman M (2016) Florecer: La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar Editorial Océano. Bs. As.
- ¹⁹ Seligman M. (2004) Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Simon and Schuste. New York.
- ²⁰ Palací Descals F. (2004) Psicología de la organización. Pearson Educación

- ²¹ Salanova M., Schaufeli W. (2004) El engagement de los empleados: Un reto emergente para la dirección de recursos Humanos. Publicación electrónica http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2004_Salanova-Schaufeli.pdf.
- ²² Benson, J. K. (1977). “Organizations: A dialectical view”. En: *Administrative Science Quarterly, Johnson Graduate School of Management.*, Ithaca: Cornell University.
- ²³ Haraszti M. (1981) A destajo. Ed. Montesinos. Barcelona
- ²⁴ Sennett R. (2000) La corrosión del carácter. Anagrama. Barcelona.
- ²⁵ Bonantini C., Ponce F. (2017) El mito de Prometeo. Conciencia, trabajo y proyecto de vida. Laborde Editor. Rosario.
- ²⁶ Bonantini C., Simonetti G., Michelín M., Nappione Berge M.E. (1999). El mito de Saturno Desocupación y vida cotidiana. UNR Editora. Rosario.
- ²⁷ Bleger J. (1966) Psicohigiene y psicología institucional. Paidós. Bs. As.
- ²⁸ Altschul C. (2003) Estar de paso. Granica. Bs. As.

POSICIÓN DEL INCONSCIENTE ENTRE ÉTICA Y POLÍTICA

[El *Filoctetes* de Sófocles o, *no has actuado conforme al deseo que te habita*]

POSITION OF THE UNCONSCIOUS BETWEEN ETHICS AND POLITICS

[Sophocles' *Philoctetes* or you have not lived in conformity with the desire that inhabits
you]

Claudio Cabral

*Argentino, Psicólogo; Profesor en Psicología; Magister en Psicoanálisis (UNR),
claudiocabral@hotmail.com*

Resumen

El autor plantea una lectura del escrito *Posición del inconsciente* de Lacan, desde la obra *Filoctetes* de Sófocles. Articula la ética del psicoanálisis, desde la pregunta *¿has actuado conforme al deseo que te habita?* en su diferencia con la posición de Filoctetes en la obra de Sófocles; obra que muestra la estructura del *ceder en su deseo*.

Es la posición del inconsciente —ético y no óntico—, la que le permite diferenciar la posición frente al deseo entre Filoctetes y Antígona, en relación con el Bien Común, con el Estado y el discurso dominante de una época; incluso los fenómenos y conducciones de masas.

Las consecuencias del planteo son clínicas, en tanto la dirección de la cura psicoanalítica se orienta al pago que el sujeto *debe poder saber hacer* por su deseo, para no ceder frente a él en nombre de los bienes comunes.

Para ello es necesario explicitar cómo se entienden los fundamentos de la práctica analítica: inconsciente, pulsión, transferencia, repetición y la estructura de la angustia, cuyo objeto es el *petit a*.

Palabras clave: Psicoanálisis – Fundamentos – Ética – Deseo – Política

Abstract

The author proposes to read Lacan's *Position of the Unconscious* from the point of view of Sophocles' *Philoctetes*. He frames the Ethics of psychoanalysis from the standpoint of the question *Have you lived in conformity with the desire that inhabits you?* and in its relation

to Philoctetes position in Sophocles' work, which shows the structure of relinquishing his desire.

It is the ethical (not ontic) position of the unconscious which allows him to identify the different ways in which Philoctetes and Antigone deal with desire in relation to Common Good, the State, the dominant speech of the time and even in relation to mass phenomena and leaders.

The consequences of this premise are clinical in as much as the psychoanalytical cure is oriented towards the payment which the subject must-know-to do for his desire in order not to give in in the name of the common good.

To this purpose we must specify the foundations of the analytical practice: unconscious, drive, transference and repetition, and anguish structure, whose object is the petit a

Key words: Psychoanalysis– Foundation – Ethics – Desire – Politics

A mi amiga Ivonne Serena

In Memoriam!

Introducción

El porvenir del psicoanálisis no está asegurado. Depende de la formación de los analistas, es decir, de la enseñanza y transmisión que de él hagamos en los análisis que conducimos, en la reflexión sobre esa práctica y de cómo entendamos los fundamentos que la rigen; ya que no es curandería, ni chamanismo, sino que la formalización que heredamos de Freud y Lacan será necesario *adquirirla para poseerla*, es decir, desde el propio análisis y el estudio de la teoría. Leer.

Leer supone un *escrito*. Título en plural que Lacan eligió para el compilado en dos tomos de sus intervenciones a pedido —algunas veces— en congresos, jornadas, prólogos, etc. donde recoge un trozo de su enseñanza oral. Una piedra que ha logrado despejar astrillando alrededor, como se puede apreciar en los jardines Zen. El seminario rastrella alrededor de la roca fijada en el escrito.²

¹ En el continuo impulso y entusiasmo que animó su vida —la que no le hacía honor a su apellido, como solía decirnos— no dejó de instarme a escribir y producir. Con el dolor de su ausencia y las marcas de su amistad, hoy escribo estas letras como homenaje a su memoria.

² Jacques Lacan *Discurso de Tokio*. 21 de abril de 1971. Traducción al español Ricardo Rodríguez Ponte. La versión francesa de este texto se encuentra en Pas-tout Lacan, en la página web de la école lacanienne de psychanalyse: <http://www.ecole-lacanienne.net/>.

Intentaremos seguir el movimiento inverso en que fueron hechos los *Escritos*, partiendo de lo fijado en la roca del jardín, hacia los rastrillados que los sostienen y fundamentan. Esto es una toma de posición, en tanto consideramos que, a lo largo de su obra, Lacan ha encontrado diferentes modalidades y recursos para su rastrillaje; rastrillaje que contornea un real, que toca la invención freudiana: el inconsciente.

La invitación es partir del escrito *Posición del inconsciente* que se encuentra en el tomo 2 de los *Escritos* de Lacan. Es nuestra roca en el jardín, y como el título del presente texto lo indica, rastrillaremos sirviéndonos de la ética y la política, en particular de las obras *Antígona* y *Filoctetes* de Sófocles.

Posición del inconsciente fue pronunciado en el congreso que se realizó bajo el tema del *inconsciente freudiano* —del 30 de octubre al 02 de noviembre de 1960—. Sin embargo, el escrito que podemos leer fue redactado y condensado por Lacan —a pedido de Henri Ey— en marzo de 1964. ¿Por qué nos importan estas fechas? Porque nos sitúan el recorrido que Lacan iba rastrillando en su seminario en el *tempo* de producción de este escrito. Encontramos que el congreso se realizó después de la última clase del seminario *La ética del psicoanálisis* y varios meses antes del inicio del seminario 8, sobre la transferencia; y la redacción definitiva del texto la realizó en marzo de 1964, es decir, en pleno dictado del undécimo seminario *Los fundamentos del psicoanálisis*.

Del párrafo anterior se desprende que *Posición del inconsciente* contiene los desarrollos de cuatro seminarios de Lacan. Seminarios que acompañan acontecimientos importantes, como la excomunión de la IPA, y el traslado de su seminario de *Sainte Anne* a la *École Pratique des Hautes Études* con el consecuente cambio de auditorio. Contando también con que la excomunión dejó como saldo una clase única de un seminario interrumpido que se llamó *Los nombres del padre*.

Con esta somera e insuficiente referencia queremos situar el enorme caudal de cuestiones alrededor del escrito *Posición del inconsciente*; por lo que nuestro trabajo aquí tomará solo un pequeño hilo con el que desarrollaremos las consecuencias y dificultades clínicas de la posición del inconsciente en tanto ético y no óntico.³

Estatuto ético del inconsciente

Para dar cuenta del estatuto ético del inconsciente freudiano, partamos de que dicho inconsciente se forja sobre un **rastro**. El estatuto del rastro ya nos indica que, en tanto soporte, es consecuencia de una operación que puede realizarse, o no: la constitución del sujeto; ¿cuál es la operación que, de realizarse, constituye al sujeto del inconsciente?: la pérdida de objeto. Entonces, el rastro sobre el que se forja el inconsciente es el rastro de la operación de la caída del objeto.

³ En un seminario *Sobre los Escritos*, en la Escuela de Psicoanálisis Sigmund Freud-Rosario —con Martín Muné, Camila Simonit y algunos otros— proseguimos un trabajo de lectura sobre este escrito de Lacan.

Antes de ocuparnos del estatuto de dicho objeto, situemos cómo se manifiesta en la obra de Freud el inconsciente: se manifiesta bajo el aspecto del tropiezo, de una falla, una fisura. El sujeto se encuentra sorpresivamente con esta falla; es un re-hallazgo que se escabulle instaurando la dimensión de la pérdida que define el estatuto del objeto. El objeto del psicoanálisis es el objeto perdido.

En este sentido es que podemos ubicar el estatuto ético del inconsciente, y no óntico. Sin embargo, Lacan habla de lo óntico en relación al inconsciente. Dice que: “lo óntico, en la función del inconsciente, es la ranura”⁴; ranura por donde se manifiesta el inconsciente tal como lo situamos en el párrafo anterior. Otro modo de situarlo podría ser mediante la distinción del sueño y el inconsciente. El sueño no es el inconsciente. Precizando, podríamos decir que, el sueño es la vía —como la llamó Freud— de acceso al inconsciente; en la escena del sueño se realiza el deseo inconsciente. Con lo cual nos preguntamos: ¿podemos dar al sueño el estatuto óntico, que Lacan da a la ranura?

Retomemos el estatuto ético que implica lo que se escabulle, lo doblemente perdido en el re-hallazgo sorpresivo, en cualquiera de las formaciones del inconsciente. Se escabulle, pero se *circumscribe* a una estructura temporal. Este movimiento, como decíamos, se forja sobre la huella, la marca del objeto perdido, objeto del deseo, objeto de la angustia, que Lacan escribe con la letra *a* minúscula.

¿Qué ética implica éste peculiar objeto *a*? implica un acto en relación con este deseo que se manifiesta por medio de la ranura o el trabajo del sueño, el síntoma u otra formación del inconsciente.

Precizando un poco más podríamos decir que se trata de la dimensión cómica de la ética, porque pone en juego los tropiezos y fracasos en que se manifiesta el deseo inconsciente —inalcanzable por definición—. Dimensión cómica que tiene en su centro el Fallo.

La dimensión trágica de la ética se ejerce en el sentido de un triunfo de la muerte. Por eso Lacan toma la obra de Sófocles *Antígona* para situar esta dimensión trágica del deseo.

Distinguidas estas dos dimensiones —trágica y cómica— implicadas en la ética del deseo, podemos decir que la experiencia humana transcurre en lo *tragicómico*. Es decir, entre el triunfo de la muerte y el desliz de la vida que escapa (triunfa) a las barreras del significante, siendo el Fallo el significante de esa escapada. En otras palabras, entre pulsión e inconsciente.

Ahora bien, *Antígona* se enfrenta al Estado de Creonte. Dicho Estado no aloja el singular deseo de *Antígona* que responde a otro orden: la *Até* familiar. Es decir, se contraponen la posición del poder y el deseo de *Antígona*; se contraponen la moral del poder al servicio de los bienes y el deseo —en el sentido estrictamente psicoanalítico, claro está—

⁴ Jacques Lacan *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. P.39. Buenos Aires 2003. Paidós 1° Ed. 11° Reimp.

Veamos cómo circunscribe Lacan en el seminario *La ética del psicoanálisis*, la posición del poder. Posición, dice, que siempre fue la misma en toda circunstancia, en toda incidencia —histórica, o no—. La posición del poder proclama: *He venido a salvarlos*. Un Alejandro Magno o un Hitler. La posición es la misma: *he venido a salvarlos, continúen trabajando y en cuanto al deseo, que esperen*.

Así, Creonte “reparte amigos y enemigos en función del **bien de la ciudad**, más que al suponer que el campo de los bienes, al servicio de los cuales debemos colocarnos, pueda englobar en cierto momento todo el universo”⁵

A este servicio de los bienes se contraponen la ética del deseo: el acto del sujeto que no cede al servicio de los bienes. No ceder en su deseo es la posición de Antígona. Frente a ese Estado Universal, discursos dominantes de una época, que hacen masa, cuyos fenómenos se contraponen al deseo. Raíz de las formas que cobran las resistencias al psicoanálisis en nuestro tiempo.

Los que administran la psicología colectiva, los administradores de masas, operan con un *desconocimiento*: desconocen la diferencia entre el rebaño humano y el rebaño animal. Para este último, el peligro del enemigo del rebaño está afuera; en cambio en el rebaño humano el enemigo es el sujeto del deseo⁶, su propia división, en tanto que por estructura se contraponen a la moral del servicio de los bienes. Antígona no cede en su deseo frente a Creonte.

Ceder en su deseo

Otra es la posición de Filoctetes, en la obra de Sófocles⁷. De él Lacan nos dice que es un héroe, pero no en el sentido de Antígona, sino porque: *adhiera encarnizadamente a su odio hasta el final*⁸. Pero en el final, *cede*.

Veamos brevemente cómo se entrama la posición de Filoctetes. Heredero del arco de Hércules, es *abandonado* en la isla Lemnos debido a su mal olor causado por la picadura de una serpiente. Adherido a su odio por este *abandono*, es que se mantiene hasta el final, como nos dice Lacan. Poseedor del arco con el que podrá destruir Troya y curar la supurante herida provocada por la serpiente, prefiere volver a su patria. Aquí anotamos: bien común contrapuesto al deseo, en este caso: deseo de volver a su patria contrapuesto al mandato de destruir Troya con su arco.

Aquí es donde aparece una dimensión **intrínseca** al *ceder en su deseo*: la traición. Filoctetes es impunemente traicionado por Neoptólemo (siguiendo las ordenes de Ulises)

⁵ Jacques Lacan *La ética del psicoanálisis*. P.: 378. Buenos Aires 2005. Paidós. 1° Ed. 9° Reimp. Las negritas son mías.

⁶ Jacques Lacan *La transferencia*. Buenos Aires. Paidós 1ª Ed. 2ª Reim. 2006. Pág.: 408

⁷ No tomamos aquí las referencias de Filoctetes en la *Iliada*, la *Odisea* ni en las obras de Esquilo y Eurípides. Solo nos referimos a la obra de Sófocles.

⁸ Jacques Lacan *La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires. Paidós. 1° Ed. 9° Reimp. 2005. Pág.: 381

quien le arrebató su arco habiéndolo embaucado con la promesa de llevarlo de nuevo a su patria, según su deseo, el deseo de Filoctetes. Así es como Filoctetes *cede* y se embarca en dirección a Troya en favor del bien común, los bienes comunes. Cede por la intervención de Hércules —*deus ex machina*— intervención que Lacan pone a nivel de marco y límite de la tragedia, a nivel del telón y los otros sostenes que circunscriben el lugar de la escena; dejando así sólo a cuenta de Filoctetes haber cedido en su deseo. También podríamos leer la intervención de Hércules como otro —*i(a)*— en la división del sujeto, como en el sueño, donde todos los personajes son el soñante.

Antígona actúa en conformidad con el deseo que la habita. Filoctetes cede en su deseo en favor de los bienes comunes. En ambas tragedias se contraponen el bien común, el bien del estado universal, al deseo. Subrayemos que *ceder en su deseo* conlleva una traición. Traición que arroja al sujeto al servicio de los bienes, perdiendo lo que lo orienta en ese servicio. Dicha traición puede venir del otro *i(a)*, otro especular que es también de donde puede partir la señal de angustia. El sujeto se traiciona a sí mismo o es traicionado, esto es indistinto, en todo caso hay una traición que arroja al sujeto bajo una moral al servicio de los bienes con la consecuencia de *ceder en su deseo*.

Consecuencias clínicas

En nuestro tiempo, el *Bien común*, el *Estado de Creonte*, la *destrucción de Troya*, se pueden jugar bajo el aspecto de discursos dominantes que apuntan a una moral circunscripta en el campo de los bienes comunes. Dicho en otras palabras, la conquista y avance en el terreno del estado universal, se contraponen a la tragedia del deseo. En la Grecia de Sófocles y en el siglo XXI: actuar en conformidad con el deseo que habita al sujeto, es a contrapelo de los bienes comunes. La vida transcurre en la dimensión tragicómica de la ética, que circunscribe al deseo inconsciente.

Esclarecemos: no se trata de una desvalorización del terreno de los bienes comunes y una valoración idealizante del deseo. Se trata de empalmar en la clínica el bien común, universal, **con** la ética del deseo. Un ejemplo: lo que antes se conocía como *piropo*, hoy se denomina *acoso callejero*. En la práctica psicoanalítica, ¿podemos adscribir a esta denominación de manera universal, sin interrogar cómo se juega ahí el deseo inconsciente? Precisemos: el deseo en sus dimensiones trágica y cómica. Es decir, articulada a la muerte y lo inalcanzable —introducido por el significantes en la constitución del sujeto—. Una vez más, entre pulsión e inconsciente.

La dirección de la cura psicoanalítica es una brújula para Filoctetes, para el ciudadano aislado aún en las grandes conglomeraciones urbanas, recortado cada día más de los lazos sociales, reducido al odio por quienes —según él— no le permiten o impiden avanzar en su deseo y sus conquistas soñadas. Reducido a un cuerpo que sólo come y enferma. Filoctetes es el representante de ese *tiempo* en que el sujeto puede orientarse por su deseo **o** traicionarse y ceder, para perderse bajo el bien común.

¿Qué deviene el bien común al final del análisis? Porque alguien que finalizó su análisis no queda aislado, ni recortado de los lazos sociales, ni por fuera del terreno los bienes comunes. El bien, al final del análisis, deviene para el sujeto, aquello que puede servir para **pagar** el precio del acceso al deseo⁹.

Libido: entre inconsciente y pulsión

Ensayemos una lectura psicoanalítica de Filoctetes. ¿Por qué es *abandonado* en la isla Lemnos?

Dice Ulises:

dejé yo abandonado hace tiempo al hijo del meliense Peante, cumpliendo el mandato que de hacerlo así me dieron los jefes; pues *de la llaga que le devoraba le destilaba el pie gota a gota*, y no nos dejaba celebrar tranquilamente ni las libaciones ni los sacrificios, porque con sus fieras maldiciones llenaba todo el campamento, vociferando y dando desgarradores lamentos¹⁰.

Ahora bien, ¿por qué, en el momento que comienza la tragedia de Sófocles —pasados ya diez años de la picadura de la serpiente— aún sigue “llagado con la cruel herida de la ponzoñosa víbora”¹¹?

Veamos otras referencias a la herida en el texto de Sófocles: “voraz enfermedad”;¹² “la muy odiada víbora que me dejó así sin pie”;¹³ “la cruel herida que le devoraba”; “la ardiente sangre que le brotaba de la llaga del irritado pie”;¹⁴ “me sale de nuevo negra sangre que brota del fondo de la herida”;¹⁵ “la negra vena del pie se le ha roto, echando sangre”;¹⁶ “el infecto olor de mi herida”;¹⁷

Es decir, no se trata de una común picadura de serpiente en el sentido médico, ya que diez años después continúa la herida echando negra sangre. Veamos qué podemos decir de esta peculiar picadura.

⁹ Ídem. Pág.: 382

¹⁰ Sófocles *Tragedias completas* “Filoctetes”. Buenos Aires. CS Ediciones 1º Ed. 2008. Pág.:191. Las negritas son mías.

¹¹ Ídem. Pág.: 196

¹² Ídem. Pág.: 197

¹³ Ídem. Pág.: 203

¹⁴ Ídem. Pág.: 204

¹⁵ Ídem. Pág.: 206

¹⁶ Ídem. Pág.: 207

¹⁷ Ídem. Pág.: 208

Jaime Siles, en un ensayo titulado *Vieja y nueva política en torno al Filoctetes de Sófocles*¹⁸, toma la enfermedad física de Filoctetes como parte del universo simbólico de la obra. Dice:

la tradición popular relaciona a las *serpientes* con las *malas esposas*, pues se dice que los ofidios, durante la cópula, despiden un mal olor. Parte de esa leyenda popular persiste en las Tesmoforias, durante las cuales las mujeres atenienses “utilizaban sauzgatillo o agnocasto en la confección de sus lechos para asustar y repeler a las serpientes, y el mal olor causado por esta planta tenía otro efecto añadido: en una fiesta que exigía estricta *abstinencia sexual*, mantenía alejados a los maridos

Luego retomaremos esta referencia.

Por ahora, volvamos a nuestros fundamentos: *el sujeto se realiza en la pérdida en la que ha surgido como inconsciente, por la carencia que produce en el Otro*¹⁹. La estructura de borde en su función de límite es la que cierra la causación del sujeto del deseo. Este es el trazado de la pulsión de muerte freudiana: *separación* del Otro por la cual el sujeto encuentra en el deseo del Otro su equivalencia como sujeto del inconsciente.

Aquí Lacan esclarece que la *parte* no es una parte del todo, sino que la parte *no tiene relación* con el todo. Esta *no relación* tiene que poder producirse como operación. Insistamos: separación.

Filoctetes es un efecto de sentido con que lo solicita un discurso [destruir Troya con su arco], ahí encuentra el deseo del Otro. Ahora interrogamos: ¿ha logrado *separarse* de ese Otro? ¿Qué es necesario para tal operación? Como decíamos: la estructura de borde en su función de límite que le permitiría *cerrar*²⁰ la causa del sujeto del deseo.

Venimos de decir que Filoctetes *cede en su deseo*, es decir, *no paga* el precio por el acceso al deseo. Ahora nos preguntamos ¿no tiene con qué pagar? ¿con qué paga el sujeto el acceso al deseo, o la separación del Otro? Paga ofreciendo, en un primer tiempo su propia desaparición, el “*podiera perderme*”. En cambio, Filoctetes nos muestra un *abandono*. Un abandono en la isla que no recorta una pérdida del objeto, por lo tanto, el cierre del borde.

La laminilla, nos dice Lacan, “representa esa *parte* del viviente que se *pierde* al producirse éste por las vías del sexo”²¹ Filoctetes nos muestra qué ocurre cuando no se produce la pérdida de esa *parte*. El viviente no deviene sujeto. El borde en su función de

¹⁸ Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5996113>

¹⁹ Jacques Lacan *Escritos 2* “Posición del inconsciente” 1º Ed. 2ª Reimp. Buenos Aires. Siglo XXI. 2005. pág.:822

²⁰ Hacemos aquí referencia a la operación de cierre del inconsciente. Cierre que no implica ningún “adentro” sino que es un cierre que abre. Cierre y apertura del inconsciente, por ejemplo en un lapsus.

²¹ Jacques Lacan *Escritos 2* “Posición del inconsciente” 1º Ed. 2ª Reimp. Buenos Aires. Siglo XXI. 2005. pág.:826

límite no se cierra, y, en consecuencia, la libido (la laminilla) desangra por años y años en forma de herida supurante.

Entonces el abandono es consecuencia de la dificultad de la desaparición (separación) del sujeto para el Otro. El abandono es una separación a medio camino, podríamos decir. El sujeto sufre como abandono la consecuencia de no haber podido recortar un objeto constituyente de un borde que cierre y abra el inconsciente ético y deseante.

A ese *abandono* responde el odio al que se aferra Filoctetes sin lograr un acto en el sentido de la ética del deseo, porque no cuenta con el objeto para pagar, sino que cuenta con una herida siempre abierta que no logra bordear, en tanto zona erógena, la libido que haga empuje constante para la intrincación pulsional.

Por eso Eros y Tánatos están desintrincados; todo él quedó recortado del mundo humano, aislado en un goce mortífero representado por la herida supurante que es lo real de la libido desbordada.

Aquí retomamos la referencia de Jaime Siles, cuya lectura del simbolismo de la serpiente en la obra de Sófocles, nos esclarece lo sexual puesto en juego por la picadura de la serpiente. La libido es sexual nos enseña Freud. La serpiente es símbolo de “mala esposa” nos dice Siles, y hace obstáculo al coito con el *partenaire* cuando el sujeto no cuenta con un objeto que haga obstáculo a la alienación al Otro. Por eso —insistamos— Filoctetes, *no has actuado conforme al deseo*.

“El sujeto toma su *parte*, de la sexualidad, especificada en el individuo, con su muerte”²² en otras palabras, la muerte como dimensión trágica del deseo y en tanto real que no tiene representación en el inconsciente, posicionando —por eso— la sexuación en el sujeto.

“corte anatómico (...) en donde se decide la función de ciertos objetos, de los que es preciso decir que no son parciales, sino que tienen una situación muy aparte”²³ es decir, más que objeto parcial, se trata de objeto aparte, separado, caído, perdido... estamos en el inicio: cuando decíamos que *el inconsciente se forja sobre el rastro de lo que opera para la constitución del sujeto*: este corte. Por ejemplo, el pecho especificado en la función del destete que *prefigura* la castración. “es entre el pecho y la madre donde pasa el plano de la separación que hace del pecho el objeto perdido que está en causa en el deseo”²⁴ esta operación es la que no se realiza en Filoctetes, dejándolo *abandonado* a su goce mortífero.

Al no producirse esta función de borde y límite que cierre la causa del sujeto, no pueden venir a ese *lugar* los objetos que se pierden por naturaleza, como el excremento, o los soportes: la mirada y la voz, alrededor del cual la pulsión podría recuperar o restaurar la pérdida original, contorneándolos... al no cerrarse la herida de Filoctetes, al no haber borde

²² Ídem:: Pág.: 826

²³ Ídem

²⁴ Ídem. Pág.: 827

erógeno que encierre la libido, no se puede realizar esta actividad pulsional... caza para alimentarse, pero no puede de ninguna manera *hacer* arte culinario.

Por eso no hay *partenaire* sexual de Filoctetes, porque no está inscripta la carencia que represente lo que es macho o hembra. Porque “la sexualidad se reparte de un lado al otro de nuestro *borde* en cuanto umbral del inconsciente”²⁵

El sujeto busca un objeto que le sustituya esa pérdida, por ser sexuado. El problema es cuando esa pérdida no está realizada, no está bordeada, como en Filoctetes. Esto en cuanto al objeto pulsional —un lado del borde—

Del otro lado del borde, los significantes que lo representan, organizados por la metáfora del Nombre-del-Padre en las estructuras elementales del parentesco, se instauran las normas y el orden que le dicen al sujeto lo que hay que hacer como hombre o como mujer.

Por eso dice Lacan que no es verdad que Dios los hizo macho y hembra, sino la operación paterna que organiza el orden significante que pueda contornear el objeto perdido con el que opera la pulsión. Creemos que así logramos ubicar en la obra *Filoctetes*, de Sófocles, las dificultades que se producen cuando no está encerrada en el borde de la zona erógena la libido; dificultades que atañen al cierre del inconsciente y a la operatoria pulsional. Por eso llamamos a este último apartado, libido: entre inconsciente y pulsión.

Referencias

*Lacan, Jacques “Posición del inconsciente” en *Escritos 2*. Buenos Aires. Siglo XXI. 2005. 1° Ed. 2ª Reimp.

*Lacan, Jacques *El seminario, libro 7* “La ética del Psicoanálisis” Buenos Aires. Paidós. 1° Ed. 9ª Reimp. 2005.

*Lacan, Jacques *El seminario, libro 8* “La transferencia” Buenos Aires. Paidós 1ª Ed. 2ª Reim. 2006

*Lacan, Jacques *El seminario, libro 11* “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis” Buenos Aires 2003. Paidós 1° Ed. 11° Reimp.

*Lacan, Jacques *Discurso de Tokio*. 21 de abril de 1971. Traducción al español Ricardo Rodríguez Ponte. La versión francesa de este texto se encuentra en Pas-tout Lacan, en la página web de la école lacanienne de psychanalyse: <http://www.ecole-lacanienne.net/>.

*Siles, Jaime *Vieja y nueva política en torno al Filoctetes de Sófocles* Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5996113>

*Sófocles *Tragedias completas* “Filoctetes” Buenos Aires. CS Ediciones 1° Ed. 2008.

²⁵ Ídem. Pág.: 828

Apéndices

Óleo en lienzo de Jean-Germain Drouais (1763 - 1788):

Filoctetes en la isla de Lemnos. 1738.



LAS INTERVENCIONES DEL PROFESIONAL PSICÓLOGO/A EN UN ESPACIO LÚDICO GRUPAL CON NIÑOS/AS, DESDE UNA PERSPECTIVA WINNICOTTIANA / INTERVENTIONS OF A PSYCHOLOGY PROFESSIONAL AT A RECREATIONAL SPACE WITH CHILDREN, FROM A WINNICOTTIAN PERSPECTIVE.

Mónica G. Castaño.

*Argentina, Docente en la Cátedra Intervenciones en Niñez y Adolescencia, Maestranda en
Clínica Psicoanalítica con Niños, Facultad de Psicología, UNR, monigcastano@gmail.com*

Resumen

Este escrito describe y analiza la experiencia que he realizado como psicóloga en un espacio lúdico grupal con niños/as, de la Municipalidad de Rosario.

En una primera parte se presenta la experiencia, se retoman psicoanalistas argentinos de dicha práctica y la propuesta de Winnicott para analizar los conceptos claves juego e intervención.

En una segunda parte, desde una perspectiva etnográfica analizamos viñetas de la experiencia y sistematizamos los tipos de intervenciones a los que clasificamos en: Intervenciones en disponibilidad, con direccionalidad terapéutica y transferenciales.

Consideramos que las dos últimas se ubican en el campo de la especificidad del psicoanalista mientras que la primera es compartida con otros/as adultos/as sin esta formación.

Respecto a los destinatarios de las interpretaciones transferenciales, éstas pueden estar dirigidas a un/a niño/a o al espacio lúdico grupal o a la zona intermedia.

En relación a los efectos de las intervenciones (esperados, deseados; inmediatos y a largo plazo), fue necesario que nos corriéramos de la intencionalidad de “curar” para disponernos a cuidar y jugar.

Finalmente concluimos que un profesional adulto en disponibilidad con formación psicoanalítica puede sostener estos espacios e intervenir, facilitando el ingreso a la zona de juego incluyendo aquellas/os que en el inicio no juegan.

Palabras-clave: Intervención, psicoanálisis, jugar, grupo, niño/as.

Abstract:

This study analyses and describes the experience I have had as a psychologist working with children at a Rosario City Government recreational public space.

The first part of the paper provides a description of the experience and presents the approaches from various Argentinean psychoanalysts and Winnicott's theory in order to analyze the key concepts of play and intervention.

In a second part, we analyze the experience fragments from an ethnographic perspective and systematize the different types of interventions, which can be classified into: interventions upon availability, interventions with therapeutic directionality and transference interventions.

We consider that the last two belong to the psychoanalyst's specific field, whereas the first one is shared with other adults who do not necessarily have that type of training.

With respect to the recipients of the transference interpretations, these can be aimed at a child, at the recreational group space or at an intermediate area.

Regarding the effects of the interventions (expected, desired, immediate or long-term), it was necessary to move away from the purpose of “healing” and to be willing to play and to take care.

Finally, we concluded that an available adult professional with a psychoanalytic training is able to support these spaces and to intervene, making it possible, even for those who didn't play at the beginning, to enter the play zone.

Key words: intervention, psychoanalysis, play, group, children.

I- Presentación de la experiencia

El interés en trabajar esta investigación¹ parte de la pregunta por el trabajo que realizo como psicóloga en espacios lúdicos grupales con niños en distintas instituciones que dependen de la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Rosario.

¹ Tesis de Maestría en Clínica Psicoanalítica con niños, Facultad de Psicología, UNR.

En el comienzo de esas experiencias, a los espacios lúdicos grupales con niños se les denominaba “Ludotecas” y allí se les suponía a psicólogos/as con formación psicoanalítica un saber en relación a la intervención con niña/os en el marco de políticas públicas que era valorado como tal. Esta valoración se modificó cuando las ludotecas comenzaron a ser nombradas, por efecto de un cambio que produjo la implementación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley N° 26061), como “Espacios socioeducativos” de segunda infancia. En el pasaje de un espacio lúdico a un espacio socioeducativo quedó borrada, difusa la valoración con la que contábamos los/as psicólogos/as en un comienzo.

En la actualidad, la Secretaría de Desarrollo Social² ya no contrata ni convoca psicólogos/as para la práctica grupal en territorio en niñez. Es desde la Secretaría de Cultura que se contratan músicos, artistas y profesores para sostener espacios socioeducativos que no cuentan con el personal de planta necesario para esa franja etaria destinataria, a modo de apoyo de un lenguaje específico (como sucede con la experiencia seleccionada) en instituciones municipales, Centros de Convivencia Barrial³ (CCB).

No sólo cambia el nombre de los espacios, sino también el modo de entender el acceso al juego en la niñez. En un comienzo, se trataba de espacios lúdicos donde el juego estaba pensado como derecho en la niñez, donde un/a psicólogo/a con formación psicoanalítica podía intervenir en el marco de una Política Pública. Hoy, como espacio socioeducativo, se trata de poner en juego la transmisión de algún conocimiento y algún tipo de tarea pedagógica. Los educadores son ubicados como transmisores intergeneracionales de un legado cultural:

Entendemos por espacios socioeducativos a todos aquellos espacios grupales donde se ponga en juego la transmisión de un conocimiento desde donde construir y sostener un vínculo entre el educador y los niños/as y adolescentes.

Este vínculo pedagógico e intergeneracional implica el reconocimiento y la valoración afectiva sobre ese otro que está en vías de constitución subjetiva y al que está dirigida nuestra tarea pedagógica. Nos permite pensarnos y posicionarnos como adultos garantes de la transmisión de un legado cultural que nos trasciende

² - Actualmente dicha Secretaría pasa a denominarse como de “Desarrollo Humano y Hábitat” con el inicio de una nueva gestión política.

³ - A partir de 2020 se los denomina Puntos de cuidado. Al realizar la investigación aún se mantenía la nominación que estamos utilizando en este escrito-

pero que nos atraviesa. Es nuestra tarea reponerlo y transmitirlo del modo más equitativo. (Dirección de Infancias y Familias. 2019)

Actualmente, quedamos algunos/as psicólogos/as con formación psicoanalítica trabajando en estos espacios. Es a partir de que se dejan de convocar psicólogos/as para trabajar allí, que surge la pregunta por la especificidad de las prácticas y, a la vez, la pregunta por las expectativas que la Dirección de Infancias y Familias (Secretaría de Desarrollo Social) tiene respecto a la incorporación de psicólogos/as con formación psicoanalítica en un espacio pensado para educadores cuyo objetivo es poner en juego conocimientos “desde donde construir y sostener un vínculo entre el educador y los niños/as y adolescentes.”

