



Facultad de Psicología
Universidad Nacional de San Luis

Aportes de la Docencia, la Investigación, la Extensión y Servicio.

Claves para la Formación de Grado y Posgrado
en Psicología de la UNSL

Compiladoras/es:

Víctor Martínez-Nuñez, Andrea Piñeda, Roxana Vuanello, Elina Nora Muñoz,
Claudia Brusasca, Claudia Campo, Diana Poblete.





**Aportes de la Docencia, la Investigación, la Extensión y Servicio.
Claves para la Formación de Grado y Posgrado de Psicología de la UNSL**

Compiladoras/es
Victor Martinez-Nuñez
Andrea Piñeda
Roxana Vuanello
Elina Nora Muñoz
Claudia Brusasca
Claudia Campo
Diana Poblete

Aportes de la Docencia, la Investigación, la Extensión y Servicio para la Formación de Grado y Posgrado de Psicología de la UNSL / Víctor Martínez... [et. al.] adaptado por Diana Poblete... [et. al.] 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2013 330 p.; 29x21 cm.

ISBN 978-987- 1852-79-6

1. Psicología. I. Martínez, Víctor II. Poblete, Diana, adapt. - CDD 150

AUTORIDADES

Universidad Nacional de San Luis
Sr. Rector Dr. José Luis Riccardo
Sra. Vicerrectora Esp. Nelly Mainero

Facultad de Psicología

Sra. Decana Normalizadora Lic. Silvia Luquez

Comité Académico

Dra. Eliana Noemi Gonzalez
Dra. Adriana Alejandra Garcia
Mg. Sonia Tifner
Mg. Hilda Elena Toranzo
Mg. María Fernanda Rivarola
Mg. Graciela Elena Flores
Mg. Silvina Marchisio
Mg. Adrian Carlos Manzi
Lic. María Lourdes Tapia
Lic. Maria Paula Perernau

Nueva Editorial Universitaria

Directora: Dra. Liliana Judith Guzmán

Coordinación y Administración

María del Carmen Coitinho / Guillermo Scarpuzza.

Diseño y Diagramación:

José Sarmiento / Enrique Silvage

Logística:

Edgardo Tejero.

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 2 Piso
Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 109/110
www.neu.unsl.edu.ar - e mail: neu@unsl.edu.ar



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis

Prólogo

A modo de prólogo, cabe referirnos al origen de este libro, que representa el corolario de un evento académico organizado desde el Departamento de Psicología en octubre del año 2012 en el marco de las celebraciones del día del/a psicólogo/a.

Algunas apreciaciones en relación a la organización de las Primeras Jornadas Preparatorias del Primer Congreso de Psicología en la UNSL, nos llevan a reflexionar acerca de su principio y final. El comienzo ha significado el puntapié inicial para acercarnos a un proyecto más intensivo (por su mayor envergadura) respecto de las conversaciones iniciadas a comienzos del presente año en el seno del Consejo Departamental. A partir de las mismas, se fue tejiendo la idea de planificar un Congreso con participación nacional e internacional como un espacio vacante en la trayectoria de la carrera de Psicología, creada desde el año 1958 en el ámbito del Instituto Pedagógico dentro de la Universidad Nacional de Cuyo y a partir del año 1973 como Universidad Nacional de San Luis.

Entre sus objetivos, nos motivó la idea de comenzar por un intercambio interno, que fue enriqueciéndose en la perspectiva de alcanzar un producto que nos permitiría conocer nuestra experiencia, compartir nuestras prácticas y saberes, detectar debilidades y consensuar proyectos de cambios.

Este evento se hizo relevante además, al situarlo en el entorno de un proceso de acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología, que se inició a partir del esfuerzo de la revisión de normativas, recursos humanos, técnicos y edilicios que comenzó con un informe de autoevaluación y continuó con la visita posterior de evaluadores externos, a modo de balance y organización de un plan de mejoras.

Como tercer elemento de amplia trascendencia, se sumó que al momento presente nos encontramos transitando un hito en nuestra historia, al estar a las puertas de constituirmos en Facultad (en la actualidad en proceso de normalización), lo cual le adicionó una distinción más significativa a estas jornadas, en tanto permitió partir de una línea base de este momento fundacional hacia delante.