I- 1. Presentación del espacio lúdico grupal

Nos interesa compartir, en este escrito, el análisis de las intervenciones que fui llevando a cabo mientras me encontraba desarrollando funciones como psicóloga en un espacio lúdico grupal con niños en un Centro de Convivencia Barrial (CCB) de la zona oeste de Rosario, durante los años 2017 y 2018. El equipo que coordinó el espacio fue conformado por una Técnica en Niñez y Familia y la psicóloga. Participó también, con actividades específicas, un profesor de música.⁴

Se realizaron tres encuentros por semana en el espacio de juego, siendo su duración de una hora y media. A medida que se fue desarrollando la experiencia se fue observando que el tiempo de hora y media oficiaba de ordenamiento temporal: primero se desayuna, luego se juega y por último se propone el cierre de la actividad. Los tres momentos fueron impregnando este tiempo real, concreto donde se desarrolló la experiencia.

Partimos de una invitación y un acompañamiento para lograr la llegada del/a niño/a al espacio. No se trata de un espacio en el que el/la niño/a es obligado/a a concurrir ni tampoco se espera que lleguen al espacio de juego porque han sido derivada/os. Los/as que asisten al espacio no solo llegan porque sean derivada/os. El equipo del CCB inicia las actividades recorriendo el barrio e invitando a participar del espacio de juego. Hay una invitación fundante del espacio y ahí, a nuestro criterio, radica su potencial.

Partimos de la hipótesis de que un espacio lúdico grupal beneficia a un/a niño/a en su padecimiento subjetivo, que un/a profesional puede intervenir terapéuticamente y definimos este *estar* en el espacio lúdico grupal como la vivencia de una experiencia cultural.

⁴ - Integraron el espacio nueve (9) niñas, veintidós (22) niños y cuatro (3) profesionales. Por consideraciones éticas, durante la escritura hemos protegido cuestiones personales o indicios particulares de los/as participantes para garantizar que no haya reconocimiento por parte de ellos/as mismos/as u otros/as.

I- 2. Estrategia metodológica

Enmarcamos el presente trabajo en la metodología etnográfica. La etnografía, como estrategia investigativa, nos da la posibilidad de indagar detalladamente las cuestiones que nos ocupan y que describimos buscando construir las primeras categorías que nos permitan dar cuenta, lo más cabalmente posible, de la vida cotidiana en el espacio de juego. Para ello trabajamos con los registros realizados de los encuentros llevados a cabo entre los años 2017 y 2018.

Utilizamos el método más significativo de la etnografía, tal como lo define Peter Woods: la observación participante. Los materiales con los que trabajamos son los registros de dichas observaciones durante el desarrollo del espacio lúdico grupal.

El método más importante de la etnografía es el de la observación participante que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación. (...) La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. ¿Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta *personalmente* esas cosas en conjunción con los demás? Esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios. (Woods, 1986, p. 49)

Hemos seleccionado pasajes singulares de los registros, a los que llamamos *Viñetas*, dado que son recortes donde quedaron plasmados, de manera explícita, momentos de cada encuentro en función de los objetivos propuestos. A partir de estas *viñetas*, comenzamos a esbozar los primeros comentarios interpretativos, en un intento de conceptualización y teorización, poniendo en tensión nuestros propios comentarios con los conceptos de las teorías seleccionadas como referentes teóricos, para finalmente proponer algunas categorías prácticas o intermedias que hagan de puente o de bisagra entre la vida cotidiana del espacio de juego y las teorías. Esto es, que nos permitan una articulación con las categorías teóricas de manera de enriquecer el marco teórico inicial y producir nuevos conocimientos que permitan una comprensión en profundidad.

1- 3. Referentes conceptuales

Tomamos como principal referente conceptual a Donald Winnicott, cuyas producciones teóricas son los pilares que sostuvieron mi experiencia en el espacio lúdico grupal con niños/as. Winnicott ha desarrollado un pensamiento y modelo propio de gran relevancia en el campo teórico psicoanalítico. Si bien dicho autor no ha realizado experiencias en espacios lúdicos grupales con niños/as, sus conceptualizaciones sobre el jugar y la experiencia cultural nos permitieron pensar la experiencia que hemos seleccionado.

Recuperamos también los desarrollos de Pavlovsky (1968) quien no sólo piensa en sintonía con Winnicott, sino que advertimos una fuerte consonancia teórica entre ambos. También seleccionamos autores referentes argentinos que han sistematizado el trabajo grupal con niños tales como León Grinberg, Marie Langer, Emilio Rodríguez, María R. Glasserman y María E. Sirlin.

Cabe señalar una diferencia entre ellos, el libro de Grinberg, Langer y Rodríguez (1957) titulado: “Psicoterapia del grupo. Su enfoque psicoanalítico” trata sobre práctica grupal con adultos, pero cuenta con un apartado denominado “Grupos especiales” donde se describe y encuadra dicha práctica con niños. La producción de Pavlovsky “Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes” (1968) y la de Glasserman y Sirlin (1974) “Psicoterapia de grupo en niños” aborda exclusivamente la psicoterapia grupal con niños. La producción escrita retomada de los autores permitió la construcción de un mapa en el cual se encontraban disponibles conceptos, recorridos teóricos y categorías de análisis. El trabajo consistió no sólo en recorrerlos sino en poner en tensión las diferencias, acercamientos, distanciamientos y similitudes para pensar la práctica actual en los espacios socio-educativos.⁵

El modelo kleiniano, en los tres libros argentinos seleccionados, se presenta como el cuerpo teórico que fundamenta una práctica. Grinberg, Langer y Rodríguez (1957) tomaron los desarrollos de Klein al sostener comparaciones entre los tiempos de lo grupal con el desarrollo del niño y los mecanismos defensivos hallados presentes en las psicosis. Sirlin (1974) profundizó sobre el protagonismo de la agresión como expresión regresiva frente a situaciones ansiógenas que implicaron movimientos de regresión y reparación en el proceso de curación para un niño en un grupo. Planteó las diferencias entre una agresión constitutiva, que forma parte del desarrollo normal de un niño de aquella otra como expresión de situaciones ansiógenas, la cual indicaría fallas en el desarrollo. En el grupo terapéutico, esto se pone en juego como un circuito de regresión y reparación. De lo pregenital a lo genital, de una agresión como reacción regresiva hacia una actividad posibilitadora de sublimación el niño kleiniano con un yo fortalecido arriba a un fin de análisis terapéutico grupal.

Por su parte Pavlovsky (1968) también partió del mismo esquema referencial, al modo que sus pares argentinos. La lectura de los movimientos de las posiciones esquizo-paranoide

⁵ A los efectos de este escrito se han obviado el desarrollo de estos conceptos y se señalan, para el lector interesado, las referencias bibliográficas utilizadas.

y depresiva le dieron un soporte técnico y para pensar lo grupal le dedicó un capítulo al estudio con “niños con trastorno de conducta muy grave” (p. 69). Es allí, donde encontramos su aporte más rico: en la posición de un *analista en juego* cuando hace marca sobre la posición infantil y regresiva que necesita tener el adulto para ingresar al *territorio del grupo*: “Insistimos en que en el psicodrama jugamos permanentemente roles con los chicos, pero existe una zona lúdica dramática no interpretada que es terapéutica por sí misma” (1987, p. VII). Aquí se puede leer un desplazamiento hacia la producción teórica de Winnicott (1989 a) cuando propone que el analista tiene que poner en juego su juego, su cuerpo en la serie de los objetos. Aquí Pavlovsky fue más allá de Klein, antes de Winnicott.

Cada libro intentó trasladar un modelo de trabajo con un niño y un analista a una práctica grupal con niños. Los primeros (Grinberg, Langer y Rodrigué; 1957) apelaron a las analogías, las segundas (Glasserman y Sirlin, 1974) suprimieron lo grupal como medio de desarrollo, y Pavlovsky (1968) acudió al psicodrama.

El niño de Klein, atormentado por las situaciones ansiógenas, tiene que aprender a separar, diferenciar, reparar. El terapeuta es un transmisor, le explica lo que le sucede. Como un tutor acompaña al niño que resuelva un conflicto interno, donde los otros en un principio son proyecciones y luego devienen personas (si va bien el tratamiento). El niño kleiniano es a-histórico y a-social. Esta crítica se encuentra también en Winnicott (1989 b) cuando aborda el concepto de agresión de Klein en Exploraciones Psicoanalíticas II: “mi objeción tenía que ver con la resolución de Klein de formular el desarrollo individual del bebé humano totalmente en función de éste, sin referencia al ambiente (1989 b; p. 205)”.

Winnicott aclara, “Podemos decir que el ambiente facilitador hace posible el progreso constante de los procesos de maduración, pero el ambiente no hace al niño. En el mejor de los casos permite que el niño advierta su potencial.” (1965, p. 110) Y se pregunta con relación a los trabajadores de la salud “¿qué necesita la gente de nosotros, médicos y enfermeras?” (Winnicott, 1986, p. 131) Esto es, cuando las personas están en condiciones de dependencia, en situaciones de inmadurez, enfermedad o vejez. Winnicott juega en una conferencia destinada a médicos y enfermeras con el origen de la palabra curar, en una iglesia habla de curas y cuidados. No sólo son necesarios los remedios, lo que se necesita es ser humanamente confiables. En lo específico de ese cuidado, en su trayectoria como médico que atendía niños se convirtió en psicoanalista y desde allí fundamenta el encuadre para ese curar

El psicoanálisis no consiste sólo en interpretar el inconsciente reprimido; consiste más bien en proporcionar un marco profesional a la confianza, en el cual esa interpretación pueda llevarse a cabo. (...) El psicoanálisis (como la psicología analítica) está vinculado a una teoría y a la formación intensiva de un pequeño número de individuos seleccionados y ocasionalmente motivados. El objeto de la formación es proporcionar una psicoterapia que cala en la motivación

inconsciente y que en lo esencial utiliza la llamada “transferencia”.
(Winnicott, 1986, p. 133)

Define su trabajo e insiste, destaca que se trata de cuidar en tanto sostén: “Aquí no se trata tanto de cura en el sentido de remedio como de cuidado-cura” (Winnicott, 1986, p.139) Por ello lo saludable no será entendido en términos de evitar la enfermedad, podríamos decir “los lastres psiconeuróticos” de los niños/as. El cuidado va de la mano del sostén, entendiendo que se va ampliando desde el sostén físico del útero hacia la función familiar y de allí a la base de la asistencia social. Se trata de construir, sostener y ser confiable para que haya encuentro en términos de salud:

(...) la salud no es comodidad. Los temores, los sentimientos conflictivos, las dudas y las frustraciones son tan característicos en la vida de una persona sana como los rasgos positivos. Lo importante es que esa persona siente que está viviendo su propia vida y asumiendo la responsabilidad de sus actos y omisiones y es capaz de atribuirse el mérito cuando triunfa y la culpa cuando fracasa. Una manera de expresarlo es decir que el individuo ha pasado de la dependencia a la independencia o a la autonomía (Winnicott, 1986, p. 34).

Luego de este recorte, podemos profundizar al respecto de la práctica grupal con niños/as: hace falta que un/a adulto/a que ponga en disponibilidad su juego y oriente su labor a “llevar al paciente, de un estado en el que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo” (Winnicott, 1971, p.61) y, para que haya encuadre profesional, tanto para el/la terapeuta como para cualquier otro/a profesional que trabaje con niños/as, es indispensable ser humanamente confiables. Es decir, ofrecer y sostener en continuidad un ambiente suficiente bueno para que un/a niño/a pueda vivenciar una experiencia cultural.

De los desarrollos teóricos citados, abordaremos en este trabajo dos conceptos claves para el trabajo grupal con niños desde una perspectiva psicoanalítica: jugar e intervenir.

1- 4. Del juego al jugar: lo lúdico como potencia creadora

En los referentes citados, el juego ocupa un lugar primordial. Y podríamos transmitir que se lo aborda desde diferentes perspectivas:

- a) Como la *técnica* que permite la interpretación del terapeuta, es decir, da cuenta de cómo un niño se relaciona con el mundo externo, cómo se expresa, mediante los mecanismos de introyección y proyección kleinianos, pudiendo disminuir la ansiedad y dominar sus miedos;
- b) Como *medio de elaboración*, porque el niño no concurre para “jugar, sino que juega como el medio natural para alcanzar otros niveles más integrados

en su psiquismo. El juego no es un fin en el grupo terapéutico, sino el medio para llegar a un verdadero clima de trabajo”. (Glasserman y Sirlin, 1974, p. 151)

c) Como *elemento diagnóstico*, servirá para evaluar que, en niños más “integrados”, el material de juego es respetado y se evita la destrucción utilizándolo como medio de expresión o usando sus posibilidades simbólicas, en cambio, en otros niños “Los juguetes, en este caso, no *representan* determinadas cosas o personas sino que pasan a *ser* la cosa en sí, *son* esas cosas o personas directamente, perdiendo toda riqueza de su simbolismo (ecuación simbólica).” (Pavlovsky, 1968, p. 49), ubicando allí impulsos más directos y primitivos. A esto último, Pavlovsky lo caracteriza como estereotipado, sin creatividad.

d) Como *potencia creadora*. Winnicott plantea que “lo universal es el juego y corresponde a la salud: facilita al crecimiento y por lo tanto esta última; conduce a relaciones de grupo.” (Winnicott, 1971, p. 65).

Tomamos en esta experiencia la última perspectiva, esto es, pensamos al juego como potencia creadora. El jugar entendido como potencia creadora en Winnicott lo leemos cuando enumera en su resumen que:

a) (...) el niño que juega habita una región que no es fácil de abandonar con facilidad y en la que no admiten intrusiones.

b) Esa zona de juego no es una realidad psíquica interna. Se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior.

c) En ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior.

d) Al jugar, manipula fenómenos exteriores al servicio de los sueños e inviste a algunos de ellos de significación y sentimientos oníricos.

e) Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido y de él a las experiencias culturales.

f) El juego implica confianza y pertenece al espacio potencial existente entre (lo que era al principio) el bebé y la figura materna, con el primero en un estado de dependencia casi absoluta y dando por sentado la función de la adaptación de la figura materna.

g) El juego compromete al cuerpo (...)

h) La excitación corporal en las zonas erógenas amenaza a cada rato el juego (...)

i) En esencia es satisfactorio. Ello es así cuando conduce a un alto grado de ansiedad. Existe determinada medida de ansiedad que resulta insoportable y que destruye el juego.

j) El elemento placentero del juego contiene la inferencia de que el despertar de los instintos no es excesivo (...)

k) El juego es intrínsecamente excitante y precario. Esta característica *no* deriva del despertar de los instintos, sino de la precariedad de la acción recíproca, en la mente del niño, entre lo que es subjetivo (casi alucinación) y lo que se percibe de manera objetiva (realidad verdadera o compartida) (1971, pp. 76- 77)

Winnicott describe una secuencia en su teoría del juego, buscando hallar dónde empieza el jugar. Así, paso a paso, desarrolla que es en la confianza de la madre que se configura el campo de juegos intermedio. Aquí Winnicott lo denomina “campo de juego, porque el juego empieza en él”. (1971, p. 72) Es un espacio potencial que existe entre la madre y el hijo, o que los une. La siguiente etapa será el encuentro de zonas de juego. Al comienzo es la madre la que juega con el bebé cuidando de encajar en sus actividades de juego. Introduce su propio modo de jugar. Y “así queda allanado el camino para un jugar juntos en una relación”. Encontramos también en sus desarrollos teóricos que aborda la diferencia entre el juego y el jugar, apuntando:

Es apenas un comentario sobre la posibilidad de que en la teoría total de la personalidad del psicoanalista haya estado muy ocupado utilizando el contenido del juego como para observar al niño que juega, y para escribir sobre el juego como una cosa en sí misma. Resulta evidente que establezco una diferencia significativa entre el sustantivo “juego” y el verbo sustantivo “el jugar” (1979, p. 63).

Ahora veamos cómo Pavlovsky se acerca al planteo Winnicottiano: “creo que en toda actividad lúdica hay que descubrir dos niveles en los chicos: el juego como intento de elaborar situaciones traumáticas, y el juego como expresión de la potencia creadora de la parte del yo libre de conflicto.” (Pavlovsky, 1968, p. 19)

Podemos decir entonces que, para estos autores no se trata de un elemento conceptual, sino de reconocer allí en el jugar una potencia creadora. Es en el jugar, zona potencial (ni de adentro ni de afuera), donde el niño hace, no sólo piensa o desea. Se trata de crear.

Para Winnicott (1971), el jugar, que tiene un lugar y un tiempo, no se encuentra adentro tampoco está afuera. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer. La creatividad winnicottiana es la forma saludable de vivir la vida, siendo el acatamiento la base enfermiza.

Cuando el adulto se dispone a jugar con el niño, genera las condiciones de un medio ambiente facilitador y allí se lleva a cabo la superposición de ambas zonas de juego. Acompaña para que el niño pueda servirse del juego como dice E. Tkach:

el juego es una actividad autocurativa que el aparato psíquico tiene a disposición. Hay niños que se pueden servir de él y hay niños que no (...) hay estructurales parentales que favorecen que el niño pueda servirse del juego para autocurarse, vamos a decirlo así, de los sufrimientos de la vida. (2000, p. 8)

Si el adulto generó las condiciones para que el niño pueda jugar, allí no debe interrumpir, no debe entrometerse, pero sí debe estar cerca. En un tiempo y espacio que organiza el adulto, el niño confía por experiencias anteriores, que puede crear, distendido, sin estar en la tediosa tarea que supone estar separando lo interno de lo externo, allí en esa zona intermedia, aparece: “Esa capacidad poco común... de transformar en terreno de juego el peor de los desiertos”. (Michel Leiris, citado en Winnicott, 1971, p. 1).

1- 5. La intervención: *De Intervenciones e interpretaciones*

En los referentes teóricos argentinos, la interpretación es la intervención específica de la práctica psicoanalítica grupal, considerando que una interpretación individual es contraproducente (Grinberg, Langer y Rodriqué: 1957, Pavlovsky, 1968; y Glasserman y Sirlin, 1974). Esto nos conduce a explicitar en cada uno de los libros cómo se entendió “individual” y lo “grupal” en la práctica que realizaron.

Grinberg, Langer y Rodriqué (1957), transmitieron que llevaban a cabo una nueva rama del psicoanálisis. Dentro de su propuesta, entendieron a lo grupal como una *Gestalt*. Formularon dos criterios en que se basaba la interpretación:

- 1) considerar lo expresado por los miembros de un grupo como producto de la interacción de las fantasías y vivencias individuales, teniendo en cuenta que cada uno intenta “colocar” a los demás en los papeles que corresponden a dichas fantasías;
- 2) considerar al grupo como un todo, es decir como una sola personalidad, dividida en “yos” parciales.

Sostuvieron que la interpretación en un grupo con niños tenía sus desventajas, pero, aun así, recurrieron a las técnicas del psicodrama y del juego para llegar a ella.

En cambio, para Pavlovsky (1968) no resulta tan claro leer esa posición, esa traspolación de lo individual a lo grupal como un todo. Para él, la práctica específica de un terapeuta grupal con niños tiene ciertos requisitos que no se hallan ni en la práctica individual con niños, ni en la grupal con adultos. Esa zona de trabajo, es posible encontrarla releerla cuando describe su práctica con el grupo especial. Este autor (Pavlovsky) consideró que, para que la interpretación sea lograda, que el grupo la tome, el terapeuta tiene que poder ingresar al “campo operacional” o “territorio grupal”.

Para Glasserman y Sirlin (1974), la interpretación debe realizarse cuando los niños puedan tomarla, se trata de tener en cuenta el *timing* (p. 58-59). No es individual como en los anteriores autores, pero tampoco se dirige a un todo grupal: “Buscamos entender qué está expresando el grupo como totalidad, pero recién lo explicitamos cuando la situación está al alcance de la comprensión del paciente; de otro modo crearía un distanciamiento entre el terapeuta y los niños.” (Glasserman y Sirlin, 1974, p. 47)

La interpretación permitiría los *insights* que llevarían al niño, junto con otros, a reflexionar y poder así separar las fantasías internas de un mundo real.

De un lado estuvieron los que tomaron al grupo como *gestalt* y la interpretación fue en ese sentido total: Grinberg, Langer y Rodríguez (1957), y por otro lado, los que consideraron que la interpretación puede ser dirigida a varios niños, sin que esto implique pensarlos como un todo: Pavlovsky (1968) y Glasserman y Sirlin (1974).

En este punto, se puede formular que el problema que no se termina de explicitar es la tensión entre lo grupal y lo individual. Un intento de resolución de esta tensión fue concebir al grupo como un todo y no como la suma de las individualidades; entonces “la psicoterapia fue “del” grupo y no del individuo “en” el grupo “por” el grupo.” (Grinberg, Langer y Rodríguez, 1957, p.33). Otro fue comprender que el padecer subjetivo es paralelo a lo grupal. El grupo es el medio donde se expresa ese padecer (Glasserman y Sirlin, 1974).⁶

El gran aporte de Winnicott que encontramos en este punto de tensión es la conceptualización de la **zona intermedia** “la tercera parte de la vida de un ser humano, una parte de la cual no podemos hacer caso omiso, es una zona intermedia de *experiencia* a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior”. (Winnicott, 1971, p. 19)

Los autores establecieron que el terapeuta no solo tiene que interpretar. En este punto nos interesa recuperar otras intervenciones posibles, además de la interpretativa, se trata de intervenciones “activas” que señalaron Glasserman y Sirlin:

Además de la interpretación, realizamos otras intervenciones; su empleo depende del momento del proceso: limitar, decidir la remoción de un miembro, ayudar a planear una actividad o incluso insinuarla, sugerir la suspensión de una actividad que detiene el proceso, etc. El objeto de este tipo de intervenciones, que llamamos activas, es facilitar nuevas aperturas cuando: 1) el grupo lo necesita y

⁶- Esta tensión entre lo individual y lo grupal, que estaba en ciernes (se lee en los prólogos de los libros) en el campo psicoanalítico, se vio interrumpida cuando los autores devinieron en expulsados y exiliados; la práctica grupal poco a poco fue desapareciendo, junto con los libros, debates, cuerpos, historia sangrienta en Argentina entre los años 1976 y 1983 (Ana Bloj, 2015).

lo puede hacer, pero necesita ayuda del terapeuta; 2) el grupo está maduro para poder hacerlo, pero las circunstancias evolutivas junto con las resistencias (jugar a la pelota, por ejemplo) se lo impiden. (1974, pp. 52- 53)

Podemos comprender que estas intervenciones tienen una intencionalidad cuando las autoras escriben: “el objeto de estas intervenciones es facilitar nuevas aperturas”. Es decir, las intervenciones activas no son interpretativas, pero hay una intencionalidad para que allí se realice una apertura, un movimiento.

Entendemos a las intervenciones del terapeuta como aquellas acciones que se realizan para que haya un movimiento, conmoviendo lo cristalizado para realizar un “entre”, una interrupción de la naturalización, la construcción de una pregunta, de una mirada. (Ana Bloj, 2009)

Podemos decir que el terapeuta interviene cuando el grupo lo necesita y hay un impedimento. Y aquí, nuevamente volvemos a Winnicott cuando establece que es tarea del terapeuta que, si un niño no puede jugar, él (terapeuta) tiene que lograrlo. En este punto de relación entre los autores, el terapeuta tiene que tener una intención en que ello se logre, a diferencia de cualquier adulto disponible, que lo puede lograr sin proponérselo como objetivo terapéutico o meta. Simple pero no tan natural ni fácilmente se trata de sostener un medio ambiente de confianza para que el/la niño/a pueda jugar.

1- 6. La propuesta de la experiencia

El encuentro en el espacio lúdico grupal parte de una propuesta concreta. Como dijo Pavlovsky (1968) no se puede dejar a los niños/as librados a su control, ya que se sabe que esto implica convertir cualquier sala en un lugar completamente destruido.

La propuesta se desarrolla con actividades determinadas: percusión y juegos. Estas actividades siempre fueron tenidas en cuenta en función de ofrecer un espacio con objetos para los/as niños/as. Así, la actividad con un objeto (la pelota, el redoblante y otros) entró en la serie de una propuesta institucional de las referentes (adultas institucionales) junto con otros elementos disponibles: juegos de mesa, pinturas, objetos deportivos (pelotas y aros de básquet, red de vóley y fútbol tenis).

El objeto aquí es entendido desde la concepción de Winnicott. Para que éste adquiera estatuto de exterior, “real”, dirá Winnicott: “Es forzoso que el objeto sea real en el sentido de formar parte de la realidad compartida, y no un manojito de proyecciones. Creo que esto es lo que constituye la sustancial diferencia que hay entre la relación y el uso” (1989 a, p. 265). Para que el objeto adquiera este estatuto de real, entonces, tiene que haber un trabajo, un trayecto que los/as niño/as vivencian en el espacio lúdico grupal.

No se trata de aprender a jugar al fútbol y/o tocar un redoblante. La invitación y la propuesta es jugar con esos objetos o con otros que los/as niños/as proponen, acompañados/as por los/as adultos/as referentes de cada encuentro. Esto es en consonancia con lo propuesto por Glasserman y Sirlin: “El grupo no es un taller para desarrollar actividades potenciales, sino el mundo de sus posibles proyecciones y para esto no es necesario muchos elementos” (1974, p. 81).

Al comienzo de la experiencia, el equipo del CCB organiza y planifica la convocatoria: se contacta con la Escuela y el Centro de Salud del barrio comentando acerca del inicio del espacio y luego se realizan recorridos barriales donde se va encontrando con niños y niñas y se les invita a participar. Consideramos que la intervención parte desde este momento inaugural. Porque para ser alojado/a en un lugar (espacio) alguien (adulto) tiene que ofrecer tiempo, espacio y un objeto lúdico como propuesta.

Si bien hay una derivación singular por parte de las instituciones territoriales de referencia (escuela, centro de salud y asociación civil) lo característico es que llegan los/as que están en el borde de esas instituciones y algunos/as son los/as que se encuentran en las calles del barrio cuando el equipo realiza recorridas convocando. El espacio lúdico grupal queda conformado por niños/as que llegan a partir de una convocatoria abierta que realizan dichas instituciones, el equipo del espacio y los/as mismos/as interesados/as en participar.

Alguna/os de la/os niña/os que se buscan, los que no llegan, ni son llevada/os, son las/os expulsada/os de la mayoría de las instituciones (escolares, vecinales, clubes, familias, capillas y otras). Están en las calles del barrio en la mayoría del tiempo. No son solamente convocados/as a participar. El equipo, desde un principio se dispone a buscar y acompañarlo/as. Porque entendemos, que el tiempo y espacio son construcciones sociales simbólicas que son donadas por los otros sociales (las instituciones educativas, barriales, adultos referentes) para que haya alojamiento en un espacio lúdico grupal. Se trata de la importancia que señaló Winnicott (1986) al mencionar que son los otros adultos sociales los que continúan con la tarea de ofrecer un ambiente suficientemente bueno en la responsabilidad social de acompañar a un/a niño/a que realice el pasaje de la dependencia relativa a la independencia, formando parte ese ambiente en los procesos de maduración de los/as niños/as.

Esta manera de convocar, abierta y para todos/as, implica que los y las niños/as que llegan, no tengan “el perfil de niño” propuesto por Glasserman y Sirlin (1974), Grinberg, Langer y Rodrigué (1957). Se asemeja más bien al de “grupos especiales” de Pavlovsky (1968), del niño nombrado como “psicópata juvenil”. Es éste/a que llega, en el espacio lúdico grupal toma otra nominación que utilizan los mimos/as niños/as: el/la “bardero/a”⁷. Puntualizamos aquí, que el espacio lúdico grupal se realiza en una institución pública

⁷ Figura que se desarrolla más adelante en el escrito.

municipal, la cual tiene como marco de trabajo la “Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes” (Ley Nacional N 26061). Recordamos que esta institución, junto con otras, se encuentran estratégicamente ubicadas desde una intervención estatal, en los barrios periféricos de la ciudad de Rosario.

Entre el ingreso al espacio lúdico grupal del “bardero”, de un niño que no puede jugar, al ingreso del niño de la ley (del niño que juega), nos encontramos en una paradoja, porque para la ley y sus innumerables dispositivos interinstitucionales *el jugar es un derecho* que no se cuestiona, se parte del supuesto que todos los niños juegan.

“Derecho al deporte y juego recreativo. Los organismos del Estado con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos y deportes, debiendo asegurar programas específicos para aquellos con capacidades especiales.” (Ley 26061, art. 20)

Para nosotros es una intervención específica de los adultos/as para que un/a niño/a pueda aparecer, para que deje de ser invisibilizado/a por la posición estereotipada de “bardero/a”. De este modo, el juego no es punto de partida. No es medio para un fin. No es la condición primera para formar parte del espacio lúdico grupal. Es punto de llegada. Es sentar las bases para que se pueda poner en juego el derecho a jugar.

A la hora de pensar la participación de un/a niño/a lo que sostenemos es la no obligatoriedad para él/la. Trabajamos en la invitación y acompañamiento para que los/as niños/as puedan llegar. Entendemos que su participación no puede ser una indicación obligatoria para poder sostener la escuela, ni un tratamiento psicológico, ni tampoco indicación de la Dirección Provincial de Niñez. La invitación adquiere estatuto de ofrecimiento, invitamos a que jueguen, no puede ser una obligación ir a jugar a un espacio. Si esto sucede, es lo contrario de lo que estableció Winnicott cuando relacionó y fundamentó que en el juego el niño es libre. Porque no es una obligación que tiene que cumplir. Es una invitación para que aparezca jugando, creando junto con otros. Les decimos a los niños/as cuando llegan al espacio “Nadie te obliga a estar acá, pero estar acá tiene condiciones”. Allí la apuesta es que aparezca, no soportarlo o aguantarlo ni obligarlo como sucede en general en instituciones o espacios destinadas a los/as niños/as.

II- Sistematización de las intervenciones, sus efectos y destinatarios/as

A partir de algunas viñetas citadas y otras nombradas⁸, podemos ver cómo se juegan 1) distintos tipos de intervenciones, 2) la interpretación transferencial y sus destinatarios y 3) sus efectos analizados/as.

II- 1. Tipos de intervención

a) La intervención en disponibilidad:

Como se mencionó con anterioridad, algunos/as niños/as, no entran para jugar. Entran repitiendo su historia de expulsiones. Entran para que se los/las eche, como han experimentado en otros espacios, confirmando así, que lo que se les ofrece no es confiable. Llegan con una certeza: nosotros, estos adultos, en ofrecimiento (jugar) tramamos algo.

El/la “bardero/a” es masivo/a, intrusivo/a y destruye todo a su paso indiscriminadamente. Sea quien sea que esté en ese lugar dice: “Yo me hago respetar. Vos no me vas a decir qué es lo que tengo que hacer”.

Entra “para hacerse respetar” como dicen ellos/as mismos/as. Para mostrar quién manda. El/la bardero/a se planta sacando el pecho, levanta la cabeza provocando con un mentón que empuja, mirando fijo, con los brazos tensionados hacia atrás, como disponiendo el cuerpo para la lucha y el choque: Rodrigo (12 años) dice:

Viñeta 1:

- “Vos no sos nadie para decirme qué es lo que tengo que hacer. No sos mi mamá, no sos mi seño, ¿qué sos: policía?”
- “Yo no te digo qué es lo que tenés que hacer. No soy tu seño, tu mamá o la policía, te estoy invitando a jugar”.
- “Bah... ¡Seño! Vos lo que me querés decir es que me vaya. Echame. ¡Dale echame y me voy!
- “No te estoy echando. Te estoy diciendo que acá estamos para jugar. ¿A qué querés jugar?”
- “¡A la pelota!”

Rodrigo (12 años) habla desde su padecimiento, actúa en repetición agrediendo para que el otro aparezca en oposición, haciendo entre. Cuando acusa “vos no sos nadie”, intenta destruir, dominar la situación, ataca. Y yo, en lugar de ofrecer en disponibilidad, en una intervención con interpretación transferencial, respondo en defensa: “No soy”. Le contesto. Esta intervención no es del orden de la disponibilidad, se parece más a aquella otra que se

⁸ El total de viñetas se encuentran en el texto de la Tesis presentada en la Maestría Clínica con Niños de la Facultad de Psicología, UNR.

corre a un costado, dejando un vacío en la repetición, me defiendo de él. No aproveché la ocasión para la intervención terapéutica. Podríamos decir ahora: “soy una adulta (otra) que te invita a jugar”.

Quedé atrapada en intentar sacarme de encima la repetición de esas versiones adultas: la seño, la madre, la policía. ¿Por qué Rodrigo no se fue del espacio de juego entonces? Le ofrecí mi disponibilidad a jugar, le ofrecí el objeto cuando le pregunté a qué quería jugar. A partir de esa disponibilidad es que el niño puede proponer la pelota como juego. Se trató de una intervención en disponibilidad.

Esta intervención no es potestad de una terapeuta, es llevada a cabo por un/a adulto/a que se ofrezca él/ella y sus objetos para que un/a niño/a pueda entrar a jugar a la tercera zona winnicottiana. Este tipo de intervenciones tienen efectos terapéuticos/subjetivantes: ya que convocan a un/a niño/a y adultos/as en un espacio lúdico que se constituye en un tiempo y en un lugar.

En las intervenciones en disponibilidad podemos leer acciones en las cuales se ofrecen el objeto, el jugar, el cuidado, la información entre otras.

Ofrecer el objeto: la disponibilidad incluye el ofrecimiento de un objeto para se detenga el/la “bardero” y se pueda jugar. Aclaramos que si bien, jugar no siempre requiere objeto, se ofrece el jugar como objeto en sentido winnicottiano.

Ofrecer un lugar para el juego: se hace lugar al juego, se ofrece el jugar como objeto, y esto es considerado una intervención en disponibilidad, dado que planteamos el juego como punto de llegada. Para que los niños y niñas puedan jugar tiene que haber adultos disponibles y la intervención que posibilita esto es cuando ofrecemos *el jugar*.

Ofrecer un cuidado: la disponibilidad también aparecen en viñetas donde es importante el cuidado, dado que pueden suceder situaciones de posible peligro que ponen físicamente en riesgo a la/el niña/o u otras personas.

Ofrecer una información: trabajamos las intervenciones con intencionalidad informativa cuando transmitimos en el espacio nociones de cuidado, de leyes, de conocimientos varios, intergeneracionales.

Otro tipo de Disponibilidad es aquella que podemos nombrar en ausencia: consiste en una disponibilidad que aparece cuando los/as niños/as juegan y la intervención de las adultos/as consiste en sostener el juego sin entrometerse. Es necesario, que cuando los/as niñas/as juegan el/la adulto/a se pueda correr. Aquí podemos retomar lo que Winnicott estableció como la mayor dificultad para un/a adulto/a en disponibilidad: estar en ausencia. Desde esta posición es que entendemos que si los niños/as pueden sostener entre ellos/as el juego hay que correrse, no entrometerse. Es la presencia en ausencia winnicottiana, paradoja

de estar a solas con otros. Es una intervención de disponibilidad sin intención terapéutica, podemos pensar que tiene que ver con una posición ética como señaló Ricardo Rodulfo (2011), en tanto no se trata de apropiarse del “experimentar” de los niños/as.

Estas intervenciones son posibles por la presencia de adultos/as en disponibilidad, que podemos asemejar a lo que los autores argentinos citados llamaron actitud terapéutica y Winnicott denomina adulto en disponibilidad.

b) La intervención con direccionalidad terapéutica:

Implica, además de la disponibilidad, una direccionalidad terapéutica. Para poder realizar intervenciones con direccionalidad terapéutica contamos con el complejo armado transferencial leído como fenómeno transicional. En el cual ubicamos tres dimensiones: 1) entre el niño y los/as adultos/as 2) entre los/as niños/as y 3) escenas y modos de estar que entran en el espacio lúdico grupal.

Advertimos en nuestro análisis que es posible alojar al/la bardero/a y sostener el espacio lúdico grupal a la vez, porque hay otros/as adultos/as disponibles, lo que implica que se requiere al menos dos adultos/as y dos niños/as para constituirse como tal.

Con el modo de estar y llegar denominado “bardero/a” nos encontramos con las intervenciones con direccionalidad terapéutica. Aquí es donde se explicita que son necesarios al menos dos adultos/as en disponibilidad. Uno/a que aloje y sostenga el espacio lúdico grupal como zona intermedia. Mientras el/la otro/a adulto/a aloja y sostiene lo singular.

Es necesario “cuidar” en términos de sostener en disponibilidad que el estallido del/la bardero/a no irrumpa y coloque a los/as otros/as niños/as en un modo defensivo: de expulsión o ataque a ese/a que estalla. Se lo aloja en su singularidad, por fuera del espacio lúdico grupal: realizando intervenciones con interpretaciones transferenciales singulares. Una vez alojado/a en ese otro lugar, por fuera del espacio lúdico grupal, se acompaña al niño/a “bardero/a” para que pueda volver al espacio lúdico grupal, que vuelva a la zona intermedia a jugar. La próxima viñeta (2) nos permite hacer una lectura de ello.

c) La intervención transferencial:

Cuando llega el/la bardero/a, pedir que juegue es la apuesta que allí aparezca un/a niño/a en el espacio de juego. Es convocarla/o como niña/o y nosotros como adulta/os. No nos dirigimos a ese/a que no hace caso en la escuela ni a la madre; ni como el/la pibe/a que está en situación de calle y está en peligro, ni como el/la que todo el tiempo hace trampa para escaparse del otro/a. Acá (en el espacio), que juegue es garantizarle que no se le pide ese plus que tendría que pagar a cambio de ser alojado/a: que se porte bien, que haga caso, que

deje la calle, que no se exponga, que no se escape. Si algún niño/a no puede jugar y “bardea”, es importante que haya al menos dos adultos/as disponibles en el espacio lúdico grupal: uno/a que acompañe al niño/a y otro que continúe sosteniendo el espacio con los/as otros/as niños/as.

Las dificultades para jugar son la manifestación de un mal-estar del niño y/o niña. En ese momento, como adulta en disponibilidad intervengo en lo singular con direccionalidad terapéutica. Porque cuando un/a niño/a bardea, estalla, hay que poder darle lugar para que pueda hablar sobre lo que le sucede. Y esto no siempre es posible en el espacio lúdico grupal, ya que el juego se detiene, los/as niños/as y otros/as adultos/as quedan como testigos de un sufrimiento que les deja inmóviles sin saber qué hacer frente a ese otro/a que estalla en sufrimiento. Otras veces intentan resolverlo pidiendo a gritos “que lo/a echen” o comienza el peligroso “juego del quebrado/a” que consiste en rodear al bardero/a y golpearlo/a. Por ello se interviene y una vez, alojada esa singularidad, puede regresar al espacio lúdico grupal e incorporarse a la actividad.

Viñeta 2:

En la propuesta de fútbol, Gisela quiere una camiseta con el número 11. La tironea, la busca, el profe le explica que, por un error, no han traído para todos. Y que las van a distribuir como puedan. Gisela tironea. El profe reparte las camisetas entre varios, a ella no le da ninguna. Comienza a insultarlo. Le tira piedras. El profe las ataja, la invita al juego. Ella le grita. Lloro acurrucada a un costado de la cancha. Me acerco: Gisela...

- Andate. Me responde.

- Me quedo acá, a un costado esperándote. Le digo.

Otra educadora intenta acercarse, se agacha, la acaricia y la niña reacciona gritándole: ¡puta!

- ¡Déjame! Tira una botella de plástico que ese día había llevado y se rompe.

Continúa el juego de fútbol con el profe y la educadora que deja la escena y regresa con el grupo.

Me quedo sola con Gisela. Gisela se levanta, camina como yéndose, gritándole a la educadora: ¡Putade mierda. ¡Ya vas a ver!

Sigo sus pasos, ni muy cerca, ni muy lejos. Ella se da vuelta y me mira. Baja el andar para que la alcance. Lloro, dice:

- Esa botella era de mi hermanita (la cual falleció). Esta semana mi mamá quiso vender la campera de ella y mi abuela le decía que no. La vendió para comprarse droga y yo le dije: ¡ni se te ocurra

vender la campera de mi hermanita para comprarte droga! ¡Era de mi hermanita! La botella era de mi hermanita y esta puta de mierda me la hizo romper. ¡Que me la pague! ¡Que me compre la misma! ¡Es una puta de mierda! Me la hizo romper ella, ¡ella tiene la culpa!

- La seño quiso ayudarte, no se dio cuenta que acercándose te iba a molestar. Estas muy enojada, pero estas enojada con tu mamá porque no guarda las cosas de tu hermanita”

Llora.

Vuelve al grupo luego a jugar.

Al terminar la jornada se acerca a la educadora y le pide disculpas.

Esta viñeta es de un encuentro realizado con otros grupos y otros/as adultos/as de otras instituciones. Que el profesor no le haya dado no sólo una camiseta con el número 11 sino ninguna reproduce una versión adulta, donde ciertos adultos no están disponibles para las demandas que exceden a la propuesta lúdica. A su vez, esta repetición es leída en términos transferenciales, que es oportunidad, ocasión para que la niña despliegue, agrede en términos winnicottianos. Al negarle lo que la niña le pide, ella despliega su agresión. La actuación de la otra compañera de trabajo, que tampoco es referente de la niña, sino que, ocasionalmente estaba en el encuentro le brinda una contención amorosa adulta al modo que describieron Glasserman y Sirllyn (1974) en su libro: contener y estar para los/as niños/as que no cuentan con esas referencias cotidianas. Y es sobre ella, figura que se muestra amorosa y amable, en la que finalmente despliega una agresión a lo que representa en ese momento esa adulta para esta niña. Gisela, desbordada de una angustia por una pérdida exige que sea reparada, “que pague” por lo roto, por lo perdido.

Aparezco en la escena acompañando, a distancia, le ofrezco un lugar, para que la niña hable acerca de su padecimiento, realizo una interpretación transferencial singular, por fuera de la zona intermedia, del espacio de juego. Ella toma esta interpretación. Una vez que esto se denuncia, ella ingresa al espacio lúdico por un lado y por el otro al finalizar el juego se acerca a aquella educadora y le pide disculpas. Gisela pudo diferenciar que la otra seño no era la destinataria de su enojo ni pedido. Y cuando esa diferencia apareció para ella, pudo volver al espacio lúdico grupal, pudo jugar con otros/as.

Sucede también que los/as niños/as nos transmiten que viven situaciones que vulneran sus derechos. Cuando esto es así activamos toda una red de trabajo que está fuera del espacio: se trata de niveles de intervención superiores al espacio de juego, Área de Intervención Social de la Secretaría, Servicio Local de la Niñez y si es inminente y urgente la situación se actúa según protocolos que incluyen la intervención con urgencia de la Dirección Provincial de la Niñez.

Recuperamos la importancia que para este trabajo sean al menos dos adultos/as en el espacio de juego. Porque se trata de sostener el espacio lúdico grupal tanto como las

situaciones singulares, que algunas veces en el espacio de juego son paralelos. Hay otras escenas, como la recuperada de la viñeta con Gisela que implica diferenciación de intervenciones y de adultos/as. Un adulto en disponibilidad sin intencionalidad terapéutica puede alojar una singularidad en el espacio de juego. Pero lo que estamos puntualizando aquí es que para que haya una intervención singular con una intencionalidad terapéutica (*Sigo sus pasos, ni muy cerca, ni muy lejos. Ella se da vuelta y me mira. Baja el andar para que la alcance*), es que la intervención singular con intencionalidad terapéutica fue posible porque los/as otros/as niños/as continuaron jugando sostenidos por otros/as adultos/as en disponibilidad. (*Continúa el juego de fútbol con el profe y la educadora que deja la escena y regresa con el grupo*) y la propuesta concreta.

Al espacio lúdico grupal lo disponemos para que sea experimentado en una multiplicidad de vínculos, conexiones, escenas que aparecen en repetición y son interpeladas. Es en la repetición de modos de estar y nombrarse que he realizado *intervenciones transferenciales*. De la repetición “barrera” y adulto que expulsa se realiza un artificio, una construcción de un “entre”, lugar y tiempo donde se convoca a un niño/a que juega con otros/as y adultos/as disponibles.

En la viñeta podemos ver que La intervención transferencial es singular por fuera del espacio lúdico grupal.

II- 2. La interpretación transferencial y sus destinatarios

En el territorio donde habitan estos niños/as, es común que aparezcan muchas personas adultas ofreciendo espacios lúdicos, recreativos, socioeducativos y otros similares que les convocan: llegan desde organizaciones barriales, iglesias, grupos de estudiantes universitarios, militantes de distintos partidos. Pavlovsky (1968) escribió que hay que leer ciertos mensajes al plantear la transferencia en el campo grupal.

Partiendo de lo que aporta el autor argentino, podemos mencionar que hay una denominación, hay una ocasión, que podríamos decir que es un mensaje que no está a simple vista en el encuentro con los niños/as. El mensaje se trata de cómo nombran, cómo llaman ellos/as a los/as adultos/as.

En un comienzo, la denominación de todos/as ellos/as es *seño* o *profe* (según el género). Si los/as adultos/as que invitan y juegan en el espacio de juego se les encuentra en la serie de esos adultos descriptos, hay ocasión para intervenir.

Viñeta 3:

Luego de una mañana donde Juana (11 años) no paró de pedir, tirar, “bardear”, al finalizar el espacio, mi compañera le niega algo que pide. Juana empieza a insultarla, se queda sentada en el borde de la institución. Dos niñas se quedan con ella. “Queremos un juguito” me dicen. Esperan en la puerta.

Entro y mis compañeras consideran que no es pertinente. Juana pide las cosas de mala manera y no acepta un no – me contestan a grandes rasgos.

Salgo y le digo: - No les vamos a dar el jugo.

Juana dice: “Esa vieja de mierda, mal cogida, hija de re mil puta...” y sigue la catarata de insultos.

A ver Juana...no se trata del juguito- le digo.

¿¡Que no!? Dale...

Violeta me dice: “Metele un tochi Seño”.

Nina asiente: “Dale, así se le pasa”.

¿Cómo le voy a pegar chicas? Les digo. Así no se solucionan las cosas. Agrego.

Juana levanta la mirada que tenía en el suelo y furiosa me dice: “Sólo los padres pueden pegar”.

Poder pueden, pero no deben, hay una ley que prohíbe que se les pegue a las niñas y los niños, ¿Sabían? Respondo

Se enfurece: ¿¡¡Qué decís!!? SOLO UNA MADRE, UN PADRE PUEDE PEGAR Y LO HACEN. Me grita.

Violeta: “Es cierto seño, hay que pegar para que se entienda”.

Les pregunto: ¿Uds. Alguna vez vieron que alguien entienda a los golpes?

“Y...si un pibito se droga hay que pegarle seño” Contesta Violeta.

¿Y ...se deja de drogar? Le repregunto

No. Responden con indiferencia.

Silencio.

Pregunto: ¿A ustedes les pegan?

“Sí”, contestan rápido al unísono las tres.

Tal vez los adultos que lo hacen piensan eso que dicen Uds. Que se entiende a los golpes o tal vez no saben cómo hacer para que ustedes no hagan ciertas cosas que ellos no quieren que hagan.

Nina dice: “a Juana el padre le tiró agua caliente en las manos una vez...”

Juana extiende sus brazos como mostrando sus manos.

Busco una marca cuando miro (no veo lesiones), le pregunto:

¿Cuándo fue eso?

Juana responde: “Era muy chiquitita. Mi papá lo hizo para que no tocara algo, estaba mandándome cagada y bueno...me quemó las manos”.

Y vos te acordás de eso...viste. No es solución esa. Los golpes y este tipo de trato duelen, pero no solucionan las cosas. Digo.

Me mira fijo. Su rostro que antes era de enojo ahora no tiene expresión.

Yo no te voy a pegar, ni castigar. Sólo te voy a decir que no. Y entiendo que te enojas. Nos vemos el próximo miércoles.

Se levanta seria y se va junto con las otras niñas.

Las chicas me dicen que le pegue a Juana: me ubican en esa serie de Señó, de repetición, del lugar de la adulta que pega cuando una niña no entiende algo. Respondo: ¿Cómo le voy a pegar chicas? Así no se solucionan las cosas. Intento correrme del/a adulto/a que pega, que castiga “para que se entienda”. La respuesta de Juana es ocasión para la intervención: sólo los padres pueden pegar. Me dice.

Les digo: “Poder pueden, pero no deben, hay una ley que prohíbe que se les pegue a las niñas y los niños”

Intento transmitir, podríamos pensar aquí una intervención en disponibilidad desde mi lugar como adulta, pero también encuadrándome en una persona que trabaja en una legalidad, me tomo de la ley que establece que a los/a niños/as no se les debe pegar. Y agregó: ¿Sabían? En eso Juana grita, la expongo a una contradicción insostenible: doy por sentado que ella no sabe. Leemos que aquí no escucho que ella me está diciendo otra cosa: que sus padres le pegan.

Insisto en que ellas entiendan, cuando me están diciendo otra cosa. Por eso, esa intervención no conduce a ningún lugar al repreguntarles sobre ello: cuando insisto en adultos que pegan y que no logran solucionar las cosas. Esta intervención las conduce a lo que quiero escuchar de ellas: que me confirmen que no se solucionan las cosas de ese modo. En ese momento se marca un silencio en la viñeta. Las chicas no hablan.

Les pregunto: “¿A ustedes les pegan?”

Acá podemos ubicar una intervención con interpretación transferencial. Leo en ese momento que las niñas me están diciendo otra cosa. Podemos interpretar que lo que las niñas me están diciendo es que a ellas los/as adultos/as les pegan. Continúo interpretando cuando les digo que tal vez los adultos lo hacen creyendo que de ese modo ellas entienden. Esta es una intervención que facilita, habilita a que las niñas desplieguen, cuenten sobre el padecimiento de Juana y lleva a que Juana me muestre sus brazos, sus manos. ¿Qué me muestra ella cuando extiende los brazos? ¿Qué quiere que vea ahora? Le pregunto entonces, siguiendo en la vía transferencial: ¿Cuándo fue eso? Trato de ubicar en tiempo y

relato el pasado. Nina ayuda y cuenta: “cuando Juana era chiquita...” Nina ayuda a su amiga, que puede mostrarme y luego puede hablar.

Vuelvo a insistir: viste que no se soluciona, te acordás que te dolió. Es como volver a no decir nada. Por eso Juana tal vez me mira sin expresión.

En ese momento, cuando la escena ya está perdida, digo “yo, te voy a decir que no. Entiendo que te enojas. Nos vemos el miércoles que viene.”

Al final de la viñeta aparezco diferenciándome de la repetición, ubicándome en oposición, en entre. Solo al final le digo a Juana que como adulta entiendo si se enoja y que la voy a volver a esperar para jugar. Es una intervención dirigida a Juana, con una interpretación transferencial singular en la zona intermedia, ya que el diálogo se desarrolla allí; un entre lo que las niñas dicen y mis intervenciones.

Singular dentro del espacio lúdico grupal: la encontramos cuando realizo una interpretación transferencial singular dentro del espacio lúdico grupal, en tanto la interpretación es en relación a lo que sucede en la zona intermedia. Me permitió ubicarme como una adulta que hace oposición, diferencia en la repetición.

Zona intermedia: La intervención en la zona intermedia la encontramos en la viñeta cuando realizo una interpretación transferencial en el espacio lúdico grupal. Aquí la interpretación transferencial posibilita que las niñas desplieguen, hablen sobre lo que les sucede. Otro ejemplo para profundizar acerca de esta zona la encontramos en la siguiente viñeta seleccionada:

Viñeta 4:

Desde hace un tiempo nos damos cuenta que están faltando objetos: juegos de cartas, muñequitos, cds. Hoy Vale se acerca para comentarme que le ve a Guillermo un bolsillo abultado y que se puede ver que se trata de unos Cds que momentos antes estaban viendo.

Preguntamos antes de cerrar el espacio con ellos si saben dónde están los Cds. En ese momento no charlé aparte con Guillermo porque consideré que era exponerlo frente al grupo.

En el próximo encuentro llega unos minutos más temprano que antes, como siempre. Aprovecho para charlar con él. Le digo: hace un tiempo nos están faltando cosas en el CCB. Entendemos con Vale que es porque se los están llevando porque les gusta mucho y lo quieren para sí. Es lógico querer tener para uno un juguete, un cd, un mazo de cartas. El tema es que esos elementos son de todos los chicos y chicas que participan del espacio. Por eso les pedimos...

Me interrumpen: yo no fui seño. Me estás acusando.

- | |
|---|
| <p>- Escuchame Guille: estoy intentando decirte que entendemos si se llevan cosas del CCB, pero tal vez podamos arreglar algo así como préstamos. Para que esos juguetes y cosas vuelvan a estar disponibles para los otros. Se los pueden llevar, pero acordemos en el grupo, con el compromiso de regresarlos, ¿qué te parece?</p> <p>- Si me dan otra oportunidad...yo les pido eso, otra oportunidad. Yo voy a traer los cds seño, pero hablé con los otros también porque Luis también se llevó el otro día un muñeco.</p> <p>- Dale Guille. Quedate tranquilo que hoy lo charlamos con el grupo.</p> <p>- Al otro encuentro trae los cds.</p> |
|---|

En esta viñeta podemos leer que partimos de una intervención que convoca a los/as niños/as cuando pregunto sobre los objetos, pero esta pregunta estaba destinada a un integrante. Nadie dijo nada. Traté de no exponerlo, pero con la pregunta se puso en común “que faltaban los cds”. Luego, aprovecho una ocasión con Guille. Aquí señalamos que, si bien hay una interpretación en singular, está sostenida en el espacio lúdico grupal e interpela a la zona intermedia. En la intervención es la apelación a “entendemos que quieran tener”. Es ahí que Guille se defiende: “me estas acusando”. Le ofrezco una solución que se tiene que dar en el espacio de juego: los objetos se pueden prestar. Ahí, el niño pide otra oportunidad, pide que sea conversado con los otros. Cuando devuelve los cds los pone en circulación para que se puedan usar y prestar. Es una intervención que vuelve a poner confianza, reconocimiento del otro, zona intermedia. La interpretación fue destinada a un niño, pero es en relación a la zona intermedia esa interpretación.

Para abordarla nos corremos de la noción de grupo como “todo” para poder pensar que, a partir de una situación singular, la intervención se dirige a la zona intermedia como sostén. No hay una interpretación singular por fuera de esa zona. La interpretación ubica la singularidad en la zona intermedia, potencial.

Singular por fuera del espacio lúdico grupal: Hay solo una viñeta en la que podemos observar este tipo de interpretación, es la viñeta N° 2 donde realizo una interpretación transferencial singular, por fuera del espacio de juego, ya que tal como señalábamos, cuando un/a niño/a bardea, estalla, hay que poder darle lugar para que pueda hablar sobre lo que le sucede. Y esto no siempre es posible en el espacio lúdico grupal, ya que el juego se detiene. Tampoco es posible que la realice cualquier adulto en disponibilidad, ya que se requiere formación psicoanalítica para hacer lugar a una lectura transferencial.

Luego de recorrer acerca de las intervenciones y destinatarios/as, ahora podemos puntualizar algunos efectos que pensamos posibles en el espacio lúdico grupal.

II- 3. Efectos de la intervención

Luego de este recorrido, podemos retomar la conclusión parcial del trabajo: hace falta que un adulto ponga en disponibilidad su juego y oriente su labor a “llevar al paciente, de un estado en el que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo” (Winnicott, 1971, p.61), y para que haya encuadre profesional, tanto para el terapeuta como para cualquier otro profesional que trabaje con niños, es indispensable ser humanamente confiables. Es decir, ofrecer y sostener en continuidad un ambiente suficiente bueno para que un niño pueda vivenciar una experiencia cultural. Desde nuestra experiencia, el espacio lúdico grupal tiene como finalidad generar condiciones de posibilidad subjetivantes, es decir, que a través del juego como territorio (campo operacional en Pavlovsky y zona intermedia de Winnicott), se lleve a cabo una operatoria capaz de afectar (como efecto y afecto) el modo de estar entre y con otros.

Citamos a Rascován (2016, p. 33) para poder transmitir esto: “allí está la clave del proceso de construcción subjetiva, en el plus que los sujetos, los grupos y las comunidades puedan darse creativamente, para buscar en sus vidas otros horizontes que los socialmente instituidos por los poderes hegemónicos”. Así, la operatoria subjetivación (Rascován, 2016) es una operatoria en el trabajo que realizamos. Porque no se trata de “perfiles” ni de “tipos” de niños, formas esencialistas de clasificarlos/as. Partimos de que es en estas condiciones socio-históricas y singulares que se entraman cuando un/a “bardero/a” ingresa en el espacio lúdico grupal.

Cuando llega el/la bardero/a, pedir que juegue es interpelarlo/a como niño/a, dándole juego, objeto y tiempo para que pueda confiar que allí en ese lugar, zona intermedia, puede ser y estar a solas con otros.

Efectos deseados o esperados: Cuando los/as niños/as llegan sin que se les vaya a buscar, se puede caer en la ilusión de que las intervenciones de los/as adultos/as en disponibilidad tienen efectos terapéuticos, como si se lograra que el/la niño/a se haya “curado” en términos que ya se comporta como se espera de un niño y ha interiorizado el espacio lúdico grupal como un ambiente suficientemente bueno.

La búsqueda de una supuesta cura obtura leer que se trata de una construcción permanente. Lo saludable no es evitar los conflictos, el malestar. Lo saludable es poder posicionarse como protagonista de una vida, esta vida, que se encuentra en condiciones históricas, sociales, particulares de los territorios barriales donde la mayoría del tiempo estos/as niñas/as atraviesan. Que se pueda “jugar”, como verbo y no como sustantivo, no es efecto de una intervención, es la vía que permite que allí en el juego la niñez se despliegue junto con adultos/as disponibles en un ambiente suficientemente bueno. Y que ese ambiente sea el facilitador para el proceso de maduración: pasaje de la dependencia relativa a una autonomía. Esta autonomía es leída en términos de interdependencia, de intercambio entre la realidad interior y la exterior.

Efectos que se advierten en forma inmediata: Las intervenciones recuperadas son de disponibilidad y cuidado con efecto terapéutico: Vimos en la viñeta 1 (Rodrigo) que la pregunta por el jugar habilitó que el niño pueda quedarse, elegir la pelota como juego. Otras viñetas nos han permitido observar que hay efectos que son de cuidado inmediato, ya que la exposición a un peligro ha sido interrumpida, en algunas escenas hemos “desarmado” al bardo, cuando con piedras espera a otro/a para golpearle por ejemplo. Se lo “desarma” para en otro momento volver a convocar nuevamente: “estamos para jugar, estamos para pasarla bien”. En otras viñetas el objeto ha sido ofrecido, hemos podido puntualizar y se logra ver en forma inmediata el efecto señalado: el bardeo se detiene cuando el objeto es ofrecido y se ponen a jugar niños/as. En la viñeta N° 4 con Guille vimos que después de la intervención con interpretación transferencial el niño devuelve los objetos que se había llevado, poniéndolos a circular nuevamente en la zona intermedia.

Efectos que se advierten con posterioridad: En la viñeta 5, que se lee a continuación, las adultas están en la sala, pero no en la zona intermedia. Estamos en otra escena, aunque estemos en el mismo espacio. Algunos de ellos salen de la sala, vuelven a entrar. Necesitaron salir del espacio.

Viñeta 5:

“Mientras charlo con Manuel, Gisela, Mariano y Simón salen al patio. Mi compañera está poniendo música. Vuelven a entrar. Está todo demasiado tranquilo. Cuando estamos desayunando vuelan proyectiles (unas bolitas de un arbusto que está lindero son ideales para ello) al comienzo tímidamente, luego se desborda todo. Leche, tazas y galletitas caen en el piso, se le suma la guerra de almohadones. Se ha largado la batalla campal de nuevo.”

“Todo demasiado tranquilo” lo leemos en consonancia de otras escenas donde se espera que acontezca una escena que las adultas no podremos evitarla, aunque lo intentemos. Hay aquí una anticipación. Los proyectiles que aparecen de repente resignifican lo anterior, estaba todo tranquilo hasta “que”. Aparece el desborde, guerra de almohadones, batalla campal de nuevo. La anticipación teme que sea la repetición de la escena bardera que en otros momentos hemos padecido como adultas en disponibilidad. La batalla campal aparece otra vez. Pero podemos decir que no están las palabras que en esas otras escenas aparecieron en repetición al describir el bardo: estallido, ansiedad, bronca, insultos, golpes. No, acá no pasa eso. Pasa otra cosa. Porque ese de nuevo, es nuevo en realidad. Porque en ese registro no se explicita, pero sí se deja inferir que pasa algo cuando salen varios/as afuera de la sala. Eso que pasa afuera es acuerdo entre varios/as. Cuando se desborda todo, recuerdo que no está escrito aquí, que a las adultas nos dio un ataque de risas. No recuerdo que esas hayan sido de ansiedad, me divertí con esa guerra de almohadones, en esa batalla campal. No la pasé mal, golpeada o insultada. El bardo acá es juego. Es un acuerdo entre niños/as para las señas. Y la disponibilidad es al juego bardero.

Pero también hay otras escenas que no son invitación para jugar. Son situaciones que aparecen en el espacio lúdico grupal y que atentan a la zona intermedia, cuando éste deviene en un “lugar tomado” por algunos niños que no dejan ingresar, jugar o poner a otros/as sus disponibilidades. Así, la zona aparece expropiada, algunos/as niños/as se muestran ansiosos/as, ingresa la desconfianza motivada por temor a perderla. Otras situaciones similares que atentan con la zona intermedia la podemos ver en aquellas donde ciertos objetos (los más valorados por todos/as) empiezan a ser sustraídos del espacio como pasó con los Cds en la experiencia.

Winnicott (1971) nos enseñó que cuando ingresa a esta zona la mentira, el hurto, la desconfianza; hay que intervenir para que nuevamente, ingrese la confianza y desde allí, el espacio y los objetos no sean disputa sino espacio de encuentro con otros/as donde circulan los objetos.

En la viñeta anteriormente citada, la N° 5: del jugar al bardeo entre todos/as, pudimos leer un movimiento donde aparece el bardo como juego, acuerdo entre los/as niños/as. Ya no es estallido en singular, es otra expresión del jugar. Porque no se trata de que se porten bien, sino que juguemos, pongamos disponibilidad, actitud terapéutica, y vivamos una experiencia cultural, zonas de encuentros de juegos, “donde todos/as tengamos un lugar donde poner lo que encontramos”.

Al finalizar el segundo año de la experiencia, en una reunión con la coordinadora de la Secretaría de Cultura nos transmite lo que la Directora de la escuela dijo: “desde que los chicos van al espacio, han cambiado mucho, están bien como grupo en la escuela. En un paseo que hicieron tocaban las butacas, haciendo percusión. Era un viaje largo y se las arreglaron para pasarla bien. Estaban re- contentos.”

Este relato que transmite la coordinadora lo podemos comprender en sintonía con el espacio como intervención subjetivante: es en la escena de un viaje que realizan con otros/as adultos/as a otro lugar, ellos/as llevan la percusión como juego. Nos complace que esto sea reconocido por esas otras adultas y sea visible la potencia del espacio lúdico grupal. Que sea reconocido el jugar (tocar butacas) en el viaje es acordar que no se trata de que los/as niños/as se porten bien, que están curados. El espacio lúdico grupal como zona intermedia se ha expandido en términos winnicottianos. Hay experiencia cultural.

Cuando afirmamos que hay efectos subjetivantes, nos corremos de la noción de una supuesta cura en términos adaptativos, de acatamiento a la realidad. Nos posicionamos al igual que Winnicott que se trata de “cuidado”. Aquí, recuperamos otro autor argentino, Rodolfo que nos convida qué pensar en el cuidar desde sus lecturas winnicottianas

(...) tomarse el cuidado de cuidar, implica asumir una función tan esencial como ajena a toda pretensión de ser-*causa* en la existencia

del otro; cuidar de la posibilidad de que tenga lugar una experiencia es absolutamente distinto a arrogarse la potencia de – la omnipotencia- causarle una experiencia al otro, por no decir lo contrario (2009, p. 58).

III - Conclusiones

En el marco de la implementación de la Ley de Protección Integral de los derechos de los NNA (Ley Nacional N° 26061) sucedió un cambio en el territorio donde se realizaban espacios lúdicos grupales con niños/as: las “Ludotecas” devinieron en “espacios socioeducativos” para la segunda infancia. En ese momento vimos cómo quedó borrada, perdida una valoración con la que, en un comienzo de las experiencias lúdicas grupales con niños/as contábamos los/as psicólogos/as. Esta situación nos interpeló desde la práctica y permitió que me formulara el interrogante acerca de la especificidad de las intervenciones como psicóloga en un espacio lúdico grupal con niños y niñas, junto con otros adultos/as de otras formaciones.

Sostenemos que el espacio lúdico grupal es una intervención específica de los adultos/as para que un niño pueda aparecer, para que deje de ser invisibilizado por la posición estereotipada de “bardero/a”, para que los/as niños/as jueguen con otros/as, vivencien en la zona intermedia winnicottiana.

Establecemos la importancia de un trabajo de al menos dos adultos/as disponibles para trabajar en un espacio lúdico grupal con niños/as, ya que es lo que permite que haya alojamiento para cada uno/a de los/as que participan de dicho espacio. Para que los/as niños/as puedan continuar jugando, el estallido “bardero/a” es sostenido en paralelo, hasta tanto pueda regresar al espacio lúdico grupal.

No toda/os la/os niña/os juegan e incluso no sólo se trata de que un/a niño/a acceda al campo cultural, es importante que pueda *experimentar* (Rodulfo) la vida: “experimentar, el tener-lugar de la experiencia, jugar y sentirse real (también como sinónimo de sentirse vivo, un verdadero **existenciario**, digamos, de ninguna manera la simplicidad ya dada de una condición biológica) quedarán trabados, tramados entre sí, indisolubles, no desanudables.” (1989, p.60)

Finalmente concluimos que, cuando trabajamos con niños/as en un espacio lúdico grupal, se hace necesaria una intervención que intencional y terapéuticamente les ayude a habitar la zona intermedia y producir creativamente, por medio de intervenciones con direccionalidad terapéutica e intervenciones transferenciales. Solo un/a profesional con formación psicoanalítica podrá trabajar de esta manera en esta zona, disponiéndose a ofrecer

y ofrecerse como un objeto, poner a jugar la “falla”⁹ y hacerle lugar al “bardero/a” habilitando experiencias lúdicas que le posibiliten ejercer plenamente su derecho a jugar.

Referencias bibliográficas

- Bloj, A.
(2015) *Creaciones institucionales*. En *Retazos del psicoanálisis con niños en la argentina*. pp. 15-45. Buenos Aires: Letra Viva.
(2009) *Intervenciones en Psicología Educativa*. Rosario. Laborde.
Dirección de infancias y familias. (2019) “Espacios socioeducativos. Segunda infancia” Documento interno. Secretaría de Desarrollo Social. Municipalidad de Rosario
Glasserman María R y Sirlin María E. (1974). *Psicoterapia de grupo en niños*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
Grinberg, L., Langer, M. y Rodrigué, E. (1957) *Psicoterapia del grupo*. 2da edición (1961) Paidós: Buenos Aires
Ley Nacional N° 26.061. De la protección Integral de los derechos del niño, niña y adolescente. (2005). Art. 20. Ministerio de justicia y derechos humanos. Presidencia de la Nación. Argentina.
Recuperado el 25 de mayo de 2019 en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
Klein, M. (1932) *El psicoanálisis de niños*. (2015) Buenos Aires: Paidós.
Pavlovsky, E. (1968) *Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes*. Cuarta Edición (1987). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
(1987) Prólogo a la cuarta edición. En *Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
Rascován, S. (2016) *Entre adolescentes jóvenes y adultos*. En Korinfeld D., Levy D. y Rascován S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
Rodolfo, R. (1989) *El niño y el significante*. 12ª reimpresión (2016) Buenos Aires: Paidós
(2009) *Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia*. Bs Aires: Paidós.
(2011) *Padres e hijos. En tiempos de la retirada de las oposiciones*. (2015) Buenos Aires: Paidós
Tkach, C. (2000). *Juego y sujeto supuesto saber*. Seminario en Psicoanálisis de niños. Ficha. Cátedra de Clínica Psicológica y Psicoterapias: Clínica de Niños y Adolescentes.

⁹ Falla en tanto no responde a la omnipotencia infantil. La reacción con rabia del bebé que se supone frente a la frustración es destrucción primaria. Condición de la creación y encuentro del objeto real, externo. Esto tiene lugar cuando el ambiente suficientemente bueno puede sostenerse y no responde a la omnipotencia infantil. En el pasaje de la relación al uso del objeto el/la niño/a se encuentra con otro, diferencia entre lo interno y lo externo, lugar de encuentro de al menos dos que juegan en la zona intermedia.

Facultad de Psicología. UBA. Recuperado el 15 de octubre de 2017 de Psiconet:

https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/043_ninos_adolescentes/material/fichas_catedra/juego_sss.pdf

(1965) *Los procesos maduros y el ambiente facilitador*. 1ra Edición en este formato.

(2015 c) Buenos Aires: Paidós

(1971) *Realidad y juego*. (2009) Argentina: Gedisa

(1986) *El hogar nuestro punto de Partida*. (1993) Buenos Aires: Paidós

(1989 a) *Exploraciones Psicoanalíticas I*. (2015) Buenos Aires: Paidós.

(1989 b) *Exploraciones psicoanalíticas II*. (2015) Buenos Aires: Paidós

Wood, P. (1986) *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.