Es notable observar que un cambio estructural de esta índole se haya visto acompañado por estos procedimientos académicos, porque simboliza un acto originario que nos permitió rescatar nuestra historia, reflexionar el presente y proyectarnos a otros tiempos que nos implican grandes desafíos.

Cabe reconocer en este recorrido la participación y el compromiso de los actores de la comunidad educativa, representados en el personal docente, administrativo, los estudiantes y egresados, así como agentes de la comunidad que componen el contexto en el que se encuentran insertas las carreras que hoy se plantean este compartir.

Esta experiencia colectiva, plasmada en el encuentro académico de las Jornadas tuvo como ejes temáticos orientadores de nuestra práctica el de la docencia, investigación, extensión y servicio.

Como docentes

Entendemos el aprendizaje como un proceso constructivo, que comienza en una faz personal pero que se complementa cotidianamente con lo comunitario en la inserción al contexto donde se produce. Desde esta perspectiva, aspiramos a lograr un aprendizaje activo que exige nuestra implicación en procesos de búsqueda, experiencia, reflexión, comunicación e intervención eficaz y que requiere contextualización. De tal manera, se optimiza ese conocimiento adquirido si se apoya en tareas auténticas y significativas y en problemas con sentido práctico.

El fin necesario podrá iniciarse en la transmisión de información y necesariamente deberá verse acompañado de la provisión de oportunidades que consoliden el aprendizaje y la formación de grado y posgrado.

Como integrantes de proyectos de investigación

Nuestro compromiso es formar agentes de cambios flexibles a las necesidades de las personas, autónomos en el desarrollo de sus competencias y emprendedores en las iniciativas fundamentales para el crecimiento de los pueblos.

La sociedad manifiesta un desarrollo acelerado desde la explosión informática, que ha modificado estilos y hábitos de vida. Por tanto corresponde a la Psicología un papel de suma importancia que debe llevar a cabo a través de investigaciones que alcancen mayor relevancia en todas las esferas de la vida social en la búsqueda de soluciones de los problemas centrales de la práctica. Espacio donde se hace presente en primer lugar la cuestión de la responsabilidad social de los científicos, en cuanto tienen la obligación moral de cobrar conciencia de su papel en la sociedad. Todo trabajo de investigación contemporáneo debe estar cargado de repercusiones éticas y el científico debe estar consciente de cómo su trabajo puede contribuir al desarrollo social para que su trabajo cobre sentido.

Como miembros de actividades y proyectos de extensión y/o servicio

La formación que se le brinde al profesional de la salud debe partir de la realidad circundante y responder a las necesidades que éstas implican. El desarrollo de la psicología, como ocurre con otras ciencias, debe estar basado en las demandas de la práctica social y volver a esa realidad, transformando sus dificultades, aportando mejoras para que el conocimiento sea significativo.

Es sustancial valorar el papel de la Extensión Universitaria como una importante función social y un proceso formativo integrador de los vínculos Universidad y su entorno comunitario, regional, nacional e internacional. Una de las razones de ser de la universidad es intentar satisfacer las necesidades sociales e individuales a partir de la preparación de profesionales como entes activos en la sociedad. La universidad, en tanto, institución formativa y transformadora, tiene desafíos muy importantes en la contemporaneidad por lo que requiere aunar su quehacer y proyectarlo, a través del proceso de extensión y servicio.

La actualidad nos presenta un escenario social que demanda cambios sustantivos en la formación de las/os ciudadanas/os, que supone retos a los sistemas educativos en todas estas áreas. Es este un reto que los formadores no podemos, ni debemos eludir, lo que hace imprescindible revisar nuestras prácticas, interrogarnos sobre los fundamentos del aprendizaje, cuestionarnos sobre el uso de herramientas y recursos disponibles para problematizar y mejorar el diseño de estrategias educativas que promuevan el desarrollo de competencias de autogestión.

Cada día la sociedad demanda con más fuerza a las Universidades, la formación de profesionales competentes. La calidad en la formación del profesional depende no sólo de los conocimientos y habilidades que desarrolle en el currículum universitario sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional y de los propósitos y fines que guíen su quehacer.