EL TIEMPO DEL ACTO Y EL LUGAR DEL ANALISTA / THE TIME OF THE ACT AND THE PLACE OF THE ANALYST

Celeste Ghilioni

*Argentina, Docente de la Cátedra Clínica I, Maestranda en Psicoanálisis, Facultad de
Psicología, UNR, Psicóloga Hospital Escuela “Eva Perón”, celesteghilioni@hotmail.com*

Resumen

El presente escrito se sitúa en el marco de dos investigaciones en curso en diferentes ámbitos de la Facultad de Psicología de la UNR. Tesis Maestría en Psicoanálisis: *El diván en psicoanálisis- En las coordenadas del significante: la transferencia, la pulsión escópica y la pulsión invocante*, y otra investigación en la cátedra de Clínica I de la mencionada Facultad, cuyo tema de investigación es: *El acto analítico en diferentes momentos de la elaboración de Jacques Lacan y su posible vinculación con las nociones de deseo del analista y presencia del analista*.

Se abordan, aquí, los interrogantes sobre los momentos de un análisis comprendiendo los tiempos lógicos que Lacan sitúa en su texto: *El aserto de certidumbre anticipada*, aspectos que se interrogan a la luz de la relación transferencial.

La relación transferencial propone un singular diálogo en donde la palabra dirigida a otro posibilitará la distancia del yo (*je*) del enunciado, al yo (*je*) de la enunciación, lo que dará lugar a una hiancia, que podrá propiciar el desconocimiento de quien se escuche en lo que enuncia. Abertura que, enlazada a la demanda de análisis, podrá dar lugar al advenimiento de un evanescente sujeto del deseo.

Palabras clave: Acto, tiempo lógico, analista, deseo

Abstract

This writing is situated within the framework of two ongoing investigations in different

areas of the UNR Faculty of Psychology. Thesis Master in Psychoanalysis: The couch in psychoanalysis- In the coordinates of the signifier: the transfer, the scopic drive and the invoking drive, and other research in the Chair of Clinic I of the aforementioned Faculty, whose research topic is: The analytical act at different moments in the elaboration of Jacques Lacan and his possible connection with the notions of desire of the analyst and presence of the analyst.

Here, the questions about the moments of an analysis are addressed, understanding the logical times that Lacan places in his text: *The assertion of anticipated certainty*, aspects that are questioned in light of the transference relationship.

The transference relationship proposes a singular dialogue in which the word addressed to another will enable the distance from the self (*je*) of the statement, to the self (*je*) of the enunciation, which will lead to a gap, which may lead to ignorance in who listen to what it says. Opening that, linked to the demand for analysis, may give rise to the evanescent subject of desire.

Key words: Act, logical time, analyst, desire

Introducción

*y morir por un instante –en infinito presente–,
y luego... luego volver!*
(Bailar tango, Juan Capriotti)

Los diferentes momentos que pueden pensarse en el transcurso de un análisis han sido abordados tanto en Freud como en Lacan, esta distinción interpela a cada analista y es pertinente al practicante del psicoanálisis poder dar las razones de los mismos. Sin embargo, en el devenir de un tratamiento se observa que dichos momentos de ningún modo se producen en forma ordenada o progresivamente escalonada, y la posibilidad de distinguirlos quedará a merced de la lectura que cada analista pueda realizar. No se tratará, entonces, de la aplicación de una técnica, sino, de una práctica de discurso demarcada por una ética.

En este sentido, resulta oportuno, citar un pasaje en dónde Freud, habla de la apertura y

cierre en el tratamiento tomando prestada una metáfora del juego de ajedrez. En Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico de 1912, Freud (1993) advierte:

Quien pretenda aprender el noble juego del ajedrez a partir del estudio de libros, pronto descubrirá que sólo las aperturas y los finales permiten una presentación sistemática exhaustiva y que la infinita variedad de movimientos que surgen después de la apertura desafían tal tratamiento. Únicamente el ahincado estudio de partidas en que se midieron grandes maestros puede colmar las lagunas de la enseñanza. A parecidas limitaciones están sujetas las reglas que uno pueda dar para el ejercicio del tratamiento psicoanalítico. (p.125)

En esta cita se puede inferir que Freud hace una invitación a adentrarse en la experiencia del análisis. Por un lado, incita a acudir a los maestros. Por otro, habla de apertura y de finales como los únicos momentos del juego que permiten una “presentación más sistemática”. Finalmente, explica que se trata de una experiencia colmada de variados y desafiantes movimientos que deben enfrentarse, fundamentalmente, durante el mismo juego. Estos momentos se ubican en función de la interrelación temporal entre las variables de diacronía y sincronía.

No obstante, se hace preciso, en el mismo sentido, señalar otra concepción que en Lacan está presente desde los inicios de su propuesta analítica: el eje del orden lógico, coordinada que se enlaza con la sincronía. Esta noción lógica, se articula con la cronología temporal de un análisis. Resulta relevante hacer esta salvedad dado que en numerosos planteos de analistas de nuestro medio se escucha la milimétrica distinción entre entrevistas preliminares, tratamiento y fin, en dónde la indicación del diván ingresaría en el llamado tratamiento, pero que, sin embargo, parecieran desconocer o subestimar los obstáculos, interrupciones, o desprolijidades intrínsecas a toda cura analítica.

Otro modo del tiempo

Las interrupciones son un paso necesario en el transcurso de una cura por lo que se debe

determinar su estatuto y consecuencias, así como también, intentar argumentar por qué motivo significarían una posibilidad de arribar al final de un análisis, contradiciendo toda consideración racional según la cual, una interrupción de ninguna manera puede considerarse como un logro.

¿Dónde encuentra Freud estas interrupciones? En el traspíe, en el relato de los sueños, en los actos fallidos y en los lapsus. Allí centra su atención porque se topa con el hallazgo y con el tropiezo discursivo. Estos son signos de que algo busca su realización. Lacan (1973) explica:

Tropiezo, falla, fisura. En una frase pronunciada, escrita, algo viene a tropezar. Estos fenómenos operan como un imán sobre Freud, y allí va a buscar el inconsciente. Allí una cosa distinta exige su realización, una cosa que aparece como intencional, ciertamente. Pero con una extraña temporalidad. Lo que produce en esta hiancia... se presenta como hallazgo. Así es como la exploración freudiana encuentra primero lo que sucede en el inconsciente. (pp.32-33)

Hallazgo que define como re-hallazgo y siempre a punto de escabullirse, relacionando esta característica de discontinuidad del inconsciente con la idea de pérdida.

Resulta interesante ubicar en los textos freudianos la recurrencia al trabajo sobre los obstáculos. Freud, que no tenía dificultades en plantear los mismos como motor de sus producciones, recorta en cada uno de sus casos clínicos las dificultades que le impiden avanzar en la cura. Esto lo manifiesta en diferentes lugares, pero es en *Análisis terminable e interminable* –valga aquí también la paradójica contradicción de este título– donde encontramos el siguiente pasaje:

En vez de indagar cómo se produce la curación por el análisis... el planteo del problema debería referirse a los impedimentos que obstan a la curación analítica. (Freud, 1993, p.224)

El término obstáculo indefectiblemente se piensa como aquello que dificulta, o que constituye una traba en la consecución de la meta o ideal a alcanzar. En el marco del trabajo psicoanalítico, claramente se puede advertir una articulación entre la idea de obstáculo y la de falta, a tal punto que suele definirse la palabra obstáculo como aquello que se interpone a un logro: el obstáculo impide que algo pueda realizarse en su totalidad.

Si lo no dicho es actuado, negado o manifestado de forma disfrazada es porque allí hay, en la situación analítica, un otro a quien se acude para la resolución de un sufrimiento porque se le atribuye un saber sobre el mismo. Pero ese alguien, además, se propone como aquel al que es posible “engañar”, al que se le puede “no decir” y “ocultar”.

El analista se presta como alteridad para que el paciente haga su despliegue, su actuación. Esta relación pone al descubierto la estructura misma de la transferencia. Al comienzo del Seminario 11, en su clase “El sujeto de la certeza”, Lacan (1973) hace referencia explícita a aquello que escapa al tiempo, al decir de Freud el deseo que se presenta como indestructible, y relacionándolo a la realidad del inconsciente se pregunta:

¿A qué registro del orden de las cosas pertenece el deseo indestructible? ¿No hay sobradas razones para distinguir aquí otro modo del tiempo, un tiempo lógico? Encontramos aquí la estructura escandida de esa pulsación de la ranura. La aparición evanescente sucede entre los dos puntos, entre el instante de ver y el momento elusivo, se trata siempre de una recuperación engañosa. (p.40)

Dado que uno de los motivos por los que se había decidido la expulsión de Lacan de la IPA (Asociación Internacional de Psicoanálisis) era precisamente esta concepción temporal en la que argumentaba su propuesta de sesiones de duración variable, resulta importante atender este punto detenidamente.

La cita precedente es explícitamente referenciada por Lacan (1988) a un escrito anterior de su autoría: El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada, de 1945. En este título se destacan los siguientes términos: aserto: aseverar; certidumbre: certeza; y anticipada: en relación al acto. Se trata de un texto fundamental para intentar comprender esta compleja

lógica temporal. Allí plantea el análisis de un sofisma: argumento falso o caprichoso que se pretende hacer pasar como verdadero. Luego de describir las condiciones del mismo, en donde tres presos deben sortear un enigma para quedar libres, analiza el proceso de deducción en tres momentos de la evidencia: instante de ver; tiempo para comprender; y momento de concluir. Estos momentos son explicados por Lacan (1988) del siguiente modo:

Instante de ver: no es relevante lo que los sujetos ven, es lo que han encontrado positivo en lo que los sujetos no ven. Cada uno se define por lo que los demás no son. Tiempo de experiencia. (p.193)

Tiempo para comprender: tiempo de la meditación, de la duda. El tiempo para comprender puede reducirse al instante de la mirada pero esa mirada en su instante - puede incluir todo el tiempo para comprender. (p. 195)

Momento de concluir: o aserto sobre uno mismo. El acto anticipa la certeza. El sujeto en el aserto alcanza una verdad que va a ser sometida a la prueba de la duda, habla el sujeto del aserto. El juicio que concluye el sofisma, sólo puede ser formulado por el sujeto que ha formado su aserto sobre sí. El yo (je) sujeto del aserto conclusivo se aísla por una pulsación de tiempo lógico respecto del otro, es decir respecto de la relación de reciprocidad. [ya no hay reciprocidad] (p.197)

El juicio asertivo se manifiesta por un acto. Todo juicio es esencialmente un acto, El acto se adelanta a su certidumbre”. (p.198)

El acto mismo lleva a la conclusión. (p.191)

La verdad (en el sofisma) se manifiesta en esta forma como adentrándose al error y avanzando sola en el acto. (p.201)

Como se expuso, no se puede dejar de señalar la consideración de una lógica temporal en intersección con un tiempo cronológico. Es decir, necesariamente el curso de un análisis comprende la dimensión diacrónica, aun si los momentos pueden ser leídos

retroactivamente desde la consideración de un instante; corte que permite una lectura. Estas diferentes inflexiones, marcas, pueden permitir la identificación de los desplazamientos, nuevas disposiciones y diferencias en la escucha de lo dicho.

Ante la vasta enumeración de términos y conceptos hasta aquí trabajados, se impone un orientador o director que, al modo de capitón, ordene este recorrido. Esta elección, que no será arbitraria y que estará apoyada en referencias precisas, encontrará su justificación por el mismo recorrido argumental.

En el Seminario 6, Lacan (2017) presenta la experiencia de análisis como el tratamiento para la cura de los síntomas y los fenómenos marginales (sueños, fallidos, chistes, etc.), y en este contexto se pregunta:

¿A razón de qué interviene el psicoanálisis para tratar en esos diversos niveles? Interviene en la medida en que éstas ponen en juego el deseo. La libido es la energía psíquica del deseo. La teoría analítica se apoya entonces por entero en la noción de libido, en la energía del deseo. (pp.11-12)

Se trata entonces del deseo de la mano de un tiempo lógico, deseo indestructible, deseo de Freud, de Breuer, de Lacan, deseo de cada analista, deseo del analista, en tanto deseo de deseo. No se trata del deseo por lo propio que pueden postular los tratados de autoayuda o de la adquisición de múltiples objetos tal como lo proponen las políticas actuales de consumo. Muy por el contrario, es el relanzamiento del movimiento libidinal que dibuja una hiancia, inaugurando un objeto causa, objeto a, causa del deseo. Al respecto, en la clase “Del Sujeto que se le supone un Saber”, del Seminario 11, Lacan (1973) expone:

Allí es donde está citado el analista. En la medida en que se supone que el analista sabe, se supone también que irá al encuentro del deseo inconsciente. Por eso digo que el deseo es el eje, el pivote, el mango, el martillo, gracias al cual se aplica el elemento-fuerza, la inercia, que hay tras lo que se formula primero en el discurso del

paciente como demanda, o sea, la transferencia. El eje, el punto común de esta hacha de doble filo, es el deseo del analista, que designo aquí como una función esencial. Y no me vengan a decir que no nombro ese deseo, porque es precisamente el punto que sólo es articulable por la relación del deseo con el deseo. (p.243)

Eje, pivote, mango, martillo como instrumento de la transferencia en la posibilidad de maniobra con la demanda. El deseo, sin dudas, encuentra aquí un capitón. Como se explicó anteriormente, los momentos de la cura no pueden concebirse al modo de procesos prolijos y escalonados en una dirección única y cronológica, sino que implican una articulación dialéctica y espiralada entre el tiempo lógico y cronológico. Además, se debe tener en cuenta la salvedad respecto a que el momento de concluir precipita todas las instancias anteriores.

En el mismo sentido, ese deseo podrá articularse en una demanda dirigida a un otro, en análisis. Así se abre el otro eje problemático a dilucidar, en tanto “puesta en forma de la demanda”. Siguiendo esta línea, en la “Conferencia de Ginebra sobre el síntoma”, Lacan (1975) comenta:

Lo que quería decir, era que, en el análisis, es la persona que viene a construir una demanda en análisis, la que trabaja. A condición de que ustedes no la hayan acostado de inmediato en el diván, en cuyo caso está arruinado. Es indispensable que esta demanda haya tomado forma verdaderamente antes de que ustedes hagan acostar a la persona. Cuando ustedes le dicen de comenzar, y esto no debe ser ni la primera ni la segunda vez, al menos si ustedes se quieren comportar dignamente, la persona, entonces, que ha hecho esta demanda de análisis, cuando comienza el trabajo, es ella quien trabaja. Para nada ustedes deben considerarla como alguien a quien deben modelar. Es todo lo contrario. ¿Qué hacen ustedes ahí? Esto es lo que yo me pregunto desde que comencé.

Lacan (1975) explica entonces, por un lado, que no es la técnica la que debe comandar la cura sino el decir del propio paciente; y por otro, que el analista debe interrogarse por el lugar que él mismo ocupa allí: el suyo es el lugar de la pregunta. En el transcurso de las entrevistas preliminares, se presenta una creencia ilusoria: quien realiza la consulta cree en su sufrimiento, en sus síntomas, aunque desconozca las causas del mismo. Además, sin saberlo tampoco, en su queja dice más de lo que cree decir. Sin embargo, esta ilusión es entendida por Lacan como punto de sostén, necesario en todo comienzo. En su Seminario 10, de la mano de su esquema del estadio del espejo, define esta imagen engañosa del siguiente modo:

Lo que el hombre tiene frente a él nunca es más que la imagen virtual $i'(a)$, de lo que yo representaba en mi esquema con $i(a)$. El a, soporte de su deseo en el fantasma, no es visible en lo que constituye para el hombre la imagen de su deseo. (Lacan, 2006, p.51)

En ese punto, si quien escucha ese padecimiento, esa queja, se ubica en ese mismo registro, solo producirá el efecto de un refuerzo de esa identificación especular; relación que podrá dar lugar a un lazo de amistad, de amor u odio, pero que aparecerá como límite a una posible transferencia analítica. Dicho concepto permite abrir las puertas a otro momento de la cura –se podría agregar– *intentando no arruinarla*.

Es decir que, si bien se trata de momentos lógicos, el apresuramiento de las instancias cronológicas como aplicación de una técnica, por ejemplo, determinar el número de entrevistas antes del pasaje a diván sin escuchar la posición que alguien pueda tener en relación a lo que dice, no hará más que *arruinar la cosa*. En consecuencia, este primer momento consiste en dar forma a esa demanda. En la clase Análisis y verdad o cierre del inconsciente, de su Seminario 11, Lacan (1973) ofrece sus primeras menciones sobre el tema precisando que:

El punto de referencia que hemos querido destacar para una rectificación general de la teoría analítica es la relación del sujeto

con el significante, porque éste es primordial y constituyente tanto en la instauración de la experiencia analítica como en la función radical del inconsciente. (p.144)

Vale decir que la escucha del significante no sólo plantea una rectificación general de la teoría analítica, sino que, y, sobre todo, constituye la instauración de la experiencia analítica como función del inconsciente. Ahora bien, esta escucha implica algunas precisiones. Lacan (1973), en la misma clase, continúa desarrollando las consecuencias de esta distinción:

El yo (*je*) que enuncia, el yo (*je*) de la enunciación, no es lo mismo que el yo (*je*) del enunciado. Esta división entre el enunciado y la enunciación hace que el yo que está a nivel de la cadena del enunciado, resulte un yo te engaño. (p.145)

Surge aquí un primer desdoblamiento entre lo que alguien dice y lo que le retorna desde el campo del Otro. En este momento, la escucha de la distancia entre el yo que enuncia y el yo de la enunciación permite la suspensión del ojo, suscitando la mirada del Otro. Concatenación sincrónica, *instante*, *tiempo* y *momento* irrumpirán en tanto relámpago inasible, en acto.

Si el analista logra apartarse del lugar de quien debe dar respuesta a ese desconocimiento que implica el síntoma, intentando relanzar las significaciones de ese decir, entonces favorecerá, en el mejor de los casos, la escucha retroactiva en el cruce entre el enunciado y la enunciación; intersección que promoverá la interrogación hacia ese nuevo enunciado.

Referencias

Freud, S. (1912/1993d). Consejos al médico sobre la iniciación del tratamiento. En S. Freud. Obras Completas. XII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1937/1993k). Análisis terminable e interminable. En S. Freud. Obras

Completas. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, J. (1945/1988a). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. Escritos 1. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (1958/2017). El Seminario de Jacques Lacan. Libro 6. El deseo y su interpretación. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1962/2006). El Seminario de Jacques Lacan. Libro 10. La angustia. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1964/1973). El Seminario de Jacques Lacan. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1969/1975b). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. Escritos 2. Buenos Aires: Siglo XXI

Lacan, J. (Octubre de 1975d). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. Société suisse de psychanalyse. Recuperado de

<https://lacanerafreudiana.com.ar/2.5.1.25%20%20%20%20CONFERENCIA%20EN%20GINEBRA%20SOBRE%20EL%20SINTOMA,%201975.pdf> el 15 de mayo de 2019.

***CONSIDERACIONES EN TORNO A LA
IDENTIFICACIÓN, LO ORIGINARIO Y LO
PRIMARIO EN PSICOANÁLISIS /
CONSIDERATIONS REGARDING
IDENTIFICATION: WHAT IS ORIGINAL AND
PRIMARY IN PSYCHOANALYSIS***

María Florencia Harraca

*Argentina, Psicóloga, Magister en Psicoanálisis, Docente concursada UNR, Facultad de
Psicología, florenciaharraca@hotmail.com*

Resumen

Con el presente trabajo, pretendemos plantear una serie de interrogantes en torno a la identificación, lo originario y lo primario en psicoanálisis. Consideramos que el concepto de identificación persiste con un carácter de discusión abierta. A su vez, que las distinciones entre lo originario y lo primario obedecen a las preguntas instauradas desde las dificultades de la práctica. El psicoanálisis no es una disciplina genética, esto ya nos marca la imposibilidad de plantear algo al nivel de la génesis. Incluso sabemos que la verdad es no-toda y que ya en el mismo saber hay algo de la imposibilidad de articular una traza genética, hay algo inicial que se escabulle y se sustrae, como diría Lacan, se trata de un error en la cuenta. Intentaremos decir algo acerca de la articulación que lo primario y lo originario plantean con la causalidad, así como el acto puede ser interrogado desde la identificación y la causalidad. Aquí podremos situar un punto que denominamos la desontologización del inconsciente. Es a partir de estas cuestiones que intentaremos recorrer nuestro escrito, delimitando nuestra praxis como horizonte y punto de partida de la reflexión.

Palabras clave: Identificación – originario – primario – psicoanálisis – inconsciente.

Abstract

The following paper aims at raising a number of questions regarding identification, what is original and primary in psychoanalysis. We consider the concept of identification remains open to discussion, while the distinction between what is original and what is primary is introduced with the questions arising from the difficulties in the clinical practice. Psychoanalysis is not a genetic field, which makes it impossible to suggest something at the level of genesis. It is even known that the truth is not-all, and that in knowledge itself there is some impossibility of articulating a genetic trace: there appears to be something initial that slips away and deducts itself, a mistake in the calculation. We will try to discuss the articulation between what is primary and original with causality, the same way that the act can be questioned from the perspective of identification and causality. It is here that we can locate a moment that we know as the de-ontologization of the unconscious. It is from these questions that we will try to develop this paper, defining our practice as scope and starting point for consideration.

Key words: Identification – originary – primary – psychoanalysis – unconscious.

Algunas cuestiones en torno al problema de la identificación.

Una de las preguntas con las que comenzamos el recorrido de este escrito, tiene que ver con lo que ocurre en la estructura de los conceptos: ¿Hay una razón clínica en la estructura de los conceptos? La idea fundamental es que no todos los conceptos son iguales si no se usan en las mismas épocas. ¿Podría haber conceptos que parecen servirnos más para la clínica y otros no tanto, siendo más abstractos? Entendemos que los conceptos son diferentes y que la analogía no es lo que ilumina la pregunta psicoanalítica, por el contrario, las afinidades son coyunturales. Freud se servía de determinados autores para ciertos temas ya que los problemas clínicos iban modificando estas afinidades.

Resulta ineludible la pregunta por la naturaleza conceptual de la identificación. ¿Se usa del mismo modo que el deseo? ¿Se interpreta la identificación? ¹ Hay muchos conceptos que funcionan en la escucha analítica y en la atención flotante que no comparten la naturaleza de la interpretación puesto que en el análisis no intervenimos sobre la identificación como si lo hacemos sobre las formaciones del inconsciente.

Intentemos decir algo sobre el problema de la identificación, siguiendo un breve recorrido por diferentes textos y los interrogantes suscitados a partir de ellos. Conviene en principio seguir el planteo que hace Carlos Kuri en su libro *La identificación. Lo originario y lo primario: una diferencia clínica*. El autor propone tres planos para recorrer el tema. 1: Rasgo unario, y con ello el nombre propio y la letra. 2. El shifter, con lo que implica distinguir enunciado de enunciación. 3. La función sujeto del lenguaje, lo que implica diferenciar el yo del sujeto a partir de la identificación del sujeto, no del yo, y las resonancias que tiene, en cuanto a la idea usual de sujeto del significante, esto es del deseo, no de la identificación. (2010, p. 42)

Sabemos que Lacan trabaja a la identificación de un modo heterogéneo, planteando tres identificaciones: 1. Identificación primaria o canibalística; 2. Identificación al rasgo o secundaria; 3. Identificación histérica. No nos detendremos en ellas sino a partir de interrogantes que nos permitan recorrer el problema y advertimos que, si bien Lacan trabaja una identificación primaria y otra que es secundaria, esto no implica que su intento sea construir una serie de tiempos de la identificación ([1961-1962] 1999).

En la clase del 24/02/1954 “Tópica de lo imaginario” del *Seminario I Los Escritos Técnicos de Freud*, la identificación que Lacan trabaja parece ser una larga argumentación y justificación de que allí hay una identificación, a partir de lo cual plantea el comienzo del yo. (Lacan, [1954] 2007). Sería como un observable de lo que no es observable de la

¹ Véase el libro de Clara Cruglak, (2017) *Clínica de la identificación*, cap. I. Aquí la autora plantea varios temas sobre la identificación que son cuestionables a nuestro entender. Entre ellos, habla de la “serie de las identificaciones”- ante lo que nos preguntamos: ¿la identificación se estructura por tiempos? -y de una “identificación triple” como si efectivamente hubiese un conjunto de las identificaciones. Entendemos que para Lacan no hay una homogeneidad en la identificación.

identificación primaria. Ahora bien, ¿esto implica que son equivalentes? Es cierto que sin la identificación primaria nadie podría buscar su imagen en el espejo, pero entendemos que la identificación primaria no es equivalente a buscar la imagen en el espejo.

La identificación al rasgo es trabajada por Lacan ([1961-1962] 1999) como una identificación del sujeto, la función lenguaje del sujeto, que es el nombre. Hay algo del lenguaje que produce el mismo límite del lenguaje que es el nombre. Ante esto nos surge la pregunta: ¿esto quiere decir que estamos frente a lo que Lacan nombra como “un significante representa a un sujeto para otro significante”? Entendemos que no. El sujeto de la enunciación no es el sujeto que se constituye en la identificación al rasgo.

En la clase del 3/3/65 de *Problemas cruciales para el psicoanálisis* Lacan ([1965] 2012) va a leer la identificación primaria tratándose de incorporación, pero nada indica que sea lo que sea, que alguien pueda decir “incorporo algo que hace a la subjetividad”, nadie está allí para acreditar la incorporación que se produce

Es decir que no hay ni sujeto ni una subjetividad que incorpore lo que se come en la identificación primaria, en la comida totémica. Aquí Lacan ([1965] 2012) piensa la incorporación en relación con la filogénesis paterna. Se trata de una incorporación que se designa sin poder nombrarse pues no hay comida. Se incorpora la esencia ausente del cuerpo, esto es, pone al cuerpo en condiciones de que haya una identificación a la imagen de uno mismo, pero esto no implica que sean lo mismo.

Otra cuestión que nos interroga es que, para hablar de sujeto, la pulsión debe hacer su recorrido, pero ahí ya no hablamos de pulsión pues no hay sujeto en la pulsión. Recordemos que Lacan habla del sujeto acéfalo de la pulsión, es decir que el sujeto va a advenir, pero no en una derivación rectilínea de las identificaciones. Por tanto, cada problema conceptual construye su dimensión retroactiva, cada dimensión construye su propio originario, no su propio origen. Freud ante un problema clínico construye lo originario, pero no se puede hacer el sistema teórico de lo originario.

Encontramos en Sartre dimensiones retóricas de los conceptos, que pueden aportarnos al tema que nos implica. En *El Ser y la Nada* ([1943] 2011) ,plantea que la subjetividad no tiene como fundamento un acto de autoconciencia, sino un momento pasivo que nunca lo asumimos mediante la representación cognitiva, la subjetividad es una forma de relacionarnos con la facticidad que somos. Para Sartre no existe lo que comúnmente se ha denominado la sinestesia, lo que sería la información interna del cuerpo. No existe la sinestesia, lo que existe es la resistencia de los objetos y la esencia ausente del cuerpo. Entiende que la única información que tenemos sobre el cuerpo es la náusea, aquello que se pone en relación con el vacío del cuerpo. Por eso una de sus ideas principales allí es que nuestro cuerpo es contingente.

En la clase del 10/01/1962, del *Seminario 9 La identificación*, Lacan plantea una diferencia importante entre el nombre y el sujeto de la enunciación. Dice la cita:

Yo me llamo Lacan en todas las lenguas, y ustedes también lo mismo, cada uno por su nombre. No hay ahí un hecho contingente, un hecho de limitación, de impotencia, un hecho de contrasentido, puesto que, al contrario, es aquí, que, yace, que reside la propiedad tan particular del nombre, del nombre propio en la significación. ¿Acaso no está hecho para hacernos interrogar sobre lo que pasa en ese punto radical, arcaico, que nos es preciso de toda necesidad suponer en el origen del inconsciente?, es decir, de algo por lo cual, en tanto que el sujeto habla, no puede hacer más que adelantarse siempre más en la cadena, en el desarrollo de los enunciados, por este hecho mismo, en la enunciación elide algo que es, hablando con propiedad, lo que él no puede saber, a saber: el nombre de lo que él es en tanto sujeto de la enunciación (Lacan, ([1961-1962] 1999, p. 11).

Aquí Lacan nos está hablando de varias cuestiones que se distinguen entre sí: por un lado, habla del punto radical arcaico en el origen del inconsciente: ese es un punto, por otro

lado, está la enunciación; y finalmente este otro punto que está elidido, que no puede saber, el nombre de lo que él es, en tanto sujeto de la enunciación. Es decir que una cosa es el sujeto de la enunciación como escisión en el discurso y otra cosa es el nombre de lo que él es en tanto sujeto de la enunciación.

Si pensamos en el encadenamiento entre S1 y S2, la cadena no es obvia, sino que hay que hacer de ese significante un discurso, no podemos suponerle al S1 un encadenamiento. En estos términos, tenemos que diferenciar el rasgo unario del S1 de la cadena, ya que lo que lo atinente al nombre, al rasgo y a la letra, no es lo mismo que la articulación del significante y el sujeto. Si lo pensamos en la escucha clínica, el nombre propio, tomando como ejemplo el caso *Signorelli*, el nombre propio se trabaja a partir de las formaciones del inconsciente, pero el nombre de lo que él es en tanto sujeto de la enunciación, está elidido.

Entonces, el nombre no se incluye en la cadena como el significante no se designa a sí mismo. Los límites de la enunciación trabajan sobre los límites del discurso. Pensamos en la insuficiencia del concepto de identificación no por defectuosa sino porque tiene un tratamiento diferente. La clínica nos ofrece otra dimensión porque no se interviene sobre la identificación.

Podemos decir, en suma, que la identificación tiene una dimensión filogenética donde no hay sujeto, otra que corresponde a la imagen, otra que corresponde al rasgo y la que implica a la identificación histórica. Entonces no hay una homogeneidad en la identificación, sino que la pensamos como condominios heterogéneos: la imagen, el rasgo, el deseo, y el planteo sartreano de la “esencia ausente del cuerpo” nos hace pensar que no hay el conjunto de las identificaciones.

Siguiendo con el planteo anterior, decíamos que el sujeto como identificación en tanto objeto está elidido. ¿Cómo nombrarse? ¿Qué operación hace Lacan para abordar esto? El acto que constituye la escritura para Lacan es el acto significativo. Primero leemos, después escribimos. Para Lacan la lectura es constitutiva del trazo. Para leer debemos hacer una tramitación del pictograma a la letra. La lectura instituye al dibujo como letra. Si lo

pensamos en el trabajo freudiano, no hay escritura clínica sin voz. En la clínica no hay diferencia si no se habla, por eso sostener la primacía del significante resulta ineludible.

La cuestión interesante sería pensar en la dimensión clínica de la escritura, donde hace interferencia la escritura, la potencia de lo escuchado para la escritura. Por ello, es que la escisión está en el acto del discurso, y esto es decisivo para pensar el decir y el dicho, el enunciado y la enunciación, el elemento que al querer designarse designa a otro y produce una laguna. Dicho esto, sostenemos que la pregunta del analista podría avanzar por la vía del acto, por las consecuencias del acto y la culpa, el analista no avanza en la pregunta por el ser. En el siguiente apartado nos interesa trabajar algunas cuestiones en torno a la articulación que lo primario y lo originario plantean con la causalidad, así como el acto puede ser interrogado desde la identificación y la causalidad. Esto puede articularse con un punto que denominamos la desontologización del inconsciente.

Acerca de la función de la causa y la desontologización del inconsciente.

En este apartado nos interesa trabajar algo que entendemos es fundamental para pensar qué tipo de clínica es la que nos convoca desde el psicoanálisis. Al comienzo del *Seminario 11 Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Lacan ([1964] 2007) plantea una discontinuidad entre causa y efecto. Y esto ya nos pone frente a otro tipo de clínica que la “de esos activos ortopedistas en que se convirtieron los analistas de la segunda y tercera generación, que se dedicaron a psicologizar la teoría analítica” (p. 31)

Para Lacan ([1964] 2007) hay subsistencia del tema de la causa para refutarla y decir “la causa no está”. Lo primero que hace en el *Seminario 11* es discutir con lo que Kant establece en el *Ensayo sobre las magnitudes negativas*² y dice que por más que inscriba la causa como modalidad de las categorías de la razón pura, no por ello queda más racionalizada. Cada vez que hablamos de causa siempre hay algo anti conceptual e indefinido, estableciendo que: “solo hay causa de lo que cojea” (p. 30)

² El comentario se centra en el texto de Kant, *Ensayo de introducción del concepto de magnitudes negativas a la filosofía* de 1763.

Lacan plantea que la antinomia de la causalidad nos empuja a otro terreno que no se resuelve en el plano de la razón pura, sino que nos conduce a una cuestión del acto y de la ética. Intentaremos recorrer este apartado por ese sendero. Veremos que alrededor de la causa se van poniendo las cuestiones de lo originario y lo primordial, pero Lacan dice que al lugar de la determinación hay que ir vaciándolo. Tomemos atención a dos citas:

La causa para subsistir en su función mental, necesita siempre la existencia de una hiancia entre ella y su efecto. Esta hiancia es tan necesaria que para poder seguir pensando *causa* allí donde correría el riesgo de ser colmada, necesitamos hacer que subsista un velo sobre el determinismo estrecho, las conexiones, a través de las cuales actúa la causa (...) La necesidad que vincula la subsistencia de la causa con una hiancia tiene su origen en esto, en que la causa en su forma primera es causa del deseo, o sea, de algo esencialmente no efectuado (Lacan [1963] 2007, p. 318-319)

Lo que importa no es que el inconsciente determine la neurosis; respecto a esto Freud recurre gustoso al gesto pilático de lavarse las manos (...) Y es que el inconsciente nos muestra la hiancia por donde la neurosis empalma con un real; real que puede muy bien por su parte, no estar determinado (...) Fíjense de donde parte él-de la *Etiología de las neurosis*- y ¿qué encuentra en el hueco, en la ranura, en la hiancia característica de la causa? Algo que pertenece al orden de lo *no realizado* (Lacan [1964] 2007, p. 30)

Aquí Lacan está planteando varias cuestiones. En primer lugar, que la configuración de lo inconsciente tiene que ver con lo “no realizado”. Entonces, si el deseo es algo aún no realizado, no efectuado: ¿El inconsciente queda como una zona que el analista debe remover? ¿Es un inconsciente que tiene que ver con la práctica cotidiana del analista? ¿Hay una óptica del inconsciente? Para Lacan en la causa está lo óptico. Los entes caen del lado del síntoma, pero hay entes que no están sostenidos por ninguna ontología.

En estos términos podríamos decir que síntoma y deseo están enhebrados, pero lo que no está enhebrado es el síntoma con la causalidad. Hay entes, hay lo óntico dice Lacan, pero no hay ontología del inconsciente. Esto nos conduce hacia otro plano: el plano de la ética. La no ontología, la debilidad óntica nos conduce a la ética como punto de llegada. Esto implica que lo único que se articula con la causa es algo que no le dé continuidad, algo que no la rellene. Hay un vacío de la causa que establece una ética de la práctica del psicoanálisis y que determina su diferencia con la psicoterapia. Pretendemos responder al problema de la causalidad en otro nivel.

Estamos planteando una fragilidad del inconsciente en el plano óntico, para arribar a decir el inconsciente es ético. Sobre este punto Lacan ([1964] 2007) en el *Seminario 11* retoma el sueño: *Padre ¿acaso no ves que ardo?* Aquí dice: el padre responde con un sueño pues nadie puede responder con otra cosa a la muerte de un hijo (p. 44-47). Esto también está trabajado en el prólogo del libro *Dios es inconsciente*, de Francois Regnault (1986) El decir “Dios es inconsciente” se plantea como la fórmula del ateísmo. Ningún ser puede dar cuenta de la muerte de un hijo. El padre respondiendo allí no es un ser consciente; aquí Lacan sitúa que el inconsciente es ético.

El Otro aparece como engañoso, esto conecta el inconsciente con la ética. Ahora bien, ¿Lacan con esto intenta plantear una ética psicoanalítica? ¿O la ética es una interrogación que desestabiliza los planos sistematizados de la ética? Para Lacan se trata de interrogar los límites lingüísticos de la ética, no de hacer una ética psicoanalítica. En el prólogo de Regnault (1986) conecta “*Padre ¿acaso no ves que ardo?*” con “*Padre ¿por qué me has abandonado?*”, planteando así un vacío en lo paterno que conecta con la ética. Sería como decir “Dios no cree en Dios” ya que no hay ser que pueda responder por la muerte de un hijo.

El inconsciente sería el único elemento de respuesta ante semejante crueldad si el inconsciente es ético. Entonces, el inconsciente nace de este desfallecimiento del Otro y de la abertura de la causa y el efecto. Lacan busca los puntos anti-conceptuales o de fisura de la causalidad, por eso la referencia que hace a las tablas de la nada de la causalidad. En este

punto, se sitúa que el sujeto no es contemporáneo al acto. Ningún ser consciente puede dar cuenta de por qué hizo lo que hizo. No hay aquí una contemporaneidad.

Lo *aún no efectuado del deseo*, nos remite a una cuestión temporal, lo que está por venir. Entendemos que el desplazamiento de lo óntico a lo ético surge cuando se trata de la falta de fundamento de la elección. La verdad de una elección a partir de una estructura que no responde a la lógica. Resulta ineludible la referencia a Sartre ([1943] 2011), en la medida en que la ontología de Sartre termina siendo una ética. En *El Ser y La Nada*, parte IV: “Tener, hacer y ser”, plantea que en el hecho de constituirnos como libres hay un punto de fuga. Venir al mundo como libertad ante el otro, es venir al mundo como enajenable.

Sartre ([1943] 2011) está planteando la libertad marcada por la contingencia; en esa enajenación hay algo que no elegimos. Aquí está el punto de conexión de la contingencia y la libertad. Podríamos decir que nos cae sobre nuestra espalda la responsabilidad de ser libres. En suma: la unión entre causalidad y libertad no tiene lógica. El acto lleva en sí la escisión: la de estar totalmente determinado y la de ser totalmente libre. El acto se juega en el plano de esta escisión, la escisión que nos constituye en tanto acto.³

Algunas reflexiones finales

Para concluir, quisiéramos destacar que las reflexiones finales no implican un cierre del asunto: por el contrario, lo tomamos como disparador a seguir cuestionando y repreguntándonos por temas tan pertinentes como incapturables para la clínica psicoanalítica. Una cuestión para seguir investigando a partir del presente escrito es el problema del origen. En el sentido riguroso, el problema del origen debería incluir su propio origen. Si todo comienzo implica una pérdida del origen, ¿qué podemos decir del origen en psicoanálisis? Si hablamos de origen en Psicoanálisis, quizás solo podremos hacerlo a partir de su condición de ficción. Sería un tema de interesante discusión, plantear si en psicoanálisis no nos hemos acostumbrado a hablar de un tiempo retrospectivo, decimos por ejemplo que en la operatoria de la identificación primaria se pone en juego un tiempo lógico,

³ (Véase para ampliar este tema el libro de J. Hypolitte, (1992) *La libertad en Sartre*)

y no cronológico, que allí hay algo mítico y que eso primario se constituye como tal, solo en un tiempo posterior. Pero estemos advertidos de que entonces, en esa posterioridad, también hay un tiempo en juego que marca ese efecto retroactivo.

Es innegable que el psicoanálisis recurre a explicaciones míticas y que el mito es un elemento recurrente de la impronta ensayística de Freud. Tomemos por ejemplo la construcción que hace acerca de la primera vivencia de satisfacción; la estructuración y fragmentación del psiquismo a partir de la represión primaria; el mito del padre de la horda primitiva y su relación con la identificación primaria, entre otros.

Lo interesante de todos estos *montajes* quizás tenga que ver con el alcance que tiene lo ficcional en psicoanálisis: con la posibilidad de conjeturar, a partir de una construcción mítica, algo que jamás aconteció, pero a pesar de ello no deja de tener estructura de verdad. Cuando usamos el término *montajes*, lo hacemos a sabiendas de que fue acuñado por Lacan, al hablar de *montaje pulsional* en su *Seminario 11*. Conviene recuperar el planteo de Juan Ritvo sobre el mismo en su artículo *La ficción no es ficticia*:

El término *montaje* decide el camino de la operación lacaneana (...) construye un concepto con restos, residuos, fragmentos de diversos conjuntos, continuando así la tarea iniciada por Freud sobre otros supuestos – los científicistas –que el propio Freud, de algún modo, más allá de sus intenciones, desbarató (Ritvo, 2011).

Siguiendo en la vía de la génesis: el psicoanálisis no es una disciplina genética, esto ya nos marca la imposibilidad de plantear algo al nivel de la génesis. Incluso sabemos que la verdad es *no-toda*⁴ y que ya en el mismo saber hay algo de la imposibilidad de articular una traza genética, hay algo inicial que se escabulle y se sustrae, como diría Lacan, se trata de un error en la cuenta. Juan Ritvo (2011) en su artículo “Tres términos solidarios y distintos: originario, primordial y primario”, afirma:

La génesis, como suele no saberse, es una concepción concebida por la homologación de la causa y del efecto, como si estuvieran

⁴El subrayado es nuestro. Véase el seminario N° 20 de Lacan. Paidós, Buenos Aires, 2005, p. 112.

situados ambos en la misma secuencia y frecuencia. Ahora bien, la causa no forma serie con el efecto; en todo caso estamos situados en un mundo constituido por la ficción radical de efectos y contraefectos que obran dislocadamente entre sí, sin fundamento último aprehensible. Como dice Lacan, y la expresión por su sencillez y plasticidad es insustituible, *solo hay causa de lo que cojea*. (Ritvo, 2011, p. 148)

Es en esta vía donde el psicoanálisis ha edificado sus ficciones justamente para sostener la insuficiencia de sus enunciados, teniendo en cuenta que cuando decimos que algo es primario, allí hay una carencia al nivel del origen que hace que solo podamos hablar de eso, a partir de postulados metapsicológicos. Con todo esto, podemos pesquisar que hay algo al nivel de la génesis que se nos escapa, hay una imposibilidad de situar un punto de origen, y es allí, que, Freud toma al mito para reconstruir aquello incapturable en su fundamento.

Desde la clínica psicoanalítica, ponemos el acento en no caer en la tentación de buscar nociones tranquilizadoras que impliquen un evolucionismo, es decir, que no tienen su valor por la traza de un comienzo, sino más bien por lo estructurante, a nivel de la historia de un sujeto.

Referencias Bibliográficas

Cruglak, C. (2017) *Clínica de la identificación*, Buenos Aires, Argentina; Escuela Freudiana de Buenos Aires.

Hyppolite, J. (1992) *La libertad en Sartre*, Buenos Aires, Argentina Editorial Almagesto.

Kuri, C. (2010) *La identificación. Lo originario y lo primario: una diferencia clínica.*, Rosario, Argentina, Homo Sapiens

Lacan, J. [1954] (2007) *Seminario I Los Escritos Técnicos de Freud*, Buenos Aires, Argentina; Paidós.

Lacan, J. (1999) *Seminario IX La identificación*, Versión Crítica. Establecimiento del texto, traducción y notas: Ricardo E. Rodríguez Ponte, para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires, 1999.

Lacan, J. (2007). *Seminario X La angustia*, Buenos Aires, Argentina; Paidós.

Lacan, J. (1965] (2012) *Seminario XII Problemas cruciales para el psicoanálisis*, Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/15%20Seminario%2012.pdf>

Lacan, J. (1964] (2007) *Seminario XI Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires, Argentina; Paidós.

Ritvo, J. (2011) “Tres términos solidarios y distintos: originario, primordial y primario, en *Conjetural N° 54*, Ed. Sitio, Buenos Aires, 2011.

Regnault, F (1986). *Dios es inconsciente*, Buenos Aires, Argentina, Manantial.

Sartre, J. P. ([1943]2011) *El ser y la nada*, Buenos Aires, Argentina, Losada.

TÉCNICAS PROYECTIVAS Y VIH/SIDA / PROJECTIVE TECHNIQUES AND HIV/AIDS

Lovey Juan Pablo

Argentino, Especialista en Psicodiagnóstico. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, juanpablolovey@gmail.com

Resumen

En el presente estudio se trabajó sobre indicadores convergentes y recurrentes en algunas técnicas psicodiagnósticas administradas en personas diagnosticadas VIH/SIDA seropositivo. Se realizó en una muestra no probabilística de tres hombres adultos de la ciudad de Rosario, a través de la administración de una breve entrevista dirigida, un cuestionario de afrontamiento al VIH/SIDA, técnicas proyectivas gráficas (Dibujo Libre, HTP y Test de la Pareja) y técnica proyectiva verbal (Cuestionario Desiderativo).

Se halló mayor frecuencia de uso del estilo de afrontamiento activo-conductual y el activo-cognitivo. En cuanto a las estrategias de afrontamiento específicas más utilizadas surgen la expresión activa, búsqueda de información y crecimiento personal. Respecto de las técnicas proyectivas se hallaron fallas en el mecanismo de la represión y escasa diferenciación entre mundo interno y mundo externo, encontrándonos con dificultades en la conformación del esquema corporal de las figuras humanas. Además, en los sujetos se hallaron ansiedades no instrumentales e indicadores de debilidad yoica, así como mecanismos de defensa primitivos.

Palabras clave: Evaluación psicodiagnóstica, técnicas proyectivas, VIH/SIDA, personalidad.

Abstract

The present study was conducted on convergency and recurring indicators of some psychodiagnostic techniques administered to HIV-positive people. A non-probability sampling of three adult men from Rosario was conducted through the administration of a

brief directed interview, a HIV/AIDS coping questionnaire, graphic projective techniques (spontaneous drawing, HTP and partner test) and verbal projective technique (Desiderative Questionnaire).

Higher frequency of use of active-behavioral coping and active-cognitive coping were found. With regard to the most used specific coping strategies there were found active expression, information research and personal development. With regard to the projective techniques there were found failures in the mechanism of repression and poor distinction between the inner and outer world, encountering difficulties in the human figures body schema. Furthermore, there were found non-instrumental forms of anxiety, ego weakness indicators and primitive defense mechanisms.

Keywords: Psychodiagnostic evaluation, projective techniques, HIV/AIDS, personality.

1. Introducción

Las patologías crónicas son objeto de amplias investigaciones en diferentes campos científicos, dentro de ellas, el Virus de Inmunodeficiencia Humano (VIH), es una patología crónica transmisible entre personas que si no recibe tratamiento puede derivar en el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirido, conocido como SIDA.

En Argentina, se cumplen tres décadas de los primeros casos diagnosticados de VIH, y se estima que actualmente viven en el país 126.000 personas seropositivas, muriendo aproximadamente 1.400 de ellas, anualmente. En Santa Fe, el Ministerio de Salud, a través del Programa Provincial de Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) y Sida, desde el año 1984 hasta el año 2013, reportó un total de 7.087 casos diagnosticados de VIH/SIDA. Se estima que otras 7.000 personas viven con el virus, pero desconocen su condición por no haber realizado ningún análisis de serología.

Según la Publicación del Programa Municipal de Sida y el Sistema Municipal de Epidemiología de Rosario del año 2014, entre un 0,4 y un 0,6% de la población total tiene VIH/SIDA, eso quiere decir que aproximadamente entre 4.000 y 6.000 personas resultan ser seropositivos VIH.

Esta problemática es central en diferentes estudios realizados en América Latina, ya que son numerosos los casos en relación a la población mundial. Gaviria (2009) centró su artículo en evaluar las estrategias de afrontamiento y la ansiedad-depresión en 92 pacientes de ambos géneros diagnosticados con VIH/Sida en la ciudad de Medellín, Colombia. Era un estudio descriptivo transversal correlacional mediante encuesta. Para medir las estrategias de afrontamiento se utilizó la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) de 98 ítems y la ansiedad-depresión se midió a través de los cuestionarios de Zung (SAS y SDS). En conclusión, las estrategias focalizadas en la cognición como búsqueda de alternativas, refrenar afrontamiento, reevaluación positiva e incluso la religión y búsqueda de apoyo profesional, que son fundamentales para encontrar soluciones a nivel cognitivo ante los síntomas físicos y reacciones emocionales, tuvieron más relevancia en los pacientes con VIH/Sida.

Janota (2010), trabajó sobre las características de personalidad de personas con VIH/SIDA. El objetivo de la investigación, fue caracterizar desde una perspectiva psicológica, a las personas con VIH que fueron asistidas en dos hospitales de Angola, en el período marzo-mayo de 2007. Era un estudio descriptivo, donde se seleccionaron, mediante muestreo simple aleatorio 80 pacientes de cada institución, de 20-60 años de edad, con más de 3 meses de diagnóstico. Se estudiaron las variables: depresión, ansiedad, autovaloración, actitud y satisfacción, medidas a través de la aplicación de cinco instrumentos. En los pacientes estudiados predominó la ansiedad alta, la depresión grave, la autovaloración inadecuada, las actitudes negativas y la insatisfacción con la atención recibida.

Stefano (2003), dice que, el diagnóstico de una patología crónica, repercute en la forma en como la persona se ve a sí misma y a su vida, afectando su autoconcepto y sus vínculos personales.

Durante el desarrollo de mi trabajo profesional en el ámbito clínico, el análisis del material proyectivo recogido en pacientes VIH/SIDA seropositivos llamó mi atención, dando lugar a la propuesta que se presenta en este trabajo, en miras de analizar indicadores recurrentes y convergentes en algunas técnicas proyectivas administradas a adultos diagnosticados seropositivo VIH/Sida y contemplando en base a estos resultados la

pertinencia del uso de las técnicas proyectivas como complemento diagnóstico en patologías crónicas.

2. Consideraciones generales

Según la OMS (Organización Mundial de la Salud) el VIH (Virus de Inmunodeficiencia Humano) es una infección que compromete el sistema inmunológico del organismo produciendo una disminución de las defensas (glóbulos blancos) y favoreciendo infecciones agregadas, dejando al cuerpo vulnerable de contraer cualquier tipo de enfermedad. Si no se trata farmacológicamente puede generar el desarrollo del SIDA (Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirido), siendo un conjunto de síntomas que representan el grado más avanzado de la infección.

Es una patología crónica y el tratamiento se realiza con medicamentos antirretrovirales. Estos disminuyen la cantidad de réplicas del virus (carga viral) pero no producen su desaparición. Algunos medicamentos que se emplean para el VIH pueden tener efectos secundarios en las personas. El virus vive en los fluidos orgánicos de los sujetos infectados, y se encuentra en mayor cantidad en la sangre, en el semen, fluidos vaginales y leche materna.

En el Día Internacional de la Acción contra el Sida se dan a conocer los avances contra la pandemia causada por la extensión de la infección del VIH. Se conmemoró por primera vez el 1 de diciembre de 1988, propuesto por la OMS por cuestiones relacionadas al impacto mediático obtenido. Desde entonces han seguido esta iniciativa diferentes gobiernos y organizaciones de varios países, ya que el SIDA ha matado a más de 25 millones de personas en todo el mundo, haciéndola una de las epidemias más destructivas registradas en todos los tiempos.

Contemplando el entramado entre VIH y técnicas proyectivas debemos adentrarnos al origen de las mismas. La expresión Test Mental apareció por primera vez en 1890, en un artículo de J. Cattell, para designar una serie de pruebas psicológicas utilizadas en estudiantes universitarios, creadas por A. Binet y designadas con ese nombre por J. Cattell.

Luego comenzaron a surgir diferentes tipos de tests para medir la inteligencia, aptitudes y personalidad, vinculado a la gran demanda generada post segunda guerra mundial.

Las Técnicas Projectivas surgen de los aportes teóricos de la Psicología de la Forma y del Psicoanálisis. Las técnicas categorizadas como “proyectivas” surgieron durante la primera mitad del siglo XX y han sido desde sus inicios clásicamente utilizadas como herramienta para el conocimiento y exploración de la personalidad (Sneiderman, 2009). Pueden ser consideradas instrumentos dentro de la psicología, con objetivos diagnósticos, pronósticos y de investigación. Tal concepto fue introducido por Lawrence Frank en el año 1939. En un principio fueron agrupados como técnicas proyectivas tres importantes tests: el Test de Asociación de Palabra, de Jung en 1904, el Test de Rorschach publicado en 1921, y el Test de Apercepción Temática, de 1935 (Sneiderman, 2009). Estas técnicas fueron influenciadas por el psicoanálisis Freudiano, la psicología de la Gestalt, y la Teoría del Campo de Lewin.

El concepto de técnicas proyectivas deriva del término Proyección, pese a que no existe una definición clara de dicho concepto, existe un reconocimiento general de lo que implica el mismo. El primero en utilizar el concepto de proyección, en sentido psicológico, fue Freud, quien dijo que la proyección de las percepciones interiores al exterior es un mecanismo primitivo, es decir algo del mundo interno de la persona pasa al mundo externo. Este mecanismo pone en juego algo del orden de lo inconsciente, y sirve como defensa contra tendencias inconscientes (que resulta de atribuir a otros los impulsos sentimientos, ideas y actitudes, pero no solo de aspectos inconscientes, sino también de aspectos conscientes) (Bell, 1971).

Es interesante la comparación que realiza Rapaport (1959), al comparar la proyección con una película, donde el film representa la personalidad, el proyector la técnica, y los cuadros vistos en la pantalla el registro de los tests. Empleaba el término proyección según su raíz latina para el empleo de “lanzar adelante”, que es lo que ocurre en las técnicas proyectivas, donde el sujeto manifiesta su personalidad en las técnicas lanzándola hacia el exterior. Es así que la técnica se ubica como promotora de que tal mecanismo se lleve a cabo (Bell, 1971). En sus inicios Freud tomaba dicho mecanismo como un proceso patológico, donde el sujeto expulsaba fuera de sí aspectos no tolerados por su yo, pero con el correr del

tiempo da cuenta de que tal mecanismo no solo corresponde a un proceso psicopatológico, sino que además aparece como un mecanismo instrumental de la vida del sujeto.

Las características generales de las técnicas proyectivas, tienen como objetivo conocer la personalidad en profundidad. Se presenta un estímulo que no manifiesta de forma directa el verdadero propósito del examinador al requerir una respuesta, por eso reduce el control consciente del examinado sobre sus conductas que se quiere analizar y origina respuestas que reflejan la personalidad del mismo. El sujeto va organizando los sucesos en función de sus propias motivaciones, percepciones, actitudes, ideas, emociones, y otros aspectos de su personalidad. Otro dato relacionado al método, es que brindan una muestra de la conducta individual del sujeto expresivas para ser clínicamente utilizables y lo bastante estimulantes para provocar una serie de respuestas en el sujeto (Bell, 1971). Ante esto podemos pensar que las técnicas proyectivas acentúan la peculiaridad de la respuesta: cada respuesta, de cada persona, e inclusive de la misma persona puesta en tal situación más de una vez, va a producir una respuesta original y única. Por esto, las respuestas son más difíciles de abstraer cuantitativamente, como suele suceder en los inventarios de personalidad, y de tratar estadísticamente.

Toda respuesta que emita el sujeto es válida y tendrá la impronta de su personalidad, pero también encontramos normas que validan las técnicas proyectivas. La psicología desde sus comienzos se fue desarrollando en base a dos enfoques diferentes, los cuales podemos tomar como complementarios para arribar a conclusiones diagnósticas. Desde sus teorizaciones Allport (1937) diferenciaba por un lado, la psicología nomotética (general) y por otro, la psicología ideográfica (psicología de la personalidad individual), ya que consideraba a ambas necesarias en el conocimiento del hombre. Defiende el carácter científico, legal, del enfoque ideográfico, diciendo que cada personalidad es la ley de sí misma, en el sentido de una sola vida, y si se la comprendiese plenamente, habría de rebelar su propio proceso de crecimiento necesario y sistemático. El enfoque nomotético postula el hallazgo de leyes generales comunes a todos los sujetos, perdiéndose la particularidad de cada uno de ellos. El enfoque ideográfico, postula el estudio del individuo tan profundamente como sea posible, relegando a menuda la generalización, al ser más relevante lo que distingue a un sujeto de los demás.

Las técnicas proyectivas responden a este modelo ideográfico, holístico de la personalidad individual, y tienen como objetivo estudiar la singularidad del individuo. A partir de ellas podemos empezar a entender cómo está funcionando el sujeto, cuáles son sus aspectos más adaptativos y qué es lo que acontece a nivel más profundo. Jaime Bernstein (1956), sustenta la validación de las técnicas proyectivas en cuatro evidencias: los fundamentos teóricos en que se apoyan las técnicas proyectivas; los estudios descriptivos de individuos o grupos diferenciales llevados a cabo por los autores e investigadores que demuestran con ello la sensibilidad del instrumento para realizar diagnósticos diferenciales; la práctica diaria que prueba la eficacia de las técnicas al suministrar ágilmente, informes de la personalidad, de conflictos y defensas, que permiten un rápido pronóstico y planeamiento de procesos psicoterapéuticos adecuados a cada caso. La contrastación ulterior en el trabajo con el sujeto y el juicio clínico de otros colegas, muestran su acierto.

Sobre el concepto de personalidad teorizaron diferentes autores. Siguiendo a J. Bell (1971), un primer concepto de lo que es la personalidad, la posiciona como un proceso dinámico y no como un fenómeno estático, la cual se va modificando con el transcurso del tiempo. Un segundo concepto estaría relacionado con la naturaleza estructural de la personalidad, dicha estructura se desarrolla según la clase particular de influencias fisiológicas, psicológicas y físico-socio-culturales, que están dadas para modelarla, dando como resultado una cierta unidad estructurada. El tercer concepto, es que esta estructura de la personalidad se revela en la conducta del individuo, puesto que la conducta es funcional, reflejando una relación integral para adaptarse a demandas internas y externas. Y el cuarto concepto de personalidad refiere a un fenómeno profundo y no superficial, algunos rasgos de la personalidad son observables y otros permanecen ocultos.

Arzeno (1993) define la personalidad como aquella que contiene un aspecto consciente, inconsciente y su dinámica interna; posee ansiedades básicas que movilizan defensas más primitivas, y ansiedades más evolucionadas. La configuración de la personalidad de cada individuo es única e inconfundible, como una Gestalt personal con un nivel y tipo de inteligencia, con emociones e impulsos más intensos y más mensurados. Aclara que los factores hereditarios y constitucionales desempeñan un papel muy importante, así como el contexto sociocultural y familiar, ya que es donde se gesta la personalidad.

En este trabajo se utilizaron instrumentos tomados del proceso psicodiagnóstico, siendo este una herramienta importante para el estudio y conocimiento de la personalidad global. Es un proceso ya que cuenta con diferentes etapas, siendo la primera entrevista el primer paso del mismo. Se intenta conocer la vida general de la persona: conformación del grupo familiar, vínculos, quehaceres cotidianos, motivo de consulta, etc., imprescindible para comprender el material recogido de los tests y técnicas. A posteriori de la entrevista, se procede a pensar la estrategia diagnóstica, es decir el material de la batería diagnóstica que vamos a utilizar con ese sujeto. Dicha batería debe contener suficientes técnicas para recoger la mayor cantidad de características y conductas posibles del sujeto, por ende, es necesario contar con técnicas de diferentes tipos, como ser, gráficas, verbales, de láminas, entre otras. Luego de administrar los tests y técnicas, se pasa a la fase de análisis de todo el material recogido, en esta fase se pone en juego el juicio clínico del entrevistador, articulando los conceptos de recurrencia y convergencia para dar con resultados científicos.

La práctica del psicodiagnóstico se apoya en la lectura de convergencias, recurrencias y divergencias de la información. Se procura la articulación teórica-técnica en la lectura de indicadores que den cuenta del sentido latente del síntoma, el grado alcanzado por el desarrollo libidinal, así como la naturaleza, diversidad, flexibilidad, y eficacia, de los mecanismos defensivos y la singular y creativa manera de esta persona de involucrarse en la realidad externa. La recurrencia es la reiteración de un mismo indicador que da lugar a una misma inferencia interpretativa. Y la convergencia es la reiteración de una secuencia dinámica que se expresa a través de diferentes indicadores y en algunos casos hasta opuestos, llevando a una misma interpretación (Lunazzi, 1992).

Lunazzi (1992) trabaja la forma de construir juicios clínicos confiables, desde el arte científico del psicodiagnosticador, como ella lo nombra. Para ello dice que se requiere como punto de partida la formulación de hipótesis que puedan ser indagadas y la selección e integración de indicadores que permitan transformar un conjunto de información en otra. Para ello es necesaria una indagación analítica de fenómenos diversos que comenzarán a insistir recurrentemente. Todo ello sin perder de vista un tratamiento amplio y abarcativo del problema y su contexto. Se tratará de una tarea investigativa de gran complejidad que involucra en el psicólogo sus aspectos cognitivos y su formación y experiencia técnica, sus

marcos teóricos, su disponibilidad afectiva e ideológica (Lunazzi, 1992). Para la autora, el que administra y evalúa no es separable de las técnicas, porque ellas valen lo que vale quien las aplica e interpreta; es decir que junto con la formación especializada en materia de psicodiagnóstico, se suma el psicoanálisis individual.

A través de las técnicas se aborda a diferentes aspectos de la personalidad del sujeto y características de su estructura psíquica: mecanismos de defensas predominantes, fijaciones libidinales, estilos de lenguaje, con los cuales cuenta el sujeto para hacer frente a diversas cuestiones. Vislumbrar el tipo de defensa y su funcionamiento permite diferenciar el tipo de estructura subjetiva con la que cuenta el sujeto (Sneiderman, 2012).

Los mecanismos de defensa parten del yo y trabajan para sostener el equilibrio narcisista, intentando evitar el displacer, y hacer frente a los diferentes conflictos. Estas defensas pueden recaer sobre las pulsiones, sobre el superyó o sobre la realidad, y esto termina de determinar el tipo de mecanismo de defensa.

Si las defensas caen sobre las pulsiones vemos que el mecanismo puesto en juego es el de la represión siendo el más utilizado por las estructuras neuróticas. Si es sobre el superyó nos encontramos con el mecanismo de la desmentida, fundante de las estructuras narcisistas y si es sobre la realidad se trata del mecanismo de desestimación propio de las psicosis. En todos los sujetos coexisten diferentes tipos de defensas, pudiendo ser exitosas (disminuyendo el displacer) o ineficaces (haciendo que el proceso se repita). Además poseen diferentes erogeneidades dando lugar a rasgos adaptativos y patológicos heterogéneos. (Sneiderman, 2012)

Según Maldivsky (2000, en Sneiderman, 2012) nos encontramos con defensas fundamentales y organizadoras del psiquismo, y mecanismos de defensa complementarios. Dentro de las defensas fundamentales se encuentran:

- La represión, presente en las neurosis de transferencias (histeria, fobia y obsesiva).
- La desmentida, predominante en las estructuras narcisistas no psicóticas (esquizoidía, depresiones, psicopatía, características impulsivas).
- La desestimación de la realidad propia de las psicosis (esquizofrénica).

- La desestimación del afecto (patologías del desvalimiento, tóxicas y traumáticas).

La represión consiste en la operación mediante el cual el yo intenta mantener alejada de la conciencia las representaciones ligadas a determinada pulsión, ya que la satisfacción de dicha pulsión genera displacer por exigencias de otros estratos psíquicos. Podemos distinguir dos momentos en el mecanismo de la represión, la represión primaria y la secundaria o propiamente dicha. La represión primaria recae sobre lo que va a formar parte del núcleo de representaciones inconscientes los cuales luego van a atraer sobre sí todas las representaciones que puedan entrar en asociación directa o indirecta con ese núcleo, dando lugar así a la represión secundaria, también conocido como esfuerzo de dar caza. Esta defensa puede fracasar y dar lugar al retorno de lo reprimido en forma de lapsus, actos fallidos, olvidos, sueños o síntomas.

La represión, al actuar sobre el representante de la pulsión, deja libre el afecto que viene anexado a esta, y el destino de este quantum de afecto puede ser diverso: quedar sofocado completamente y no saber nada de él, lo cual daría lugar a pensar en el éxito de la represión, reaparecer bajo la forma de un afecto cualquiera, o transformarse en angustia. El conflicto de lo reprimido puede aparecer en diversas patologías según diferentes operaciones psíquicas: en la histeria de conversión el afecto retorna por conversión en síntomas corporales; en la histeria de angustia (fobias) el afecto se transforma en angustia liberada y se entrelaza por desplazamiento al objeto de la fobia; y en las neurosis obsesiva el afecto se ve desplazado a representaciones muy alejadas del conflicto original.

La desmentida representa el mecanismo fundamental de las estructuras narcisistas, lo cual genera una escisión del yo manteniendo el conflicto en dos sectores relacionados a diferentes corrientes psíquicas, una adecuada al principio de realidad y otra acorde a la pulsión y al principio de placer: una parte admite la realidad y la otra la desmiente negándola.

En la desestimación de la realidad, mecanismo de la estructura psicótica, el yo rechaza la representación intolerable junto con su afecto y con ello esa parte de la realidad, haciendo como que esa representación no hubiera llegado jamás al yo, y lo que vendrá en remplazo de esta es la alucinación.

Ahora bien, llegamos al mecanismo de la desestimación del afecto introducido por Maldavsky (1986, en Sneiderman, 2012), mencionado ya como el mecanismo fundamental dado en las patologías de desvalimiento, tóxicas y traumáticas. Este mecanismo está relacionado con la conceptualización Freudiana acerca de la pulsión de muerte, que se rige por el principio de nirvana o de inercia en contra de Eros (pulsión de vida), hallando una tendencia de vaciamiento del aparato anímico de toda energía de reserva dejando al yo en estado crítico. El carácter de esta defensa se encuentra en la falta de un matiz afectivo que puede coincidir con la tendencia a una voluptuosidad sin freno que vacía al yo.

Sneiderman (2012) toma la conceptualización de José Luís Valls (1995, en Sneiderman, 2012) sobre estado de desvalimiento, explicando que se trata de un estado de indefensión del lactante invadido por una gran tensión de necesidad, generando una gran perturbación económica por la gran cantidad de estímulos que se encuentran en espera de tramitación. Esto correspondería al momento y trauma del nacimiento que será la situación de peligro temida, demostrando al bebé que ese peligro se aleja en presencia del objeto (madre), y en caso contrario, sintiendo una gran angustia de pérdida de objeto.

En las patologías del desvalimiento, además de ponerse en juego la desestimación del afecto principalmente, tienen en común fijaciones tempranas a la erogeneidad de la libido intrasomática. Hay fallas en los mecanismos de autoconservación, por lo que los autores aluden a una clínica del des-borde en tanto predominan procesos de descarga como síntomas puestos en el cuerpo, accidentes, ingesta tóxicas, entre otros, a modo de tramitación de una estasis libidinal.

Además de los mecanismos de defensa predominantes, se contempló la forma de afrontamiento del sujeto ante el diagnóstico de una patología crónica. Lazarus y Folkman (1986) describen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como desbordantes de los recursos del individuo. El afrontamiento incluye todas las acciones dirigidas a tolerar, aminorar, aceptar o incluso ignorar aquellos eventos que no se pueden controlar; el estilo de afrontamiento adoptado dependerá de varios factores entre los que se encuentran la evaluación que el individuo

realiza sobre la situación o el evento estresante, la disponibilidad de recursos y las experiencias previas.

Los estilos de afrontamiento dirigidos a la emoción surgen en su mayoría cuando el sujeto evalúa que no puede hacer nada para modificar las condiciones nocivas, y los estilos de afrontamiento dirigidos al problema tienen mayor probabilidad de aparecer cuando estas condiciones son evaluadas como susceptibles de cambio.

Los tres estilos de afrontamiento generales estudiados (Remor, 2001) se relacionan con ciertos aspectos y accionar de las personas. El afrontamiento activo-cognitivo, consiste en intentar lograr protegerse a través de una serie de estrategias mentales, de las preocupaciones y del malestar relacionados con el mal pronóstico de la enfermedad, al igual que buscar el crecimiento personal atribuyendo un significado a lo ocurrido. Por otra parte, el afrontamiento activo-conductual corresponde a los sujetos que se han movilizado para lidiar con la enfermedad implicándose activa y positivamente, presentado un funcionamiento más adaptado y con un menor coste emocional frente a aquellos que no lo han hecho. El afrontamiento por evitación conlleva a que el sujeto ignore el problema para así reducir tensiones, en gran medida lo reservan y se culpabilizan de su situación. Se halla deficiencia en afrontar la realidad y dificultad en el manejo de sus consecuencias y problemas que conlleva la enfermedad.

3. Acerca de la metodología

El estudio que aquí se presenta se pensó con un carácter exploratorio con un enfoque cualitativo. Los estudios exploratorios se efectúan generalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Y por enfoque cualitativo se entiende aquel que se utiliza comúnmente para descubrir y reafirmar preguntas de una investigación, basado en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y observaciones. Regularmente las hipótesis y preguntas surgen como parte del proceso de investigación y este es flexible (Hernández Sampieri, 2010).

En relación a los participantes convocados, se trata de una muestra no probabilística de tres personas de sexo masculino, entre 20 y 30 años de edad diagnosticadas VIH/SIDA seropositivos, residentes de la ciudad de Rosario. Y se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de afrontamiento al VIH/SIDA.
- Test del Dibujo Libre.
- Test del HTP.
- Test de la Pareja de Bernstein.
- Cuestionario Desiderativo de Bernstein.

En cuanto al Cuestionario de Afrontamiento al VIH/SIDA (Remor, 2001), se utilizó la adaptación española de Remor (2001) del Cuestionario de Afrontamiento al SIDA de Namir, Wolcott, Fawzy & Alumbaugh (1987) utilizado para evaluar las respuestas cognitivas y conductuales en el afrontamiento de la infección por VIH/SIDA. El rango de respuestas de este instrumento oscila entre 1 - nunca y 5 - siempre, ante la pregunta “¿Cuál de estas estrategias ha utilizado para lidiar con su enfermedad?”. La persona debe indicar con un círculo el número (1 al 5) correspondiente a la frecuencia en que ha utilizado las estrategias ahí detalladas en 47 ítems para afrontar su enfermedad, solo debe dar una respuesta por cada frase.

Ha sido diseñado para identificar y cuantificar los tres estilos de afrontamiento siguientes: Afrontamiento activo-cognitivo (16 ítems), Afrontamiento activo-conductual (20 ítems), Afrontamiento por evitación (11 ítems). Por otra parte, estos tres estilos de afrontamiento se analizaron de forma más específica a través de las ocho estrategias siguientes: Crecimiento personal (7 ítems), Expresión activa/Búsqueda información (3 ítems), Confianza activa en otros (3 ítems), Implicación activa-positiva (7 ítems), Distracción (6 ítems), Rumiación/Pasivo cognitivo (3 ítems), Resignación pasiva (3 ítems), Evitación/Comportamientos pasivos (3 ítems). Tanto los estilos de afrontamiento como las estrategias han sido calculados siguiendo las indicaciones de los autores.

Las Técnicas Proyectivas Gráficas investigan, niveles profundos de integración y estructuración de la personalidad (Grassano de Pícolo, 1984). Las técnicas gráficas en un proceso psicodiagnóstico pueden ubicarse al comienzo. Son de fácil administración, se requiere de pocos elementos para llevarlas a cabo, como ser hojas, lápiz y goma, son

económicas en relación al tiempo y es una actividad que puede realizar prácticamente cualquier persona, más allá de su nivel de instrucción, edad, raza o estatus social. A pesar de que son sencillas de administrar, son difíciles y complejas para interpretar (Álvarez, 1990).

Los materiales y consignas de las técnicas proyectivas gráficas utilizadas son:

Materiales: Hojas A4, lápiz 2B negro, goma blanca de borrar.

Consignas: Test del Dibujo Libre de Wolff: Se entregó la hoja de manera indefinida (girada 45°) y se enunció la consigna, “Dibuje lo que quiera. Piense en algo y lo primero que se le ocurra trate de dibujarlo”. Al finalizar se requirieron asociaciones acerca de lo dibujado.

Test del HTP (CASA – ÁRBOL – PERSONA) de Buck: Se entregó una hoja de forma indefinida (girada 45°) y se enunció la consigna correspondiente; “Dibuje una casa”; una vez finalizado el dibujo, se entregó otra hoja y se enunció la consigna: “Dibuje un árbol”; posteriormente se repitió el procedimiento enunciando “Dibuje una persona”. Al finalizar se requirieron asociaciones acerca de lo dibujado.

Test de la Pareja de Bernstein: Se entregó una hoja (girada 45°) y se dijo la consigna, “Dibuje dos personas de cualquier sexo y edad”. Cuando finalizó de graficar, se le pidió, “Ponga debajo de cada uno de los personajes dibujados el nombre y edad que usted quiera”. Luego se continuó diciendo, “Escriba una historia que relate qué piensan y sienten esas personas, qué están haciendo, qué pudieron estar haciendo antes y qué sucederá después”. Y por último, cuando finalizó de escribir la historia se solicitó “Póngale un título a todo”.

En todas las técnicas gráficas se observó atentamente la comunicación no verbal (gestos, actitudes) y verbal. Se tomó nota de todo lo que el entrevistado hace, dice, comenta o acota mientras dibujó. Cuando finalizó la realización de las técnicas, se solicitaron asociaciones verbales, esto implicó indagar sobre el gráfico mismo, que pudo decir sobre lo que dibujó. Se motivó al entrevistado a hablar sobre su producción gráfica.

Estas técnicas, con sus orígenes en el siglo XX, conllevan al estudio de la personalidad en sus aspectos más profundos y estables, tienen como objetivo evaluar aspectos de la estructuración y funcionamiento psíquico. Las imágenes fueron elegidas por sus autores por diversas razones: son frecuentes en las producciones gráficas desde la primera infancia, se

encuentran saturadas de factores emocionales vinculadas a la experiencia del sujeto y remiten a significaciones del imaginario cultural (Álvarez, 2015).

A la hora de analizar las técnicas se tuvo en cuenta el aspecto del contenido, relacionado a la pregunta sobre ¿qué es lo que dibujó la persona?, y aspectos formales, intentando vislumbrar el cómo lo dibujo. Dentro del análisis de los aspectos formales consideramos el emplazamiento del dibujo en el papel, el tamaño de las figuras (es esperable que se ocupe 2/3 de hoja), características del trazado (presión del lápiz, tipo de línea) y características de las figuras (grado de integración, completud y equilibrio). En lo que refiere a los aspectos de contenido se tuvo en cuenta lo que el sujeto dibujó en relación con el simbolismo cultural, obteniendo esto a través de las asociaciones que pudimos obtener del sujeto.

Luego se llevó a cabo la búsqueda de recurrencias y convergencias intentando hallar el patrón individual, y comparando la producción individual con lo esperable dando lugar al patrón interindividual, para vislumbrar los aspectos adaptativos y conflictivos.

Es en el dibujo libre donde la persona tuvo más libertad para combinar formas y figuras, dejando aflorar su visión del mundo que se puede vincular con los estilos de cada una de ellas. Por medio de la representación, su distancia espacial, el tiempo y el movimiento, el orden que regula los lugares de cada figura o el efecto que provoca en los espectadores, se pudo obtener el estilo, y si se repiten indican un estilo predominante; si varían podría verse como una posible combinatoria estilística. (Álvarez, 2015)

En el Test de la casa, el árbol y la persona (H.T.P) se obtuvo tres gráficos ricos en contenidos simbólicos y que pudieron decir mucho sobre el sujeto. Según Hammer (1989) el interés fundamental en los dibujos de la casa, el árbol y la persona se hallan en la posibilidad de observar la imagen interna que él examinado tiene de sí mismo y de su entorno y qué cosas considera importantes y cuáles no. El pedido de estos gráficos se relacionó al hecho de ser gráficos familiares a una cantidad variada de personas, sin importar la edad, y además que son estímulos lo suficientemente ambiguos como para que dé lugar al mecanismo de la proyección.

Comenzando con la casa se intentó entender dos concepciones básicas del yo, por un lado la imagen corporal y por otro el grupo de pertenencia familiar. Según Hammer (1989) se ha comprobado que la casa provoca asociaciones con la vida hogareña y las relaciones

intrafamiliares. Siguiendo con el dibujo del árbol, este gráfico parece reflejar aspectos y sentimientos más profundos e inconscientes que el individuo posee en sí mismo, los más primitivos. Este gráfico es uno de los más propicios para indagar los aspectos más disociados del yo consciente de la imagen de sí mismo que tiene el evaluado. Y por último el pedido del dibujo de la persona intentó evaluar la concepción del cuerpo, la imagen corporal, vislumbrando la integridad y grado de humanización que presenta el dibujo. En comparación con el árbol, la figura humana representa los aspectos menos profundos, sentidos como más propios, de la propia imagen. (Álvarez, 2015)

La última técnica gráfica, el Test de la Pareja, fue elegida por el hecho de la edad de los participantes del proyecto y para indagar el aspecto vincular que esta técnica posibilita. En esta técnica se pasa de dibujar dos personas en el mismo espacio gráfico y de esta forma ver cuál es el vínculo que privilegia el sujeto, si es de carácter familiar o social, y si existe o no algún tipo de relación entre las personas dibujadas. (Álvarez, 2015)

Como Técnica Proyectiva Verbal se utilizó el Cuestionario Desiderativo de Bernstein. Es de estimulación y producción verbal. Hace referencia al modo indirecto de investigar las fantasías de deseo en el plano consciente e inconsciente (Sneiderman, 2011).

Bernstein (1978) estructuró seis preguntas con el objetivo de recoger tres elecciones (vinculados con los deseos de las personas) y tres rechazos (relacionados con temores) correspondientes a símbolos de los reinos animal, vegetal e inanimado. La consigna que propuso es ¿Si no pudieras ser persona que es lo que más desearías ser? y de cada elección la persona debe argumentar, es decir, explicar o justificar su respuesta a través de la pregunta ¿Por qué? A medida que el sujeto fue respondiendo con un símbolo referido a alguno de los tres reinos, se le presentó la misma pregunta descartando los reinos elegidos anteriormente, por ejemplo si la persona respondió a la primer pregunta (+1) Perro y dio la argumentación, la siguiente pregunta será ¿Si no pudieras ser persona, ni animal, qué es lo que más desearías ser? hasta obtener las tres respuestas símbolos correspondientes a los tres reinos mencionados. La consigna que refiere a los tres rechazos es ¿Si no pudieras ser persona que es lo que menos desearías ser?, seguido de la pregunta ¿Por qué? Al obtener las tres catexias positivas y las tres catexias negativas, correspondientes a cada reino, se consideró conveniente solicitar a la persona que cuente algún recuerdo o un sueño

agradable, con el fin de permitir a la persona reorganizarse luego de la movilización producida por las consignas.

Las consignas del cuestionario dirigieron de forma inducida que los sujetos se desidentifiquen como humanos y tuvieran la posibilidad de reidentificarse con símbolos no humanos. Para que los sujetos pudieran dar respuesta a las diferentes preguntas, fue imprescindible que pongan en juego mecanismos de defensas instrumentales: los sujetos debieron tomar la situación de un como si apelando a aspectos lúdicos y fantaseados, esto fue posible gracias al mecanismo instrumental de la disociación primaria, el cual le dio la posibilidad al sujeto de poder separar realidad y fantasía, y no tomar la consigna como una verdadera aniquilación yoica. Cuando lograron dar respuesta a un símbolo determinado, los sujetos pusieron en juego el mecanismo de defensa instrumental de la identificación proyectiva, que es la capacidad que tiene el yo de depositar un aspecto de sí mismo en vínculo con sus objetos en el símbolo elegido. Luego de dar su respuesta símbolo las personas debieron argumentar su respuesta pudiendo separar en cada símbolo aquello que valoraba de ellos en lo que refiere a las catexias positivas y aquello que rechazan en cuanto a las negativas: esta posibilidad de separar lo valorado y lo rechazado de cada respuesta lo llamaron mecanismo instrumental de disociación secundaria.

Las catexias positivas apuntan a investigar la modalidad defensiva que utiliza el sujeto frente a peligros y amenazas, y además corresponde a lo más valorado por el yo, aquello que decide rescatar. Y las catexias negativas expresan aquellas fantasías de lo que el yo teme que sucedería si no pudiera poner en juego los mecanismos de defensas de las catexias positivas. Dicha técnica intentó explorar el grado de fortaleza y debilidad yoica, fantasías desiderativas, capacidad para elaborar pérdidas, mecanismos de defensa utilizados por el sujeto y grado de eficacia que contienen, características y rasgos de personalidad y los puntos de fijación predominantes (Sneiderman, 2012).

Sneiderman (2012) refiere al concepto de fortaleza yoica según esta instancia sea organizada, con la capacidad de discriminar entre el yo y no-yo, con sus funciones conservadas y capacidad de adaptación a los cambios, así como también capacidad de regular y dominar impulsos. Resume además el objetivo de esta técnica aludiendo a la exploración de la capacidad adaptativa de un sujeto, sobre todo ante los cambios, así como

también cómo elabora y se repone de las pérdidas, su repertorio defensivo, las erogeneidades dominantes, permitiendo arribar a hipótesis diagnósticas.

Las técnicas seleccionadas fueron pensadas por todas estas cuestiones detalladas y por los aspectos que ellas investigan. En varias investigaciones sobre el VIH se refiere al proceso de afrontamiento, a la cuestión de resiliencia, a los factores vinculados al rol del apoyo social y familiar, a características e índice de depresión luego del diagnóstico de una patología crónica, posibilitando con este trabajo realizado poner en juego técnicas proyectivas que posibiliten aportar material para el trabajo con personas que pueden llegar a transitar por un diagnóstico de VIH positivo. Esto implica una pérdida significativa para la persona, debiendo adaptarse a una nueva condición como portador de virus crónico que lo acompañará para el resto de su vida y genera un impacto en la concepción de la imagen de sí mismo que cada uno posee. Estos aspectos pueden ser explorados y analizados a través de las técnicas proyectivas seleccionadas para llevar a cabo este trabajo.

Con el material recogido a través de las técnicas, se realizó el proceso de transformación de datos, como lo llama Duarte (s/f). Ello implicó la selección, jerarquización, comparación, la búsqueda de recurrencias y convergencias, de todo lo recolectado por medio de las técnicas, para el conocimiento y comprensión de algunos aspectos de la personalidad de los sujetos. La metodología basada en la lectura de la recurrencia y convergencia de la información, se relaciona con aquellos indicadores que surgen en las técnicas: la recurrencia es la reiteración de un mismo indicador en varias zonas de un mismo gráfico o de varios, y esto es extensible a otras técnicas en sus distintos componentes y la convergencia es la reiteración de una secuencia dinámica que se expresa a través de indicadores disímiles u opuestos (Lunazzi, 1992).

4. Conclusiones y discusión

El presente trabajo se llevó a cabo con tres personas adultas, hombres solteros con orientación sexual homosexual, entre 20 y 30 años de edad, de la ciudad de Rosario, diagnosticados VIH positivo. Los tres cuentan con estudios secundarios completos, y con estudios terciarios o universitarios en curso, estando laboralmente activos. Los tiempos de

diagnósticos van desde los ocho meses hasta los cuatro años y diez meses al momento de la recolección del material.

Se encontraban con seguimiento médico especializado: uno de los tres sujetos presentó síntomas físicos antes del diagnóstico de VIH, siendo asintomáticos los otros dos; un sujeto no se encontraba en tratamiento farmacológico por prescripción médica, ya que su carga viral no era significativa como para realizar el tratamiento con atirretrovirales.

Estaban conviviendo con algún familiar directo en el momento de la participación en este estudio, siendo el denominador común la madre, quienes saben del diagnóstico de VIH y uno de los tres no tenía su apoyo. Todos eran miembros de una Red de jóvenes y adolescentes portadores de VIH, llevando a cabo diferentes tipo de actividades dirigidas a la contención emocional, la prevención del VIH y promoción de la salud.

Estas características enunciadas anteriormente (consulta con especialistas médicos, tratamientos farmacológicos, expresión de sus emociones, participación activa en grupos relacionados al VIH) se encontraron en relación directa con los estilos de afrontamientos utilizados por los sujetos: activo-cognitivo y activo-conductual, dando lugar a la búsqueda de apoyo afectivo, a la búsqueda de comunicación con el entorno médico-sanitario para obtener un apoyo vinculado a los cuidados específicos en base a dicha patología junto con los tratamientos correspondientes a seguir, la participación en grupos políticos, lo cual contribuyó en la calidad de vida y afrontamiento positivo de estas personas.

El tipo de afrontamiento está acompañado por otros rasgos y características encontradas en el material de las técnicas proyectivas. Aludiendo a que estas técnicas apuntan a los aspectos más estructurales y profundos de la personalidad, qué lugar se les podría dar, en cuanto a su aporte, ante el diagnóstico de patologías crónicas. Reflexionando en relación al material obtenido se llegó a una pregunta: ¿habría alguna predisposición relacionada a la estructuración psíquica del sujeto vinculada a contraer algún tipo de patología crónica?

Los sujetos sabían métodos de prevención del VIH, y tenían conocimiento de personas en su entorno que cursaban dicha patología. El modo en que contrajeron el virus es por medio de relaciones sexuales descuidadas, en el sentido que no utilizaron preservativos (considerado el método más efectivo de prevención contra el virus en las relaciones sexuales), quizás aludiendo a la idea frecuente de esto a mí no me va a pasar. Qué pasó en

este sentido con la pulsión de autoconservación, aquella que Freud (1920) contrapuso con las pulsiones sexuales, y las ubicó cerca del principio de realidad, pulsiones relacionadas al amor a sí mismo, al cuidado propio o libido yoica.

En las técnicas gráficas se encontró con lo que Caride (1981) describe como producciones gráficas de tipo desértica (en cuanto a su gestalt), con poca carga libidinal y remitiéndonos a situaciones de desvalimiento yoico. Esta perspectiva apunta a considerar los movimientos psíquicos y somáticos y sus relaciones, forzando a tener que pensar en un proceso complejo donde intervienen diversos factores y variables, siendo la vulnerabilidad constitucional y las fallas en la organización psíquica temprana elementos facilitadores del proceso de somatización.

Si se observa los gráficos en su conjunto aparecen varios lugares en blanco, en apariencia poco vitales, con sus límites en los cuales se dificulta apreciar lo que pertenece al mundo interno y externo. Además, por lo general los gráficos ocupan un lugar central en el plano de la hoja y, de manera expansiva, en un primer plano y con gran acercamiento, lo que estaría vinculado con ciertos aspectos narcisistas y de omnipotencia (“esto a mí no me va a pasar”). Los dibujos se presentan conservando aspectos de la realidad, hiperrealistas, como en el caso del micrófono o de la tasa de café, objetos desvitalizados y con escaso contenido emocional.

Otras cuestiones significativas atañen a las figuras humanas donde hay ausencia de partes vitales del cuerpo como el cuello en uno de los casos o el dibujo de cabezas solas sin su cuerpo en los otros dos. También en los árboles aparecieron sus raíces expuestas, algunos sin ramas, otro sin copa, con un tamaño y posición en la hoja que no da lugar a la proyección de crecimiento y desarrollo.

Comparando los diferentes gráficos se podría denotar que la cantidad predomina sobre la cualidad, habiendo una falta de matiz afectivo, dando como resultado producciones simples y poco elaboradas. En lo que refiere a las descripciones y relatos, no vemos un predominio de aspectos simbólicos y creativos, sino más bien se trata de descripciones de estados mediante relatos concretos.

Respaldados en otra de las técnicas utilizadas, aparecen diferentes mecanismos de defensa aludiendo a aspectos adaptativos del yo y algunos más regresivos. Por lo general

sobresalen mecanismos donde predomina el proceso primario en búsqueda de satisfacciones inmediatas, mera descarga pulsional, lo que intenta librar de tensiones al yo pero a la vez lo aleja de la posibilidad de adecuarse al principio de realidad, dando lugar a rodeos y espera para la satisfacción. Por lo cual el aspecto referido a la tolerancia a la frustración se vuelve un proceso dificultoso empujando al yo a optar por mecanismos de defensa arcaicos, menos adaptativos y más regresivos.

Se vio a lo largo de este camino, en el intento de trabajar con aspectos que atañen al funcionamiento psíquico en relación a patologías crónicas, que es complejo e implica tener en cuenta una concepción de sujeto que integre aspectos socioculturales en su desarrollo y crecimiento, historia y novela familiar, momento histórico por el cual está atravesando actualmente el sujeto, los rasgos más adaptativos y estables, y la relación y vínculo con sus objetos. Esto permite vislumbrar el grado de plasticidad o estereotipia junto con la variedad de recursos con los que cuentan: es así que dentro del material dimos con aspectos que le confieren al yo cierto grado de fortaleza y otros que no, encontrándonos con fijaciones libidinales muy regresivas combinadas con otras más evolucionadas y adaptativas, que dan cierto sostén narcisista requerido por el yo y confieren algunas alternativas ante la falla de los mecanismos de defensa predominante.

En este sentido, los sujetos de la muestra pudieron sobrepasar por diferentes situaciones a lo largo de su vida pudiendo adaptarse por medio de sus recursos a pérdidas significativas, diagnósticos de patologías, mudanzas, separaciones familiares, entre otros, denotando aspectos positivos en cuanto a los recursos con los que dispone el yo. Esto se podría relacionar con el concepto de resiliencia, es decir con la capacidad que tiene el sujeto de adaptarse ante situaciones adversas de forma positiva, en los cuales los aspectos subjetivos, culturales y sociales son de vital importancia en este proceso.

¿Cómo han enfrentado estos sujetos el momento del diagnóstico del VIH? La resiliencia no es algo innato en las personas, sino algo que los sujetos van adquiriendo y aprendiendo, la cual refiere a ciertas conductas, pensamientos y acciones. Esto no quiere decir que no se encuentre la manifestación de tristeza y angustia, porque esta respuesta emocional es común ante situaciones de esta índole y da lugar a poder ir elaborando las mismas.

Los sujetos al momento del diagnóstico tuvieron apoyo y respaldo por el sistema de salud, quienes los acompañaron y guiaron con diferentes cuestiones al momento del diagnóstico, y además del círculo de relaciones con el que contaban, ya sea de familiares o amigos. Los tres sujetos actualmente se hallan en una posición donde obtienen contención de algunos de sus vínculos, lo cual es un factor importante en lo que refiere a la resiliencia. También cuentan con un trabajo y proyectos profesionales, pudiendo proyectarse a futuro guiados por ciertas metas u objetivos personales, otorgando características positivas al yo.

Todas estas cuestiones abren preguntas o postulados que pueden ser puntos a seguir profundizando en otras investigaciones o trabajos vinculados a la temática: en los diferentes sujetos se encontraron vivencias en edades tempranas donde hubo cierta carencia de funciones importantes en la constitución del yo, lo cual podría haber acarreado sus consecuencias en los mecanismos de defensa utilizados. ¿Cómo pueden incidir estas cuestiones en lo que respecta los cuidados en la salud de uno mismo? ¿Qué mecanismo falló ante esos actos de los sujetos que se encontraron frente a estas situaciones que los expuso a contraer una patología crónica?

Retomando una frase encontrada en todos ellos, “el VIH me cambió la vida” ¿Esta situación vino a instaurarse como un límite ante el yo? Cuando reflexionamos sobre la concepción de esto a mí no me va a pasar, nos pareció una ausencia de límites reflejando aspectos de omnipotencia y dejando al yo expuesto ante situaciones de riesgo. Se podría pensar en la omnipotencia que caracteriza la primera etapa de vida del niño o niña, donde no se tiene noción de los riesgos y pueden llegar a cometer actos que atenten contra su integridad física, como tirarse del techo de una casa creyendo que pueden volar. Hasta que algo viene a instaurarse como límite y empieza a expresarse como miedo ante diferentes situaciones, dando cuenta que hay cosas que pueden pasarles y dañarlos, que no son superpoderosos sino sujetos con límites, finitos.

Podría tratarse de fijaciones tempranas cargadas de omnipotencia, lo cual podría dejar expuesto al sujeto a cometer actos que atenten contra su integridad, como tener relaciones sexuales casuales sin protección, con conocimientos de probabilidades de contraer alguna enfermedad de transmisión sexual. En estos casos se llegaría a la conclusión de que el VIH les cambió la vida: quizás dio lugar al registro de un límite ante la idea de infinito, acercar a

los sujetos a la idea sobre la perennidad del cuerpo humano y a ciertas ansiedades persecutorias de peligro de muerte, poniendo en marcha mecanismos de defensa acorde a fines: hacer consultas con especialistas, escuchar sus recomendaciones e iniciar tratamientos retrovirales, hacer campañas de prevención del VIH, unirse a grupos políticos, buscar contención en su entorno, etc. ¿Qué es lo que dio origen a estas cuestiones? ¿Qué movilizó el cuidado del propio cuerpo y la pulsión de autoconservación?

Algo aconteció en estos sujetos que dio lugar a la mezcla pulsional, regulando la pura descarga y evitando el vaciamiento total del sistema, dando lugar a enfrentarse ante una realidad y adecuarse a ella: ¿el VIH los salvó?

Siendo el VIH una epidemia que hasta la actualidad ha causado millones de muertes a nivel mundial, remarcó la importancia de los aportes que pueden realizarse desde diferentes disciplinas. La administración de técnicas proyectivas proporcionó basto material sobre diferentes aspectos de la personalidad de los sujetos, teniendo en cuenta su complejidad a la que Arzeno (1993) alude. Se pudo vislumbrar cuestiones relacionadas a patologías del desvalimiento retomadas por Sneiderman (2012) en cuanto a la predisposición de los sujetos por contraer algún tipo de patología crónica, teniendo en cuenta el mecanismo de la desestimación del afecto puesto en juego.

Se logró realizar un análisis basado en las recurrencias y convergencia de todo el material, comenzando con el estilo de afrontamiento de los sujetos. Esto dio lugar a reflexionar sobre el planteo que Lazarus y Folkman (1986) desarrollaron en relación a los estilos de afrontamiento. Sea cual fuera, el afrontamiento es todo tipo de acción dirigida a tolerar, aminorar, aceptar o ignorar aquello que no se puede controlar por parte del sujeto. Esto entra en concordancia con el concepto de mecanismos de defensa que utilizamos en este trabajo: Los mecanismos de defensa parten del yo y trabajan para sostener el equilibrio narcisista, intentando evitar el displacer y hacer frente a los diferentes conflictos. ¿Acaso no es esto lo que se puso en juego de manera heterogénea en cada sujeto?

5. Referencias Bibliográficas

Altavista, M. I. (2009). *Consignas de los tests gráficos*. Rosario: Ficha de Cátedra Evaluación y Psicodiagnóstico.

Álvarez, N. (1990). *La lectura de la representación gráfica*. Ficha de Cátedra Carrera de Especialización en Psicodiagnóstico.

Arzeno, G. (1993). *Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bell, J. (1971). *Técnicas Proyectivas*. Buenos Aires: Paidós.

Dirección de Sida y ETS, Ministerio de Salud de la Nación Argentina (2015). Boletín sobre VIH-sida e ITS en la Argentina N°32. Buenos Aires: Dirección de Sida y ETS, Ministerio de Salud de la Nación Argentina.

Gaviria, A. M., Quiceno, J. M., Vinaccia, S., Martínez, L. A., & Otalvaro, M. C. (2009). Estrategias de Afrontamiento y Ansiedad-Depresión en Pacientes Diagnosticados con VIH/Sida. *Terapia psicológica*, 27(1), 5-13.

Grassano de Piccolo, E. (1984). *Indicadores psicopatológicos en Técnicas Proyectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Hammer, E. (1989). *Test proyectivos gráficos*. México: Paidós.

Laplanche, J. y Pontalis, J. (1971). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

Leibovich de Duarte, A. (s/f). *Las técnicas proyectivas en la investigación y en la clínica. El problema del juicio clínico*. Ficha.

Lunazzi de J., H. (1992). *Lectura del Psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.

Ministerio de Salud, Provincia de Santa Fe (2014). Situación del VIH/SIDA y las infecciones de transmisión sexual en la población de la provincia de Santa Fe, año 2013. Santa Fe: Ministerio de Salud, Provincia de Santa Fe.

Janota, M. G., Hernández Melendrez, D. E., & Bayarre Veá, H. D. (2010). Caracterización psicológica de personas con VIH en dos hospitales de Luanda, República de Angola. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(1).

Henández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5° ed.). México: Editorial McGRAW-HILL.

Siquier de Ocampo, M.L. y Arzeno, G. (1993). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Secretaría de Salud Pública Municipalidad de Rosario (2014). Boletín Epidemiológico de VIH/SIDA: Publicación del Programa Municipal de Sida Publicación del Programa Municipal de Sida y el Sistema Municipal de Epidemiología y el Sistema Municipal de Epidemiología N° 12. Rosario: Secretaría de Salud Pública Municipalidad de Rosario.

Sneiderman, S. (2009). *Acerca del concepto de Proyección*. Ficha de Cátedra Carrera de Especialización en Psicodiagnóstico.

Sneiderman, S. (2011). Consideraciones acerca de la confiabilidad y validez en las técnicas proyectivas. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 15(2), 93-110.

Sneiderman, S. (2012). *El Cuestionario Desiderativo: Aportes para una actualización de la interpretación*. Buenos Aires: Paidós.

Stefano, V. (2003). El Patrón de Conducta Tipo C en Pacientes con Enfermedades Crónicas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(2).

CIRUGÍA MENOR / MINOR SURGERY

Ubeira Joel

*Argentino, Psicólogo. Maestrando en Psicoanálisis, Facultad de Psicología – UNR,
jcu_8@hotmail.com*

Resumen

El texto parte de una pregunta empeñándose en una respuesta de tinte parcial, es decir, se deja trabajar por la noción de fantasma al tiempo que se propone tratarla a través de la unidad sintáctica por excelencia, la frase, y la detención privilegiada de diversos momentos de la vida cotidiana, esto es, la fotografía. La noción antes referida además resultará colocada en tensión con el recuerdo de manera lateral.

Palabras clave: Fantasía – Fantasma – Pulsión – Frase – Fotografía – Recuerdo

Abstract: The text begins with a question and attempts to give a partial answer, in other words, it allows the notion of phantom to work, while at the same time it aims to treat it through the syntactic unit par excellence, the sentence, and the privileged detention of different moments of daily life, that is, photography. The above-mentioned notion will also be put in tension with the souvenir in a lateral way.

Key words: Fantasy - Phantom - Drive - Phrase - Photography - Souvenir

*Al releer todo esto, advierto que no está muy bien construido. Las vigas, los tirantes y las paredes mismas están en falsa escuadra. Los cimientos se sienten frágiles. Es posible que al principio me haya equivocado y no haya cavado el tipo correcto de pozo en el suelo.
(Richards Yates. “Constructores”. Once tipos de soledad)*

El dominio de la madrugada se extiende de manera irreversible, con el pulso de la decisión. La pena sobre la que se levanta emigra de sus viseras en formaciones circulares abultadas hacia el extremo inferior precipitando lentamente hacia el asfalto una caricia sin pausa. Los espasmos azotan constantemente su zona media, minutos antes el servicio de baño había recibido su visita a la espera de contener la deposición procedente de su estómago convulso. Su temperatura corporal se mostraba a todas luces elevada coqueteando con el límite del parámetro domestico ofrecido por la medición del termómetro. Su única posibilidad habría de ser ejecutada sin prestar oído a más cavilaciones. Era menester tomar la calle a bordo del auto y dirigirse al servicio de guardia del nosocomio más cercano. Como en cualquier ocasión ordinaria un residente se hizo cargo del a partir de entonces paciente. Tras un cuestionario tan breve como destinado a deslindar otras opciones de acuerdo a lo dicho por el consultante, aquel sugiere una intervención quirúrgica expedita. Hay que practicar un incisión a la vieja usanza de la cual se obtendrá la separación entre el resto de los órganos y el en adelante obsoleto apéndice.

Ante el cuadro de situación expuesto previamente interesa a este escrito plantear tres acepciones concernientes a la noción de fantasma¹ en tanto se entienda por acepción las modulaciones diversas en que el tema que aquí nos convoca es pasible de ser abordado. Siendo este el cometido de las letras concatenadas a continuación cabe decir hemos de acudir a la obra de S. Freud, lo establecido por otros analistas en su mayoría pertenecientes a la escena local, y al efecto de lucidez conseguido por Roland Barthes al usufructuar su cámara.

Procurar una inmersión duradera en el tratamiento pormenorizado dispensado por Freud hacia 1919 para con la representación fantasía, tales son sus términos, donde un niño es pegado haciendo hincapié en las variaciones que sufre su formulación por parte de los pacientes en el trabajo analítico ha de constituir el inicio de este empeño. De la reiteración de dicha fantasía se desprende una complacencia sexual autoerótica irrecusable asumiendo

¹ Las disquisiciones entre fantasía y fantasma han sido el tema con el cual se sostuviera un seminario durante el primer cuatrimestre de 2018 a cargo de E. Haimovich e invitados, espacio del cual recibo e intento responder las interpelaciones.

el estatuto de motivo. No obstante, la austeridad es la marca indeleble en las razones que de aquella ofrecen los pacientes tendidos en el diván mientras que la evocación mnémica aparejada colabora a la constitución del tendido de lo enigmático. <<Pegan a un niño>> reza al parecer la articulación del primer tiempo de la fantasía. Allí se dan cita la determinación encabalgada a hombros de quien protagoniza la escena pues quien relata difiere de aquel que es pegado, y la indeterminación al posarse sobre la persona a la cual se le endilga la acción de pegar. Atendiendo al modo en que se desanda la primera fase el psicoanalista vienes no vacila al distinguir el tinte sádico propio de esta. Diversa suerte aguarda a la segunda versión presentada cuando su contextura física manifieste una leve modificación en lo tocante al destinatario del golpe. En el enunciado <<Soy pegado por mi padre>> confluyen quien da cuenta verbalmente de la escena así como uno de sus partícipes, sentándose de este modo una razón por la cual el tono de la construcción gramatical vira al matiz masoquista antes desestimado de parte del propio Freud. De proseguir por escasos segundos la huella labrada por la rigurosidad que destila la pluma del autor hemos de toparnos con los rasgos que distinguen al segundo tiempo en calidad de patrimonio del trabajo analítico donde se granjea la condición de construcción. Su acaecer en la realidad objetiva burla la constatación, sus consecuencias son harto sensibles en la economía libidinal del paciente y el reservorio mnémico conmovido al enunciarla es nulo. Queda pendiente de revisión la última de las reformulación en las que se percibe la declinación – la densidad – de la representación fantasía examinada. Desde los intersticios de la misma es posible atisbar un viso de retorno del primer tiempo debido a que una vez más la residencia de los personajes principales subidos al escenario ha de situarse en lo incierto. No ha de ocurrir lo mismo con la plaza ocupada por la persona encargada de anoticiarnos acerca de sus pormenores debido a que la misma se sitúa entre los espectadores. Lo explicitado hasta aquí puede ser el ribete por donde se cuele la inquietud de alguien que esgrima esporádicas incursiones en el seminario de Jacques Lacan y tenga en sus manos los bordes laterales de estas páginas habilitándose a indagar si se asiste aquí a una suerte de ombligo del sueño al que se aferra el devenir objeto rastrero en el caso del sádico o bien ese operario a tiempo completo al servicio de la obtención de un goce que no es el propio, el masoca como diría Lacan (2012) en *La angustia*. Bien, bajo ningún punto de vista este escrito hace gala de un estilo histérico, por

consiguiente no hemos de cobijar la pregunta para luego desairarla aunque más no sea con elegancia sutil que acredite tal movimiento. Sí, estoy al tanto, no se exaspere. Hay en las primeras carillas del texto con el que venimos trabajando una pendiente sugerida hacia la perversión concebida como posición ante la castración, leo

De acuerdo con nuestras actuales intelecciones, una fantasía así, que emerge en la temprana infancia quizás a raíz de ocasiones casuales y que se retiene para la satisfacción autoerótica, sólo admite ser concebida como un rasgo primario de perversión. Vale decir: uno de los componentes de la función sexual se habría anticipado a los otros en el desarrollo, se habría vuelto autónomo de manera prematura, fijándose luego y sustrayéndose por esta vía de los ulteriores procesos evolutivos; al propio tiempo, atestiguaría una constitución particular, anormal, de la persona. Sabemos que una perversión infantil de esta índole no necesariamente dura toda la vida; en efecto, más tarde puede caer bajo la represión, ser sustituida por una formación reactiva o ser trasmudada por una sublimación. (Acaso suceda, en realidad, que la sublimación provenga de un proceso particular que sería atajado por la represión.). (Freud.2007b: 180)

En la culminación del párrafo citado, donde la cautela de Freud se agudiza a la hora de pronunciarse taxativamente si se trata o no de un guiño a considerar “de parte de” una perversión en germen anteponiendo como condición la consolidación de la misma en el tiempo y los destinos posibles de sufrir en caso de tratarse de un suceder circunscripto en la infancia, es donde descansa el considerar pertinente remontarnos a una distancia de cuatro años en la escritura del psicoanalista oriundo de Viena pues al revisar el texto consagrado a las pulsiones y el decurso que las mismas contornean entiendo hemos de alzarnos con el esclarecimiento requerido.

La obtención de placer hace las veces de faro de la pulsión sin perjuicio de lo cual la ruta marítima a encarar se somete a la señalización realizada por ese elemento tan indispensable como fluctuante que se dice objeto. El saldo de ese fragmento de discurso amoroso como diría el ya mencionado Barthes consiste en la instauración de las zonas corporales que la puntuación de la libido torna eróticas. Ahora bien, hablar de pulsión es

hablar de pulsión sexual. La misma posee diversos destinos en su despliegue de los cuales a los efectos de este escrito relevaremos la vuelta hacia la propia persona y el trastorno en lo contrario ilustrados a través de los tres intervalos atravesados por el sadismo/masoquismo y el ver/exhibirse inherentes a lo pulsional. El tiempo de actividad perteneciente a la primera de las ilustraciones se corresponde con ejercer dolor a otro tenido por objeto (he aquí el cariz sádico); su contraparte, el tiempo pasivo, requiere indagar en pos de un otro que haga las veces de sujeto confinando a quien lo fuera anteriormente al lugar de objeto (vena masoquista); siendo el infringirse (transición hacia la propia persona) dolor a consecuencia de la resignación del objeto la “vocalización” media entre ambas. Análoga forma de presentación cabe para la pulsión de ver y exhibirse siempre que se haga la salvedad, siguiendo la letra del texto, de una etapa consignada en los haberes del narcisismo con la cual se inaugura.

En virtud de lo desarrollado anteriormente la primera de las acepciones que ofician de eje vertebrador a estas páginas reside en considerar al fantasma en términos de *una frase donde al sujeto no cesan de sucederle cosas en posición de objeto*. Luego de haber dado con ella, quien lea, puede solicitar la argumentación del caso. Pues bien, hasta donde lo acreditan mis condiciones de lectura sospecho que una argumentación precisa es aportada por *Locuras*² dado que allí Lucía Mauro en compañía de la escribiente, abocada al envío de invitaciones para una locura de dos, de manera rigurosa destaca el sesgo errático del matema del fantasma que conspira a favor de olvidar el sitio reservado tanto al sujeto como al objeto en la tentativa de la pulsión por dar con lo fálico en los objetos.

Al día de hoy las ya afamadas *selfies* proliferan por la ciudad. El ojo parece haber abandonado la distancia que antaño se recorría con prisa nerviosa para lograr una escena cuerpo a cuerpo luego de confiar a la intimidad del tiempo un momento compartido. El ojo hoy depende de la rotación voluntaria de la cámara, indicación mínima y automática al deslizar un dedo sobre la pantalla *touch*, inserta en un dispositivo móvil ordinario como el celular sostenido por una y la única mano del que lo utiliza. Indefectiblemente dicha

² Véase. Mauro. (2017) *Locuras*. Cap. “Sin abstinencia del analista: una locura de encuadre. Palabras impuestas al analizante”

modalidad aporta su nuevo toque al narcisismo permitiendo escuchar su tono provocador “yo ¿y?”³, por qué no decirlo, ese toque es falso, impostado. ¿Hay tacto sin otro? La pregunta propicia la apertura de la segunda instancia de nuestro afán argumental. En el mismo el lector tendrá ante sí lo que puede tachar de anticuado, me importa poco, sepa. Prefiero hablar de ella acudiendo de tanto en tanto a la tinta esparcida por Roland Barthes en su estudio sobre la fotografía.

10 x15, 13 x 18, o *Polaroid standard* he ahí una estimación posible de su talla. Ella se rehúsa continua y tenazmente a la proposición indecorosa de intimar con el acting out no dándose a ver cuando se la mira. Siempre ajena y externa al objeto ¿acaso venga de ahí su porte seductor? “Ve, vea, ve esto ha sido”, ese es su cogito, su marca de insurrección. Carga consigo un algo o alguien que la jalonea pidiéndole que lo mencione segundos antes que la yema del dedo del operador se ligue con el disparador de la cámara que ha de producir el impacto del flash. Una vez ocurrido el accidente su interés olvida el procedimiento para interesarse por la pose con la cual anota irreversiblemente su presencia.

Roland Barthes por Roland Barthes (Barthes, 2018) – se nos permite una de las operaciones elementales que arroja un sustituto como el caso del síntoma – torna estremecedor el paso de la insuficiencia a la anticipación en Lacan en una frase cuya significación declina sin apelación posible: eres eso. ¿El diario es una foto? El movimiento de la foto es una exigua presentificación de la muerte, un sujeto en devenir objeto dice RB o yo visto como otro, una suerte de embajada donde acude una vez más el muerto. Por su parte escribir a propósito de sí ha de tenerse por una pretensión simple que rima con barajar un idea suicida.

La mirada es una herida, no hay paranoico que no lo diga. Una puntuación con la que se extirpa la función natural del ojo. No obstante el autor antes mencionado, quien se desentiende de la acumulación general de conocimiento ponderando su inquietud, no desmiente su nostalgia. Persigue restarle densidad a su imagen la cual no coincide con la

³ La expresión parte de la traducción del nombre de las fotografías actuales en inglés al castellano introduciendo en la misma a cuenta y riesgo de quien escribe la acidez de los signos de pregunta.

dicción de la primera persona del singular. ¿Qué imagen es esta que conjura Roland Barthes?

Veamos, “La imagen sustraída” es el título que lleva una publicación conjunta cuya puesta en libro data de fines de 2018, al artículo firmado por Juan Ritvo delego el espacio para responder. El mismo se detiene en las vastas estrías opacas intrínsecas a lo que sucede ante y con el espejo sabiendo contar en su espalda con un aliento bíblico ostensible. Triunfar respecto del espejo es la huella de una victoria conquistada por aquel se puede leer. La percepción elaborada al compás marcado por el pliegue y despliegue del telón dérmico que recubre la cavidad visual que sigue a la ceja en la cartografía del rostro reverencia la hegemonía del doblez. Así, una imagen ha de ser en el decir del autor “(...) el reflejo de un cuerpo, el retorno de *algo a alguien* que le devuelve a ese alguien una dimensión enigmática de sí.”⁴ (Ritvo.2018: 122) siendo punto de anclaje tanto para el costado embustero del parpadeo como así también para la autorreferencia imposible a la vez que necesaria al tomar a su cargo la plaza que correspondía a lo especular.

Acaso valga recordar tras lo dicho que poner de relieve la no coincidencia entre el yo y la imagen fue el cometido de Freud al internarse por el fárrago de Narciso en 1914 cuando decía del libreto parcial de las pulsiones que echa de menos una acción psíquica sin precedentes a partir de la cual tenga sus comienzos el yo. ¿Venimos de una foto? ¿El fantasma se somete a su economía? Hay en ella una insistencia pertinaz de reiterar el blanco con que la existencia desaira a la repetición. Consecuentemente exige a quien se pare a ser visto desde ella un trabajo luctuoso constatado por ese “casi es...” deslizado meticulosamente en la instantánea donde según Proust el reencuentro de un ser es tanto más turbulento que pensar en él.

Digresión: la última vez que junto a otros, algunos sólo suyos y otros también míos, convine en ver a mi abuela fue hace diez años casi, aquella vez me faltó el trabajo del sueño. Diez años casi y cada vez que tengo oportunidad en un rincón de la casa de su hija me quedo

⁴ Los diferentes modos de destacar en la cita se encuentran presentes en el original.

unos minutos ante esa repisa donde todavía está en una foto ¿qué pasa ahí? Se me aflige un poco la voz, seguro se da cuenta pero lo deja pasar, le pregunto cómo está y unos segundos más tarde le hago llegar un te extraño – queda entre nosotros el motivo – para después continuar caminando hacia donde iba o de donde venía.

La noche comienza a apagarse, tiempo es de tomar la última curva perteneciente al tendido asfáltico que deja tras sí este escrito, entiéndase, el fantasma en su relación con la realidad. Solicito se consienta la remisión a la primera clase de la versión establecida del seminario *Fantasia: metapsicología y clínica* (Haimovich, E; Kreszes, D., 2011) a cargo de Edgardo Haimovich quien afirma que en la fantasía no se trata del “maridaje” entre dos términos diametralmente opuestos aun cuando detentan discontinuidad en su ligazón pues la misma se desvanece al someterla al régimen topológico de la banda de Moebius despojando tanto a uno como a otra de la frontera desde la cual delimitar su jurisdicción, por consiguiente, el enunciado según el cual la realidad es materia diversa respecto del fantasma pierde sustento. Antes bien el fantasma hace las veces de mediador para con la diferencia sexual entre los seres⁵. Procurar el ingreso del texto establecido correspondiente a un seminario dictado por Omar Amorós durante 2015 titulado *El cuerpo del analista* no supone infringir un abrupto salto en la escala tonal ejecutada hasta el momento. El cuerpo del analista es considerado como superficie de inscripción posibilitada por una inhibición primaria del goce sexual cuyo expediente es un resto en el cuerpo del Otro no reintegrado al sujeto en la identificación que viabiliza la vertiente instrumental del cuerpo. El analista tal como es concebido en aquellas reuniones ha de ubicarse en una posición durante el tratamiento que comprenda el espectro que va del desecho al resto, estación la del resto que espera su arribo una vez concluido el análisis. En tales circunstancias aquel a cargo de quien se encuentra el dictado del seminario se pronuncia en lo concerniente al tema que aquí nos convoca diciendo que en el fantasma no se trata sino de la realidad dado que no habría manera de tratarla prescindiendo de ese modo de estar en la vida que es esa práctica denominada fantasía. El lector puede restregarse los ojos, entre el cansancio propinado por la lectura y la comprensión elusiva, y preguntarse ¿a qué debe una frase, tal como se ha

⁵ Véase “Fantasia. Metapsicología y clínica”. Cap. 1

barajado con antelación, la condición de práctica? Pues bien desde lo postulado por el psicoanalista antes aludido y prestando acuerdo a su postulación, si al convocar al tratamiento que conlleva un análisis esa frase en la que a un sujeto le ocurren cosas de manera incesante en posición de objeto, se trata no ya *de* la realidad sino *con* la realidad, tal frase abarca el sin fin de maneras en que alguien se desempeña en las escenas laborales o amoratorias. Quizás a esto debemos la sentencia articulada por Pablo Zöpke en *Delirio* según la cual la pareja del fantasma halla en la tinta procedente de la libido una razón con la cual escribirse. Si el lector no ha brindado una recepción cargada de hostilidad a la respuesta elucubrada más arriba ha de tener por lícito el suponer que se erija una renovada inquietud merodeando los lindes de la “realidad” solicitando se dedique alguna razón de esta. Atender a la petición realizada requiere sin más conducir nuestros pasos hacia el compendio de clases dictadas por Juan Ritvo denominadas *Una lectura de más allá del principio de placer* en su paso a la edición. Reparemos en el fascículo ubicado en tercer lugar donde el dictante sitúa como horizonte del desarrollo la temporalidad del aparato psíquico apuntando a ella mediante la distinción entre principio de realidad y realidad “a secas”. Por consiguiente señala “El principio de realidad es un principio y no es la realidad.

Además la realidad, nadie sabe cuál es. Cuando alguien empieza a hablar de la realidad es peligrosísimo ¡hay que asustarse!” (Ritvo.2017: 68), me licencio aquí a una conjetura. Quizás sea menester ejercer una suposición de alguien cuyos enunciados digan a la tan mentada y controversial realidad al igual que – en consonancia con lo expuesto por J. Ritvo⁶ – el Otro supuesto que en el fantasma goza del sujeto en posición de objeto a la vez que le confiere cierta consistencia a la endeblez del ser.

Arrumbado, a la vera del texto, casi desapercibido y ufanándose de esa posición ha permanecido el recuerdo. Si bien no es el incitador oficial de la escritura en esta ocasión no ha de entenderse viciada la dedicatoria de unas líneas.

⁶ Diríjase el lector a la nota añadida por el autor en pp. 79-80 de acuerdo a las indicaciones realizadas en la versión establecida de *Una lectura de más allá del principio de placer* según las referencias vertidas en el apartado dedicado a la bibliografía.

La vida cotidiana es en 1901 una referencia ineludible para la psicopatología. Freud en el cuarto de los apartados se afana en desentrañar los rasgos distintivos del recuerdo encubridor cotejándolo con el olvido de nombres. La indagación toca su nota inaugural cuando observa desde la primera carilla que el recordar está signado por la animosidad. Apenas segundos más tarde se percata de un desfasaje de insistencia no menor entre el patrimonio mnémico de una persona respecto de la edad infantil donde en apariencia se han afianzado imperturbables aquellos episodios de interés laxo mientras que con el avance inexorable de la edad sucesos de intensidad probada no han calado lo suficientemente hondo en la memoria. Tal discernimiento le permite denominar encubridores a aquellos recuerdos cuya potestad ejerce la infancia cuyo carácter es eminentemente visual que por un nexo con lo reprimido se yerguen como sustitutos de otro recuerdo de mayor valía. No obstante Freud (2007a) dirá de los mismos “(...) no poseemos la huella mnémica real y efectiva, sino una elaboración posterior de ella, una elaboración que acaso experimentó los influjos de múltiples poderes psíquicos posteriores.” A caso aquel joven de cuna italiana, hijo bastardo, conocido por una notoria curiosidad extendida hacia los múltiples estratos de la vida, arrancado del seno familiar en el amanecer de la edad siendo objeto de cuidado de dos madres para luego conquistar el patrocinio de un duque pueda decirnos algo sobre el recuerdo, sí el suyo. El Leonardo *de* Freud en su despunte ve al redactor asumir un recaudo según el cual al examinar la vida anímica no pretende menoscabar la vida privada o el prestigio alcanzado por su obra con el paso de los años. Dicha declaración elicitaba la interpelación relativa a considerar a “Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci” entre los escritos freudianos de raigambre estética pues como lo establece Carlos Kuri (2007) en *Estética de lo pulsional* la “separación de bienes” consecutiva al divorcio entre vida y obra es la arteria de irrigación más profusa para el cuerpo en estética. Habiéndonos sumergido por segunda vez en las agitadas aguas de la conjetura hemos de retornar a la letra del texto de 1910.

Al hombre de arte y ciencia se le imputa cuando no la displicencia para con sus labores artísticas sí la letanía en su dedicación. Dicha actitud es colegida por Freud como la expresión manifiesta de las corrientes contrapuestas que aúnan sus esfuerzos en la vida

anímica de Leonardo sabiendo procurarse de la sexualidad su máximo “testaferro”, entendiéndose, cuando en un primer momento las intenciones pictóricas se valían de la destreza investigativa para sus fines con posterioridad las primeras se vieron eclipsadas por la segunda de modo irrevocable. Circunstancias las descritas que recibirán de la austeridad como signo distintivo en la vida sexual del personaje en cuestión, pues la misma había sido confinada al pensamiento operando una trasposición del matiz pasional – presente aunque en extremo “rebajado” – en pulsión de saber, la cooperación que culminará por avalar esa proclividad respecto de la sublimación deslindada por el autor hacia el ocaso del texto. Habiendo realizado tales puntualizaciones preciso se hace retornar al recuerdo en devenir fantasía relatado por Leonardo acontecido durante su infancia. El contenido estriba en que yaciendo en su cuna el pequeño Da Vinci siente la visita de un buitre que ingresa en su boca abriéndose paso con sucesivos golpes. De verter el contenido del recuerdo recabado en una formación gramatical análoga a la del segundo tiempo de la representación – fantasía que hemos abordado en primera instancia, podría leerse <<Soy pegado por la cola de un buitre en la boca>>. Cedamos el espacio necesario a la exposición de objeciones a la hora de concederle la condición de recuerdo y su consecuente declinación en fantasía llevada a cabo por el psicoanalista vienes permitiéndonos el ejercicio en la cita como sigue:

Es, pues, un recuerdo de infancia, extrañísimo por cierto. Extraño por su contenido y por la época de la vida en que se lo sitúa. Acaso no sea imposible que un hombre conserve un recuerdo de su período de lactancia, pero en modo alguno se lo puede considerar certificado. Pero lo que este recuerdo de Leonardo asevera, que un buitre abrió la boca del niño con su cola, suena tan inverosímil, tan a cuento de hadas, que se recomienda a nuestro juicio otra concepción con la cual acaban de un golpe ambas dificultades. Aquella escena con el buitre no ha de ser un recuerdo de Leonardo, sino una fantasía que él formó más tarde y trasladó a su infancia. (Freud.2010: 77).

Resulta suficiente emprender un giro de izquierda a derecha tendiente a cambiar de carilla para hallar al comienzo la segunda objeción concordante con lo relevado anteriormente de *Psicopatología de la vida cotidiana*, veamos:

Los recuerdos infantiles de los seres humanos no suelen tener otro origen; en general no son fijados por una vivencia y repetidos desde ella, como los recuerdos concientes de la madurez, sino que son recolectados, y así alterados, falseados, puestos al servicio de tendencias más tardías, en una época posterior, cuando la infancia ya pasó, de suerte que no es posible diferenciarlos con rigor de unas fantasías. (Freud.2010: 78).

De acuerdo, si el recuerdo es en primera instancia un sustituto y una elaboración diferida respecto de lo acontecido que carga con un blanco de inscripción, un blanco de huella ¿dónde damos con el paradero de esta construcción tardía? Pues bien, subyace en el segundo de los apartados una serie que comprendería los siguientes términos: buitre – madre – divinidad egipcia Mut – desinencia de *Mutter* – cola de buitre – pene materno. Cabe aclarar que la puesta en serie de los elementos extrae su asidero de los supuestos conocimientos acopiados por nuestro personaje derivado de sus intereses científicos. Será un párrafo a media altura de la página 84 donde entiendo la construcción halla su versión acabada, queda citar:

Ahora podemos representarnos de la siguiente manera la génesis de la fantasía de Leonardo sobre el buitre. Cierta vez que en un Padre de la Iglesia o en un libro de ciencias naturales leyó que los buitres eran todos hembras y podían reproducirse sin el concurso de machos, emergió en él un recuerdo que se transfiguró en aquella fantasía, con este significado: que él mismo era un hijo de buitre, pues tenía madre, pero no padre; y a esto se le unió, de la manera en que sólo impresiones tan antiguas son capaces de exteriorizar, un eco

del goce que le había sido deparado en el pecho materno.
(Freud.2010: 84).

Digno es destacar que aún contando con la consolidación de la construcción no queda exenta de ser cuestionada insistentemente a raíz de la insuficiencia evidenciada en el material biográfico del susodicho al cual era factible acceder. Quizás se deba a esta desavenencia insalvable entre los datos compendiados provenientes de la vida de alguien y la historia de la libido la retirada ineluctable que ha de emprender toda tentativa de develamiento de la primera por la segunda haciendo ingresar en jaque el carácter verificable de lo relatado.

Bibliografía

Amorós, O. (2017). *El cuerpo del analista*. Rosario: Otro cauce

Barthes, R.

- (2017). *La cámara lúcida*. Buenos Aires: Paidós

- (2018). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.

Caligaris, C. (1987). *Hipótesis sobre el fantasma en la clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Nueva visión.

Freud, S.:

- (2007a). “Psicopatología de la vida cotidiana”. *Obras Completas*. Tomo VI. Buenos Aires: Amorrortu editores

- (2010). “Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci”. *Obras Completas*. Tomo XI. Buenos Aires: Amorrortu editores

- (2007b). “Pegan a un niño”. *Obras Completas*. Tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu editores

Haimovich, E; Kreszes, D. (2011). *Fantasia. Metapsicología y clínica*. Rosario: Homosapiens.

Kuri, C. (2007). *Estética de lo pulsional. Lazo y exclusión entre psicoanálisis y arte*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral

Lacan, J. (2012). El seminario. Libro 10. *La angustia*. Buenos Aires: Paidós

Mauro, L. (2015). *Locuras. 7 invitaciones delirantes para una folie á deux con la escribiente*. Rosario: Laborde editor

Ritvo, J:

- (2018). “Parpadeos”. En *La imagen sustraída*. Rosario: Nube negra; Otro cauce.

- (2017). *Una lectura de más allá del principio de placer*. Rosario: Otro cauce

Zöpke, P. (2009). “Delirio”. En *El diván en psicoanálisis*. Rosario: UNR editora

***PENSAMIENTO NARRATIVO, ESCRITURA
AUTOBIOGRÁFICA Y AGENCIAMIENTO
SUBJETIVO EN LA OBRA DE JEROME BRUNER.
APROXIMACIÓN A UNA PROPUESTA / NARRATIVE
THINKING, AUTOBIOGRAPHICAL WRITING, AND
SUBJECTIVE AGENCY IN JEROME BRUNER'S
WORK. AN APPROACH TO A PROPOSAL***

Federico Gastón Waissmann.

*Psicólogo, Profesor en Psicología (UNR). Maestreado en Ciencias Sociales (UNL),
federicowaissmann@gmail.com*

Resumen

El escrito explora la evolución de la noción de pensamiento narrativo en la obra de Jerome Bruner, en oposición a otro paradigmático, y su contribución a la construcción de propuestas pedagógicas y de investigación en educación: en principio, se recorren diferentes momentos con la intención de hallar antecedentes a la descripción de las modalidades del pensamiento y el papel que allí cobra la intuición; luego, se abordan las características del lenguaje y, en relación entre pensamiento y lenguaje, se indaga la expresión de las modalidades del pensamiento en la construcción de un relato; seguido, se intenta esclarecer el lugar de la cultura y su relación con las operaciones de agenciamiento subjetivo, es decir, la explicación sobre el inicio y la continuidad de las actividades de un sujeto en sus propios términos. Y, en referencia a la complementariedad de las modalidades del pensamiento, en el marco de una profusa descripción del lenguaje, la cultura y el sujeto, se realizan observaciones sobre el tipo de escritura que se promueve en general en el ámbito académico y qué aporte novedoso se produce mediante la utilización de dispositivos narrativos –como

la autobiografía escolar o los diarios de formación– desde el marco teórico de Bruner.

Palabras clave: Pensamiento narrativo; Escritura Autobiográfica; Agenciamiento Subjetivo.

Abstract:

The writing explores the evolution of the notion of narrative thought in the work of Jerome Bruner, as opposed to a paradigmatic type, and its contribution both to the construction of pedagogical endeavors and research in education: in the beginning, we undergo different moments with the intention of reconstructing a background in the description of the modalities of thought and the role that intuition takes; Then, the characteristics of language are addressed and, in terms of the relationship between thought and language, the expression of the modalities of thought in the construction of a story is investigated; Next, an attempt is made to clarify the place of culture and its relation to the operations of subjective agency, that is, the explanation of the beginning and the continuity of a subject's activities in its own terms. And, in reference to the complementarity of the modes of thought, in the framework of a profuse description of language, culture and subject, observations are made on the type of writing that is promoted in general in the academic field and what novel contribution we can derive from the use of narrative devices –such as school autobiographies or training journals– in Bruner's theoretical framework.

Keywords: Narrative thinking; Autobiographical Writing; Subjective Agency.

1. Proemio a la reflexión: hacia el sujeto desde la cultura.

La escolarización –en el sentido institucional del término– es sólo una pequeña parte de cómo la cultura induce a los jóvenes a adentrarse en sus formas canónicas. Lo que se hace en la escuela cobra sentido en relación a la fuerza de diferentes grupos de una sociedad. En el meollo, la concepción de la educación es una función que expresa cómo se concibe a la cultura y sus objetivos, confesos o no. Estos enunciados se desprenden de la lectura del último Bruner –en relación a nuestro tema, el adjetivo es deliberado–, quien fortaleció el sentido sociohistórico de la Psicología y otorgó un papel protagónico a la noción de cultura. A manera de preámbulo, se torna necesaria entonces una justificación mínima de la adjetivación: el criterio responde al rastreo de los diversos intereses en sus escritos, donde se

destaca el abordaje simultáneo y espiralado de las temáticas, en contraste a una estricta secuencialidad.

Desde el año 1980 hasta el año 2016, Bruner se interesó en la elaboración de una teoría sobre la construcción narrativa de la realidad. No obstante, a lo largo de sus diferentes líneas de trabajo – Psicología Cognitiva, Psicología del Desarrollo, Psicología Educacional y la adquisición del lenguaje– o al menos desde el año 1960 en adelante, es posible rastrear diferentes argumentos acerca de la existencia de dos formas de pensamiento: uno paradigmático, basado en el método científico y en el ejercicio de clasificación y categorización; y otro narrativo, que organiza las interpretaciones acerca del mundo en forma de historias. Esa es nuestra brújula. Paralelamente, esos argumentos se ven acompañados de un interés por comprender los saltos intuitivos en la toma de decisiones, o sea, aquellas formulaciones tentativas y plausibles que prescinden de un análisis lógico y, sin embargo, permiten arribar a conclusiones válidas.

A comienzos de los '60, la cultura era un contenido a ser transmitido al estudiante y, en términos curriculares, la inquietud giraba en torno al criterio de demarcación y su traducción en un contenido que contribuyeran al desarrollo cognitivo. En diametral oposición a los trabajos tardíos, en los cuales la cultura se torna en un sistema simbólico, donde los valores y los significados de la experiencia son interpretados. Allí, una teoría de la educación debe atender a la producción social del significado. Con tantas llaves a mano, la puerta que le interesa abrir –en interlocución a los desarrollos del análisis del discurso, donde el interés se desplaza de unas entidades coherentes hacia la consideración de unas acciones responsivas de carácter retórico, o sea, hacia los discursos como prácticas en sí mismas (Campos, 2012) – es la narrativa. En ella, la cultura da cuenta del medioambiente en el cual vivimos y encarna una serie de valores, destrezas y modos de vida, una “caja de herramientas” para dar sentido y comunicar. Que nada está libre o limpio de cultura no significa que los sujetos sean un espejo de su coyuntura. Por ello, la educación no sólo es transmisión de la cultura, sino una provista de miradas alternativas al mundo y el aliento mismo a explorarlo. El sentido se construye en referencia a un canon. Pero los valores en la cultura no son unívocos. La educación es el proceso de negociación entre el individuo y la cultura: entre el conocimiento útil, las vidas válidas y las formas consolidadas. La cultura constriñe al

individuo como la lengua materna impone un límite a lo pensable, mas no de manera definitiva: ella misma otorga un rompecabezas de recursos para trascender lo esperable. De ahí sus contradicciones con Dewey, ya que la apelación a la experiencia cotidiana como recurso es tanto la medianera donde acodarnos a admirar el horizonte de posibilidades como el muro a derribar en orden a ganar terreno en la aventura del conocimiento (Bruner, 1965: 113; 1996: 3, 14, 86, 95; Geertz: 2001: 23; Takaya, 2008: 1).

En un juego de escalas, el viraje en la noción de cultura en la obra de Bruner podría ser representativo de todo un movimiento en la investigación educativa: de lo individual a lo comunitario y de la dicotomía entre objeto y sujeto a lo intersubjetivo, la escuela de nuestros días es apreciada como una cultura en cuanto tal y no como una preparación para la cultura, en sentido de “el mundo exterior”. El cambio epistemológico abrió las puertas a los autores que buscaban alejarse del éxito o el fracaso de la escolaridad y se interesaron por inaugurar formas de trabajo sobre las narrativas y la subjetividad (Takaya, 2008: 12).

En un panorama de escuelas desescolarizadas, es decir, más enfocadas en la transmisión del contenido que en la transmisión de la cultura, la puesta en funcionamiento de los dispositivos narrativos en la escena pedagógica conlleva la inquietud por contribuir al sentido de identidad en la experiencia humana en un doble sentido: por un lado, al ahondar de manera teórica en el agenciamiento subjetivo, o sea, en la posibilidad de dar cuenta de un inicio y de una continuidad de las actividades de un sujeto en sus propios términos; por el otro, en la caracterización de una subjetividad en sus encuentros con el mundo, en relación al futuro –como una posibilidad abierta– y en relación al pasado –de manera autobiográfica– (Bruner, 1996: 36).

Vale aquí una precisión: la teorización en términos de dispositivos de formación es una de las maneras en que los espacios académicos destinados a las prácticas docentes han organizado las prácticas pedagógicas a los fines de estimular la reflexividad de los estudiantes. De la gran variedad de dispositivos utilizados en estos espacios académicos – por ejemplo, la observación, la autobiografía escolar o las microclases–, el acompañamiento en la escritura de diarios de formación en particular tiene la intención de establecer, a partir del acto de escritura, otras dimensiones teóricas desde la bibliografía pedagógica de formación docente que contribuyan en la profundización del “conocimiento personal” en los

futuros docentes. En consecuencia, los estudiantes son convocados de manera explícita a la documentación escrita de sus prácticas, en la configuración de un dispositivo: la “novela de residencia” (Suárez, Ochoa y Dávila, 2004: 46), “diario de formación docente” (Anijovich y otros, 2009: 101), “texto de reconstrucción crítica de la experiencia” (Edelstein, 2011: 161) o “cuaderno de narraciones personales” (Davini, 2015: 148) supone la escritura en un cuaderno de narraciones fechadas donde se describan las experiencias acontecidas en la práctica docente, tanto dentro del ámbito áulico como fuera de él, siempre y cuando estas se hallen vinculadas a su inserción institucional, transversal al periodo de observación participante y al desarrollo de los contenidos. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es un recurso a retomar luego con la supervisión de los docentes del espacio de prácticas y la colaboración de compañeros. Aunque existan diferencias en la denominación del dispositivo según el autor –de las cuales se utilizará en adelante “diario de formación docente”, el más estricto–, la insistencia del dispositivo de escritura en la literatura académica contemporánea, con descripciones y atributos similares, nos habla tanto de su legitimación metodológica como de su consolidación académica.

Paralelamente, de vuelta a Bruner, la cuestión de la intuición como operación intelectual que permite el arribo a formulaciones tentativas apareció en su obra a comienzos de década del '60, caracterizada como una parte negada y esencial en la producción académica, o bien como la distancia entre un genio desarticulado –el estudiante que en sus operaciones y conclusiones revela un entendimiento profundo de la materia, pero es incapaz de explicarla paso a paso– y un tonto articulado –el estudiante que utiliza el vocabulario específico de la materia de estudio, pero no puede dar cuenta de las ideas que ese vocabulario viene a articular–. En aquella época, la intuición fue rudimentariamente definida en contraste al pensamiento analítico –que se produce paso a paso y de manera consciente, es comunicable por el sujeto e involucra un pensamiento deductivo–. Ello es relevante ya que los matices de complementariedad serán adjudicados luego a la relación entre el pensamiento narrativo y el pensamiento paradigmático o lógico: la intuición se trasluce en los dispositivos pedagógicos como el acto de asir el significado o estructura de una situación sin apoyarse en el aparato analítico de una disciplina, tal como ocurre en la resolución de problemas (Bruner, 1960: 55-57, 60).

Luego, Bruner se volcaría hacia la encrucijada entre Psicología y Currículum, con la mirada puesta en la formulación de una teoría de la instrucción de carácter fuertemente normativo y en base al desarrollo. Que, tras una revisión desatenta, pudiese resultar un hecho anecdótico. Pero, si nos detenemos en los fundamentos de la teoría, veremos que resulta inherente a ella el entendimiento de aquellos factores que predisponen al niño, la estructura inherente al objeto de enseñanza, la óptima secuenciación de los contenidos y la comprensión del éxito y el fracaso como una continuidad dentro del aprendizaje. En tanto, junto a la fuerte normatividad, que excede ampliamente los intereses de nuestro artículo, emergió una preocupación por aquello que elude a la norma o, central al desarrollo de nuestros argumentos, una inquietud por la existencia de un más allá al pensamiento analítico y, de resultar así, qué se debería de hacer con ello: o sea, ¿cuál es el lugar de los grandes saltos al tratamiento de un tema, de las conjeturas que el pensamiento aventura? Por esos años, en crítica al abordaje de la capacidad cognitiva, Bruner nos legó una noción de representación como el conjunto de reglas que conservan lo experimentado en diferentes acontecimientos a través de un dominio progresivo y no secuencial, mediante la traducción entre sistemas de representación. Una idea de traducción será de utilidad en la reflexión sobre el entramado de subjetividad, intersubjetividad y cultura al momento de retomar la cuestión de las modalidades de pensamiento en clave de construcción de propuestas en la enseñanza y metodológicas en la investigación educativa (Bruner, 1963: 530-531; 1966:123).

2. El lenguaje de / y / en la educación

La cuestión del lenguaje esta en la médula de los cambios sociales, en el anudamiento del conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje: la escasez o la profusión de palabras a través de las cuales nombrar el mundo incide en las condiciones de posibilidad en ese mundo. En la imposibilidad de la neutralidad, se imprime una perspectiva, se caracterizan los objetos y se expresa una actitud hacia él. Por ello, el medio no sólo se vuelve el contenido, el contenido tiene la capacidad de (re) crear el mensaje como una realidad distinta y persuadir al interlocutor de su verosimilitud. Ya se trate de una idea o un objeto inconcebible, el sujeto renegocia en la cultura los sentidos acerca de lo conocido y el

resultado es un consenso colectivo. Pues, la realidad no está en la cosa ni en la cabeza, sino en el consenso colectivo en torno al concepto de la cosa. En esta dirección, la cultura es un foro con instituciones u ocasiones destinadas a la negociación y, en este marco, la educación es una de ellas, aunque se muestre vacilante en asumirla.

A mediados de los '80 el interés de Bruner sobre la subjuntivización del lenguaje se avizora en la revisión de investigaciones sobre cómo la actitud del docente se expresa en el uso de los modales auxiliares de la lengua que reflejan la incertidumbre, como “debería”, “podría” o “querría”. El modo subjuntivo se torna así en un índice de posibilidad que devendrá en característica del pensamiento narrativo. Pues, en relación a la pragmática anglosajona, le otorga una dimensión teórica a la fuerza elocutiva del lenguaje. No en vano, Bruner retoma en esta época sus trabajos sobre el papel del descubrimiento –las formas de obtención del conocimiento en y por el sujeto, que suponen una transformación allende a la evidencia y las perspectivas conocidas–, afirmando en relación a Maimónides que, si la excelencia intelectual es la única propiedad del sujeto, más aún lo será si es fruto del descubrimiento. De allí el anudamiento a la cuestión de la intuición y la relevancia de trabajar de acuerdo a hipótesis o de manera conjetural junto al estudiante. Asimismo, retoma el célebre enunciado “*that any subject can be taught to any child in some honest form*” para cuestionarse de manera retórica sobre el sesgo implícito: ¿cómo sabe un investigador lo que es “honesto”? Ello es un aliciente en su obra a concebir otras maneras de investigar, que permitan el distanciamiento de los propios pensamientos, la introducción de la reflexión y la puesta en juego de la subjetividad (Bruner, 1983; Bruner, 1960: 52; Bruner, 1961: 21-22).

Entre los años '60 y '80, Bruner admitió avanzar en una dirección comunitaria: el aprendizaje es una forma de compartir la cultura, donde somos invitados a apropiarnos del conocimiento junto a otros, cuyo sentido de pertenencia se gesta en dos aspectos, es decir, en la creación de un objeto de enseñanza y en el rito de iniciación a una sociedad adulta. En este sentido, se reconoce aún constructivista. Pues, en la cara, es el sujeto quien lleva a cabo la construcción de los objetos del mundo y, en la ceca, su propia subjetividad lleva las marcas de lo construido en el rito de iniciación. El sujeto es una narrativa, un texto de carácter normativo sobre cómo estamos situados en relación al mundo, unas facultades, habilidades y disposiciones que cambian al cambiar nuestra mismísima situación.

El modo como se nombra al objeto forma parte de su representación. Esta dualidad inherente al lenguaje se cuele por los intersticios de la educación: el lenguaje es medio de comunicación y modo de representación. Una vez abierta la puerta, los dispositivos narrativos se anclan en el juicio que articula la negociación de significados sobre la narrativa de nuestra identidad, frente a la desescolarización o la alienación de la *shkolè*, en la coyuntura de sociedades massmediáticas, y echa una mirada sobre las intervenciones que generan reflexividad en el conocimiento de sí y colaboran en el agenciamiento subjetivo, de manera que sea el sujeto quien seleccione el conocimiento y no el conocimiento quien controle al sujeto. En este marco, el lenguaje en la educación no deja de ser el lenguaje de la cultura, no el lenguaje del consumo, y lleva consigo la capacidad de creación.

En la articulación entre medio de comunicación y modo de representación, se continúa la caracterización de las dos modalidades: aquella modalidad paradigmática del pensamiento, cuyos argumentos convencen de la verdad al interlocutor, sometidos a pruebas formales y empíricas; y aquella otra, la modalidad narrativa del pensamiento, cuyos relatos semejan la vida y no intentan convencer sobre la verdad de los hechos, en todo caso construyen un relato verosímil. Las dos modalidades son complementarias e irreductibles, debido a la diferencia en sus procedimientos de verificación. Si bien una narración se ajusta a la lógica con el afán de resultar verosímil, es capaz de transgredir esas reglas para sentar las bases de una ficción. La diferencia radica en un proceso de verificación (Bruner, 1983: 23-24).

Yendo un tanto más allá, la modalidad paradigmática o lógico-científica del pensamiento responde a la formalización de un sistema de descripción mediante la categorización, la conceptualización y sus operaciones, a través de los cuales se extraen proposiciones generales a partir de enunciados particulares. El lenguaje se regula en los requisitos de coherencia y contradicción en torno a las entidades observables y ello determina el uso de la intuición –hete aquí la paralela inquisición– o de “saltos” de lo particular a lo general en el establecimiento de las hipótesis. En consecuencia, la escritura paradigmática, tan cara al ámbito académico, está regida por los argumentos del método científico y tiende a elegir las palabras con la finalidad de asegurar una referencia clara, en torno a un objeto definido y en un sentido literal. En la contracara, la escritura de carácter

narrativo se encarga de producir buenos relatos en torno a las intenciones, las acciones y sus consecuencias, no necesariamente verdaderas, de manera que habilita la reconstrucción de la experiencia en tiempo y espacio, situando las intenciones del sujeto a la sombra de referencias institucionales y culturales.

De ello se desprende, en la ciencia y en la vida, que la (re) construcción de un objeto o persona a través de y en el lenguaje implica una teoría acerca de las personas, las instituciones y la cultura en un enclave espacio-tiempo. El sujeto que narra es capaz de ingresar en la vida del protagonista, generar teorías y empatizar o no con aquello que ocurre en la consciencia de los otros, distinguir luego entre los procesos internos y su expresión o no en la realidad exterior, e interpretar la distribución de los actores de acuerdo a los intereses en el conflicto. Así, la idea se tensa en un telar de opciones al interior de un sistema. En el punto de la duda u omisión es cuando el narrador y su interlocutor se distancian del relato y aplican un método lógico. Por ende, descripción paradigmática y descripción narrativa –con sus metáforas y analogías– confluyen y se complementan en los dispositivos narrativos al momento de efectuar una reconstrucción del sujeto y por el sujeto en relación a la cultura. Allí, en los dispositivos narrativos, el pensamiento narrativo traslucirá en tres instancias: la presuposición de un significado, el modo subjuntivo cómo índice de subjetivación y la multivocidad implícita de los acontecimientos. De las tres, la segunda retoma la explicación: si el modo subjuntivo incluye aquellas formas del lenguaje que reflejan la intención de llevar a cabo una acción, concebida y no necesariamente realizada, es una vía de ingreso a la dimensión de lo deseado en oposición a lo acontecido. O sea, la subjuntivización será en sí misma una condición de posibilidad (Bruner, 1983: 37, 52-53).

En este matiz, Bruner acuerda con Freud acerca de la composición narrativa como un acto de descomposición: el sujeto se descompone en un reparto de visiones disímiles que incorpora en su narración. La subjuntivización nos enseña las perspectivas en contradicción en un mismo sujeto. Si la modalidad paradigmática del pensamiento intenta trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos, la modalidad narrativa se basa en la preocupación por la contradicción humana. La dualidad de la narrativa es la dualidad del lenguaje: como medio de comunicación, da cuenta de la dimensión de la acción

y, como modo de representación, marca la distancia o cercanía a la consciencia del sujeto – los conocimientos, pensamientos y sentimientos– de los personajes en la narración. En analogía, ésa dualidad es la distancia que separa el momento en que Edipo comparte el lecho con una mujer, Yocasta, de aquél otro momento cuando se anoticia de que esa mujer no es una mujer cualquiera sino su madre y, en un nuevo marco de referencia, el significado cambia de manera repentina: la dimensión de la consciencia se adueña de la narración.

3. De la cultura al sujeto a través del lenguaje.

La explicación de la importancia de la cultura en las modalidades paradigmática y narrativa se encuentra en las reflexiones de la década del '90 en torno al lugar de la mente en el itinerario de las Ciencias Sociales: la Psicología de Bruner, dialoga con la Antropología, la Sociología y la Teoría Literaria, toma un cariz interpretativo y se enfoca en la creación de sentido, parte del otrora itinerario de la revolución cognitiva que fue desvaneciéndose junto con el paso del tiempo. Hasta entonces, salvo por Vigostky, no era usual una visión dialógica entre el sujeto y la cultura en la exploración de las consecuencias más amplias de la adquisición del lenguaje. En adelante, Bruner se interesará por las actividades humanas involucradas en la construcción y la atribución de sentido. Para ello la noción de cultura es fundamental: los sistemas simbólicos que los individuos utilizan en la creación de significado están en el anudamiento de la cultura y el lenguaje. La cultura significa la existencia de sistemas simbólicos –maneras de vivir y trabajar en comunidad–, el mundo al cual adaptarnos y la caja de herramientas para hacerlo. Por ello, las discusiones ya banales en Antropología enseñaron un gran valor, como la idea de una consciencia de sí a través de la cultura, que torna inviable la construcción de saber disciplinar desde el aspecto individual, porque los seres humanos no terminan en su propia piel, su interpretación del mundo refleja un flujo de significados entre el sujeto y la cultura, donde los objetos –conceptos, significados y discursos– toman una dimensión pública y se vuelven medios de negociación del sentido. En esta dimensión, los dispositivos narrativos nos enseñan las marcas del sujeto en su tránsito por instituciones normativas –los códigos de leyes, las instituciones educativas y las estructuras familiares– (Bruner, 1990: 3-5, 11-14; Mattingly, Lutkehaus y Throop, 2008: 2)

A manera de premisa, las herramientas de la cultura son una prótesis con la que los seres humanos exceden o bien redefinen sus limitaciones, principalmente la consciencia y el lenguaje, en una definición performativa de la cultura: para comprender a un sujeto, se debe entender primero cómo la experiencia es moldeada a lo largo de sus estados intencionales; y, seguido, cómo los estados intencionales se expresan a través de su participación en un sistema simbólico; a mitad de camino, nuestras vidas son un boceto en constante reescritura de la autobiografía en nuestras mentes y, si la experiencia se pudiese deslindar entre un mundo externo –fuera de nuestro control– y un mundo interno– aquél de los estados intencionales–, la posibilidad del agenciamiento subjetivo se hallaría en ese medio camino, porque la acción se resuelve entre las proposiciones que dispone la cultura y el sentido que otorga el sujeto (Bruner, 1990: 32-34, 42).

De centrarnos en el pensamiento narrativo desde un dispositivo en funcionamiento nos encontramos con otras dos características aparte del agenciamiento subjetivo: por un lado, es inherentemente secuencial, o sea, comprende una secuencia de eventos que involucran a los sujetos como personajes de una trama; y, por el otro, la existencia de una relación anómala entre el sentido y la referencia, de allí la posibilidad de la ficción, en tanto la secuenciación de un enunciado es capaz de determinar una trama, mas no determina su verdad o falsedad. En todo caso, la demarcación recae en una interpretación a la luz de la tradición, es decir, en el enlace de lo ordinario y lo extraordinario al canon y, cada vez que surja una excepción a lo ordinario, el sujeto otorgará una artillería de razones para encuadrarlo y mitigar así las distancias con el patrón canónico de la cultura (Bruner, 1990: 43-50).

En consecuencia, el empleo del lenguaje de un narrador diestro dentro de un dispositivo se distancia de la simple exposición de hechos y su enlace a unas categorías conceptuales a través de un trabajo sobre sus estados subjetivos, en la atenuación de las circunstancias y en la referencia a las alternativas posibles: el uso de la metáfora, la metonimia o la sinécdoque. Allí, el sentido de lo canónico u ordinario es una bambalina sobre la cual se interpreta, crea u otorga sentido a lo narrado. El narrador toma una perspectiva en el uso de referencias que son inherentes a la interacción humana: agente, acción, objeto, locación, o sea, parte de las relaciones semánticas de los enunciados (Bruner, 1990: 52-53; 67).

En una breve digresión, vale indicar cómo la idea de agenciamiento subjetivo está ligada

a la idea de *Self* o Yo, cuya historia en la Psicología y en las Ciencias Sociales no está exenta de polémicas, marcada por un esencialismo que reduce la identidad a una suerte de sustancia u objeto pre-existente a toda teoría de la subjetividad, la intersubjetividad y la cultura, de manera que, en relación a ese esencialismo, las preocupaciones de Bruner asumen un carácter transaccional: la inquietud sobre la relación entre el sujeto y el otro en la conformación de la identidad y qué marco le otorga a la consciencia, la posición y el compromiso lo conducirá a una dinámica que se sostiene en la dialogicidad. Planteada así, la posibilidad de desarrollo teórico se disiparía tras el desencuentro teórico de las disciplinas. Lo remarcable es que las concepciones transaccionales de la identidad cuentan con una larga tradición en la Sociología y la Antropología de orientación etnometodológica. De ese diálogo entre disciplinas, a Bruner le interesa tomar dos generalidades: la reflexividad humana o nuestra capacidad para tomar eventos del pasado y alterar el presente a la luz de ellos y, en consecuencia, la visión de alternativas para concebir otras formas de luchar (Bruner, 1990: 99-107).

A gran escala, le interesa alinear a la psicología en la tradición de las Ciencias Sociales en términos epistemológicos: el esfuerzo por comprender la subjetividad es tan interpretativo como aquél que realiza un historiador con sus nociones canónicas de “período”: tras ser enunciado como tal, altera la percepción de ese lapso de tiempo en la historia y la construcción del significado a futuro, como ocurre con la percepción y la construcción narrativa de la subjetividad. En este enclave, el giro narrativo tuvo efectos insospechados: dio un nuevo empuje a las ya vivaces oposiciones a la universalidad de la subjetividad como centro dinámico del conocimiento, la acción y la emoción, organizada en una entidad distintiva y contrastada ante otras entidades sobre un trasfondo social o natural, de manera tal que, una vez aplicado el punto de vista narrativo, la cuestión de la construcción de la identidad es vinculable a discusiones más amplias, entre subjetividad y política, en torno a la inclusión o la marginación de un colectivo en la construcción del canon en un campo de saber (Bruner, 1990: 112-113; Geertz, 1979: 229).

En suma, el trabajo con la subjetividad en la línea de Bruner nos impone un requerimiento: se debe alojar el significado en los términos definidos por el sujeto, como un proceso individual y cultural, incluso cuando la institucionalidad y la burocratización nos

digamos que la subjetividad abandonó el juego. La indagación de los escritos autobiográficos nos acerca a una bitácora donde el sujeto despliega sentidos acerca de lo que piensa que va a hacer, lo que hizo de lo que pensó y el cambio en sus motivos, si bien el investigador se interesará allí en lo que el sujeto piensa que hizo, lo que piensa de sus motivos y lo que piensa sobre la distancia que lo separa de aquél sitio. En el ínterin, la subjetividad se revela como una transacción de significados entre un alguien a quien le cuentan y un otro que es narrado (Bruner, 1990: 116; 119-120; 125).

4. El mundo en una narración.

En términos cognitivos, el conocimiento y la habilidad son específicos de un dominio y desaparecen en su adquisición, lo cual, debido a la imposibilidad de transferencia del conocimiento, implica que un dominio, hecho de principios y procedimientos, funciona como un aparato ortopédico: nos auxilia en ciertas tareas y nos habilita a emplear la inteligencia con integridad dentro de ese dominio específicamente. Fuera de él, podría resultar una maquinaria obsoleta. Estudiar la producción de significado conlleva atender a esa integridad, o sea, a cómo la habilidad se ve acompañada de herramientas y un rango de aplicabilidad, configurando una realidad en sí misma y, en torno al lenguaje, la pregunta es cuánto de esa ortopedia que nos auxilia en el momento –como la plantilla de un pie– actúa luego en la profundización de nuestras habilidades como especie –en la corrección de la pisada–. La experiencia humana, en articulación con el lenguaje, toma la forma de una narrativa –historias, razones y excusas–, una forma convencional que se expresa en el individuo y es tanto transmitida como constreñida por el canon cultural, los colegas y los mentores, cuya aceptabilidad pivota entre la convención y la necesidad (Bruner, 1991: 1-3).

Con el fin de conocer más sobre este dominio, Bruner propone diez características de la modalidad narrativa del pensamiento y su expresión en la narración. A diferencia de las otras disciplinas en diálogo –Antropología, Sociología y Teoría Literaria–, se indaga cómo la narrativa en cuanto texto oficia de instrumento a la mente en la construcción de la realidad, en su carácter diacrónico, particular, intencional, hermenéutico, canónico, referencial, normativo, sensitivo y acumulativo, en coherencia a una forma de vida, a un simbolismo compartido, conservado, elaborado y pasado entre las sucesivas generaciones de

miembros de una comunidad, que refleja lo construido a través de nuestro sistema simbólico. Pues, la cultura es superorgánica y, no obstante, moldea a los individuos en la creación de significado. Aunque opere por su cuenta, jamás será ajeno a los cambios en los sistemas simbólicos de la cultura. Allí, la educación no es una isla, sino parte del continente que refleja un poder, el estatus y sus beneficios. De vuelta a la metáfora, si nos interesa abrir la puerta de la narrativa a través de un dispositivo en la enseñanza y/o en la investigación educativa –la opción de conectores se dirige a alojar el caso de la investigación acción–, la hoja tendrá dos caras: de un lado, la cultura nos enseñará el sistema de valores que regula los intercambios; y, del otro, nos habilita a indagar los efectos de la cultura sobre quienes operan en ella. De allí la necesaria relación con otras disciplinas, en tanto los seres humanos no sólo construyen significados, lo hacen a un costo personal y con ciertos resultados. La función de la educación es trascender lo predispuesto mediante el establecimiento de perspectivas, límites, construcciones, interacciones, externalizaciones, instrumentos, instituciones, identidades y narraciones (Bruner, 1991: 1-3; 1996: 19-21).

De todas esas características, algunas son remarcables y ameritan una breve digresión. Primero, la externalización, en tanto los dispositivos narrativos producen objetos con existencia propia, que otorgan orgullo, identidad y sentido de continuidad a quienes participan de su realización, los cuales son una vía de acceso a los sentidos de la comunidad y a una actividad cognitiva en estado implícito, que se torna pública, negociable y accesible a la reflexión, ya que su soporte preferencial es la escritura –de diarios o autobiografías–. Seguido, se aloja en una institucionalidad, ya que la educación prepara al individuo para tomar un lugar activo en la cultura y, en este punto, los trabajos de Bourdieu en torno a los mecanismos que operan en las instituciones educativas son nombrados por Bruner como clara referencia. Finalmente, la identidad, porque el fenómeno del Yo en estos dispositivos toma la forma de un agenciamiento subjetivo, es decir, nuestra sensación iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta, o bien de una valoración sobre la eficacia en nuestro accionar, donde se conjuga lo que creemos o esperamos ser y aquello que suponemos se encuentra más allá de nuestro alcance (Bruner, 1996: 43-53).

A fin de cuentas, el sujeto creará un espacio o un sitio para sí mismo: con sentido. Pues la narración es un vehículo a la creación de significado. La tarea del investigador es leerla,

analizarla y discutirla. La tarea de la educación es reforzar el sentido de la posibilidad (Bruner, 1996: 58).

Lo más remarcable es la relación de los dispositivos narrativos con la intuición y el reordenamiento del significado. En la narración se imbrican las segundas intenciones, es decir, intereses más allá de la consciencia. Pues, si bien el relato comienza en torno a un orden o estado de cosas, la peripeteía –es decir, las inmediatas circunstancias que hacen a un relato dentro de una secuencia normal de acontecimientos– se introduce y desconcierta el orden de lo esperable, como Caperucita cuando descubre que su abuela es en verdad un lobo, la modalidad narrativa del pensamiento connota un mundo y no denota fehacientemente el mundo donde vivimos: por ello, la literatura no se arroga el significado de cosa alguna sino que arroja un sentido sobre las cosas. Y, no solo en la literatura, es mediante operaciones similares que hacemos referencia a los eventos de la vida cotidiana, como cuando se pincela de matices morales una acción en la formación, la narración le confiere una carta de ciudadanía (Bruner, 2007: 18; 22).

En este derrotero, la gran narrativa es subversiva y no pedagógica en sus efectos, de allí sus dos operaciones: esterilizar la realidad, tal como las tradiciones crean procedimientos para mantener los relatos de los grupos de interés dentro de unos límites reconocibles; o bien comprender lo ilusorio de la realidad, de manera tal que la subjuntivización exprese los pormenores y las posibilidades en la vida cotidiana. Por ello, los dispositivos narrativos, más aún aquellos de tipo autobiográfico –las autobiografías escolares y los diarios de formación– tienen la capacidad de ligar lo ordinario y lo extraordinario a través del extrañamiento que supone la transformación del indicativo en subjuntivo.

Los relatos, incluso aquellos que otorgan un marco referencial al ejercicio de una profesión, se legitiman en el antecedente o estado del arte y su conjugación con las narraciones autobiográficas o autorreferenciales, más allá de mantener lo pasado y lo posible aceptablemente unidos, anudan la práctica profesional, las categorías conceptuales y el agenciamiento subjetivo, lo cual nos acerca a la importancia en la teoría de Bruner de los dispositivos narrativos y su relevancia en la formación: el desafío a lo canónico y la intuición epistémica de lo inherente a una recomposición. Al modificar la perspectiva de la historia, mediante una simple operación del lenguaje, el sujeto se apropia de ella (Bruner,

2007: 31-38).

Las operaciones usuales en la literatura, como la metáfora –la traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita–, la analogía –el razonamiento basado en la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes– y la anagogía –la elevación y el enajenamiento de la razón en la atribución de los acontecimientos a una voluntad divina– son amortiguadores que protegen al interlocutor de la caída en lo ominoso y lo impulsan con potencia ilimitada. Pero, en relación a la formación profesional, los ejercicios de narración contribuyen a modificar la interpretación de una praxis desde una dimensión subjetiva: lejos de una perspectiva unidimensional, como toda hipótesis tiende a hallarse acompañada de una antítesis, aparecen unos relatos diametralmente opuestos. Por ejemplo, en la discusión en torno a la construcción de un canon, cualquiera sea su naturaleza, y su relación con la presencia de minorías, los discursos en favor de la hipótesis de la exclusión que prevalece o del empoderamiento que progresa son opuestos que estructuran la construcción del debate en la narración. En los escritos autobiográficos esta dialéctica se encuentra siempre en primer plano y a menudo de manera estridente.

Una narración es una invitación a percibir el mundo como lo ve el protagonista y, en el contexto de la formación, crean una comunidad de interpretación, de gran eficacia en el trabajo sobre el entramado de normativas, como los textos técnicos y sus supuestos. La etimología misma nos indica que narrar deriva del latín *narrare* y este de *gnarus*, entendiéndose, aquél que conoce de una manera particular. Lo particular del sujeto encuentra un lugar (Bruner, 2007: 45-48).

En este marco, la narración no deja de reconstruirse teniendo en cuenta los tres aspectos que fueran distinguidos por los formalistas rusos: el tema –asunto trascendental en el centro de la historia, ya sean los celos, la ambición o la autoridad–, el discurso –que incorpora y da vida al tema en las redes del lenguaje, con el modo particular que reclaman un lugar, un tiempo y una persona– y el género –es decir, cómo se ubica el texto en relación al sujeto y el tiempo verbal–. La autobiografía como género se caracteriza por el enriquecimiento y el empoderamiento del sujeto en esos dos planos –o sea, el terreno de la acción y el terreno de la consciencia–. Más allá de las decisiones, los sujetos desean, dudan y se confunden y, en el

viraje de un lenguaje expositivo a otro cargado de perspectiva, agrupan los adjetivos en torno a los estados internos, como parte de una subjuntivización o evocación de posibilidad (Bruner, 2004: 699). En articulación con la teoría literaria, Bruner acuerda con la existencia de un pacto autobiográfico en razón del cual se modelan los relatos del Yo. En este proceso, la identidad se vuelve *res pública*. No es necesario ir tantísimo más lejos –en relación a la idea de una subjetividad transaccional que se genera en el diálogo con las Ciencias Sociales– para caer en la cuenta de la coincidencia de esta perspectiva con la idea más bien general de que el Yo también es el otro (Bruner, 2007: 94-96; Lejeune, 1994).

Un Yo teleológico, sensible a los obstáculos, los éxitos y los fracasos, de acuerdo a una memoria selectiva, en torno a grupos de referencia, en un sentido posesivo y extensible, ya que es capaz de despojarse de los recuerdos sin por ello perder una continuidad, si bien es sensible acerca de los cambios que experimenta en sí en torno a los demás, al otorgar sus razones y al asumir la responsabilidad, pues es coherente en su defensa. Pues, se entiende, ninguna autobiografía estará completa, será un eterno borrador, un punto de equilibrio entre quienes fuimos y quienes pudimos ser, entre la autonomía y el compromiso respecto del canon, encarnados estos en un reparto de personajes, cuyas relaciones recíprocas se explican en la narración del sujeto. Quizás, en este sentido, los dispositivos narrativos sean uno de los modos como la educación colabore en el sostenimiento de la identidad, de manera dialéctica y llena de versiones alternativas: porque una pluralidad de narraciones significan una pluralidad de experiencias válidas en la cultura (Bruner, 2007: 102-103; 121-122; 124).

Es importante en este punto no caer en equívocos en torno a la definición, ya que la vaguedad sólo contribuiría estancar la discusión: la narración es una forma de expresión humana, la cual implica unos personajes con expectativas y libertad de acción que, frente a un cambio en el orden o estado de cosas, intentan encontrar una solución. A la postre, se presentará una valoración. Pero, en el núcleo, hay un problema hermenéutico fundamental: el relato es una interpretación o una versión de la vida humana y de su comunidad de pertenencia (Siciliani, 2014: 33-37)

Por lo tanto, en la narración del estudiante se expresan los relatos de la cultura, que otorgan un marco a su identidad y nutren una variedad de mundos posibles. Lo cual reclama un trabajo intencional y deliberado por parte de los educadores. A pesar de ello, la

Universidad favorece la consolidación de una escritura académica de tipo paradigmática o lógico-científica y, en el ínterin, abre una brecha entre la escritura de un estudiante y su capacidad de contribución a la producción de conocimiento. Su escritura está emparentada a la modalidad narrativa, donde confluyen el sujeto, las instituciones y la comunidad en una continuidad, y el texto académico se resiste con una gran cantidad de convenciones, porque la idea –de inspiración piagetiana– es que el conocimiento avanza hacia la abstracción. Pero, el conocimiento es una construcción discursiva y los textos disciplinarios son extensos relatos. De allí lo imperioso de espacios académicos donde se acerque al estudiante a la comprensión de esa discursividad a través de narraciones donde se apele a la abstracción desde la práctica en contexto. La objeción señala que las conexiones entre los relatos de imaginación y aquellos de conocimiento se realiza con elementos metafóricos, mas no de orden lógico, como en la modalidad lógico-científica. No obstante, la escritura de tipo paradigmática suele caer en la apelación a la metáfora, a la alegoría o a la analogía: la alegoría de la caverna de Platón o la analogía de la Trinidad de Johannes Kepler. El pensamiento narrativo, que construye mundos a través de lo posible y lo figurativo, nos habilita a contemplar las perspectivas distintas e influye sobre la manera en que juzgamos la vida cotidiana. Ambas modalidades se complementan: lo académico se enriquece de la objetivación en la diferencia. Leer y escribir son prácticas que contribuyen a la construcción de otras percepciones y conocimientos. La pregunta que inauguran los dispositivos narrativos cuestiona el abismo que abre la escritura académica entre las dos modalidades de pensamiento cuando es evidente su complementariedad (Vaja, 2014: 6-7; Di Matteo, 2011: 2-13).

El discurso narrativo se caracteriza por su indeterminación, la elipsis, el simbolismo y la metáfora. Y, debido al carácter discursivo de la actividad pedagógica, la relación entre el discurso del profesor y el aprendizaje de los estudiantes es relevante. La conjetura de estas apuestas está en la probabilidad de favorecer los aprendizajes significativos en la utilización de dispositivos basados en narraciones. Bruner coincide con un entramado de autores en la importancia de la interacción para el aprendizaje, pues es a través de la interacción con otros como las personas averiguan sobre la cultura y el mundo. Entre la cultura y el sujeto, el dispositivo basado en narraciones dentro del contexto escolar le ofrece al sujeto su

comunidad de interpretación (Villarroel, 2011: 15-16; Gutiérrez y Castro, 2018: 79).

La narración del estudiante implica el ingreso de la creatividad, en la emergencia de un proyecto o perspectiva original y asociado a las ideas de innovación, invención o similares, en un sentido de lo creativo que comprende la existencia en la narración de una perspectiva que en sí misma no existía. Esta idea de creatividad que se desprende del funcionamiento de los dispositivos narrativos es anudable a nociones afines que permiten comprender –cada una a su manera– el modo en que la singularidad se relaciona con unas estructuras introducidas durante la socialización, como el habitus de Bourdieu: una estructura que no es rígida, sino un principio “generativo”; incluye en su análisis el fenómeno del “desajuste” entre lo estructurado y lo estructurante, que rompe la espontaneidad y obliga a la innovación; y, describe posiciones al interior de los campos, donde la creatividad es una exigencia de la posición que se fija luego en el habitus (Cristiano, 2016: 1-16).

En resumidas cuentas y como lo sostienen los aportes teóricos de Bruner acerca de la naturaleza relacional del yo, de su estructuración en guiones mentales que orientan sus puestas en contexto, la práctica pedagógica se constituye en un escenario para crear nuevas relaciones pedagógicas, extendidas a problemáticas sociales específicas. Esto requiere, como se ha visto, de metodología que atiendan a la discursividad y a la posibilidad de crear nuevas interacciones entre autor, texto y lector, en tanto posibilidad de extender redes de significado en diversidad de contextos (Mendoza, Buitrago y González, 2014: 369).

A manera de cierre parcial, la escritura académica tradicional supo abordar el pensamiento como instrumento de la razón, homologando el pensamiento al buen razonamiento y midiendo su eficacia en términos lógicos. En este sentido, la modalidad paradigmática del pensamiento se volvió la más ubicua en nuestras vidas y, no obstante, la reconstrucción de nuestra historia –aún a los fines de la reflexión sobre la práctica profesional– recae en la modalidad narrativa del pensamiento individual. La intención de Bruner en términos de vías de investigación es extender sus ideas sobre lo narrativo al análisis de las historias que contamos sobre nuestras vidas, nuestras autobiografías, en una actualización de su enfoque constructivista, con la premisa de que la reconstrucción del mundo y sus historias es la principal función de la mente. Pues no parece haber otra manera de describir el tiempo vivido (Bruner, 2004: 691-692).

Esa intención se formaliza en dos afirmaciones: en primera instancia, la reconstrucción de un evento es el fruto de una selección que parte de ponderar el lugar implícito del sujeto al interior de una narrativa más amplia; y, en consecuencia, la relación entre vida y narración es recíproca, ya que la narrativa imita a la vida en términos de una mimesis, y la vida imita al arte en términos las herramientas que necesitamos para efectuar su reconstrucción. Por lo cual, la autobiografía amerita ser indagada como conquista cognitiva y no sólo como un hecho transparente: en el privilegio y la problemática que supone la confluencia del protagonista y el narrador, el criterio es seguir la cobertura de una serie de eventos, donde se otorga un significado a las omisiones y se considera al sujeto en su susceptibilidad, términos culturales, vinculares y lingüísticos, una hipótesis común al impacto de los dispositivos educacionales y terapéuticos enfocados en la modificación de las narrativas personales (Bruner, 2004: 694; 708-709)

El argumento central es que los procesos de reconstrucción de las nuestras narrativas influyen sobre nuestra percepción: organizan los eventos, segmentan los hechos y les otorgan un propósito mayor. Aún sin saberlo, el sujeto se convierte en esa autobiografía, a la manera de una profecía autocumplida. En relación a ese lugar que se adjudica dentro de una narrativa más amplia, en una variante de las formas canónicas. Pues, las maneras de narrar al interior de la cultura son tan habituales que eventualmente se tornan en un recipiente canónico de la experiencia, enraízan en la memoria y nos llevan hacia un predecible futuro. Por ello la narración del sujeto nunca se encuentra libre de compromiso: no existe la mirada *ex nihilo*. Existen, en todo caso, las hipótesis. En torno a ellas, la historia será comprendida cuando se consideran las maneras alternativas o diametralmente opuestas de relatarla.

Referencias bibliográficas

ANJOVICH, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia; y Sabelli, María José (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

BRUNER, Jerome (1961). *The act of discovery* En: Harvard Educational Review Vol. 31, pp. 21-32 Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, Jerome (1963). *Needed: a theory of instruction* En: Educational Leadership XX, pp. 523-532. Washington D.C., Association for Supervition and Curriculum Development. Disponible en:

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196305_bruner.pdf

BRUNER, Jerome (1965) *After John Dewey, what?* En: On knowing: essays for the left hand. Cambridge: Harvard University Press. pp. 113-126.

BRUNER, Jerome (1966) *El desarrollo de los procesos de representación* En: Jerome Bruner y José Luis Linaza (Comp) (1989). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 119-128.

BRUNER, Jerome (1983). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Madrid: Gedisa Editorial.

BRUNER, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, Jerome (1991). *The narrative construction of reality*. En: Critical Inquiry 31, pp. 1-21. Chicago: The University of Chicago Press.

BRUNER, Jerome (1996). *The culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, Jerome (2004). *The narrative construction of reality* En: Social Research Vol. 71, Num. 3, pp. 691-710. Baltimore: John Hopkins University Press.

BRUNER, Jerome (2007). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CAMPOS, Vicente (2012). *Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva*. En: Revista de Psicología, Vol. 21, N° 1, pp. 185-208. Universidad de Chile, Santiago.

CRISTIANO, Javier (2016). *Esquema de una teoría del agente centrada en la creatividad*. En: Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva Núm. 153, vol. 2016, pp.1-25. Universidad del País Vasco, Bilbao. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.14284>

DI MATTEO, Delia C. (2011) *Des-bordando el texto académico: Otras Monturas desde Bruner y Voloshinov*. El Toldo de Astier Num. 2 Vol. 2. Universidad Nacional de La Plata,

La Plata. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4641/pr.4641.pdf

EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

GEERTZ, Clifford (1979). *From the native's point of view: on the nature of anthropological understanding*. En: David Bakhurst y Stuart Shanker (Eds.). Jerome Bruner: Language, Culture and Self. Thousand Oaks: SAGE Publications.

GEERTZ, Clifford (2001). *Imbalancing act: Jerome Bruner's cultural psychology*. En: Rabinov, P. y Sullivan, W. M. (Eds.). Interpretative Social Science. Berkeley: University of California Press.

GUTIÉRREZ, Prudencia y María Castro (2018). *El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura*. En: Revista de Investigación en Educación, Num. 16, Vol. 1, pp. 78-92.

Universidad de Vigo, Vigo. Disponible en:
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/340/383>

LEJEUNE, Phillipe (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul Editorial.

MATTINGLY, Cheryl, Lutkehaus, Nancy, y Throop, Jason (2008). *Bruner's Search for Meaning: A Conversation between Psychology and Anthropology*. Ethos Num. 36, Vol. 1, 1–28. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00001.x>

Mendoza, Esperanza; Buitrago, William; & González-Gutiérrez; Luis Felipe. (2014). *Construcciones críticas sobre las prácticas pedagógicas: reflexiones a partir de la psicología cultural y discursiva*. Estudios pedagógicos Num. 40, 359-372. Valdivia, Universidad Austral de Chile. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100021>

SICILIANI, José María (2014). *Contar según Jerome Bruner*. En: Itinerario Educativo, xxviii (63), 31-59. Bogotá, Universidad de San Buenaventura. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280205.pdf>

SUÁREZ, Daniel; Ochoa, Liliana; y Dávila, Paula (2004) *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: MECyT.

TAKAYA, Keiichi (2008). *Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner*. En: Interchange Num. 39, pp. 1–19. Springer Publishing, Nueva York. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10780-008-9039-2>.

VAJA, Arabela (2014). *La importancia de los relatos en los contextos educativos. Reflexiones desde los aportes de Bruner*. En: Ikastorratza Num 12, pp. 1- 9. Universidad del País Vasco, Bilbao. ISSN-e 1988-5911. Disponible en: http://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/Bruner.pdf

VILLAROEL, Verónica (2011). *La dialogicidad y narratividad del discurso instruccional docente*

y su relación con el aprendizaje de los alumnos (Tesis doctoral). Universidad Católica de Chile, Santiago.