De esta manera, este encuentro académico ha representado para sus hacedores, un momento para detener nuestra cotidianeidad, reconocer nuestra realidad institucional y registrar quiénes somos y qué hacemos, lo que implica mucho más que compartir un espacio físico y un horario laboral.

Y es en ese sentido que el final de estas jornadas ha sido un terminar para iniciarnos en un esfuerzo conjunto. Tal como lo representa el logo elegido por uno de los integrantes de la comisión organizadora que trabajo con denodado esfuerzo para que hoy podamos iniciar este evento (Lic. Víctor Martínez-Núñez). Se trata de una mano que sostiene una planta en crecimiento. Imagen altamente simbólica, porque tiene que ver con la vida, que se traduce en el crecimiento apoyado por elementos básicos como la tierra, la luz y el sostén humano. Nos habla del desarrollo, acerca de nuestros orígenes iniciales, en un retoño para que luego podamos ser un fruto o un producto. Plantea la importancia de la unión entre las bases terrestres, las fuentes lumínicas y la jerarquía de la existencia, todo en perfecta armonía para que el fin aspirado se haga realidad. Refleja necesidades básicas para la evolución.

Todo lo dicho se condice en su plenitud con esta actividad académica que se llevó a cabo y quedará plasmada en esta producción, y más aún, nos simboliza en el proceso que también estamos fundando en estos primeros pasos como Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

Dra Roxana Vuanello

Índice	
Docencia	10
Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la Psicología General	11
<i>Rovella, A.; Delfino, D.; Díaz, D.; Solares, E.; Pitoni, D.; Salas, F y Giaroli, A. E.</i>	
Enseñanza de la Psicología General para Profesorados	14
<i>Muñoz, E. N.; Sendra, B. y Fantin, M.</i>	
La transmisión del Psicoanálisis en la Universidad	17
<i>Triolo Moya, F.; Bower, L.; Katzer, N.</i>	
Algunas reflexiones sobre la experiencia de la transmisión del psicoanálisis en la Universidad	21
<i>Flores, G.; Campo, C. I.; Marchisio, S. A.; Poblete, D. G.</i>	
Teorías Cognitivo-Conductuales	25
<i>Correché, M. S., Tapia, M. L., Robles Ridi, P., Rivarola, M.F.; Altare, L.; Pappano, M.; Carranza, A; Sosa, A.</i>	
Teorías Cognitivas e Integrativas	28
<i>Rivarola, M. F.; Correché, M. S.; Muñoz, N.; Tapia, M. L.; Robles Ridi, P.; Fantín, M.; García, H.; Altare, L.; Sosa, A.; Pappano, M., Carranza, A.</i>	
Historia de la psicología en la formación del psicólogo. La formación y evaluación de competencias	31
<i>Piñeda, M. A.; Klappenbach, H.; González, E. N.; Polanco, F. A.; Vázquez-Ferrero, S. M.</i>	
Antropología	36
<i>Navarini, J. C.; González, L. M.; Baldi López, G. I.</i>	
Las elecciones de formación docente: autobiografía educativa	40
<i>Gómez, E. N. y Dequino, M. C.</i>	
Subjetividad y formación docente. El desafío de iniciarse en el complejo proceso de devenir Sujeto de Enseñanza.	44
<i>Cuello, M. E.; Figueroa, P.; Savio, N. G.; Alderete, B.; Amaya, A. N.; Leznas, N.</i>	
Reflexiones desde la praxis docente en Psicología Evolutiva	48
<i>González Pena, L. A.; Leguizamón, G.; Ruiz, M.</i>	
Psicología del Desarrollo en la Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación	52
<i>De la Cruz, S.; Klement, C.; Robles, F.</i>	
Pasantías en docencia en Psicodiagnóstico. Una instancia privilegiada en la formación de futuros profesionales	55
<i>Blanda, E.; Quevedo, A.; García, S. L.; Espósito García, L.; Moyano, J. C.; Ortega, L.; Kasiura, S.</i>	
La Enseñanza de la Psicología Jurídica en la Carrera de Psicología	59
<i>Loizo, J. M.; Sosa Suárez, M. L.; Vuanello, G. R.; Valdebenito, E.; Verges, A.</i>	
Análisis de las Instituciones. Una mirada transdisciplinar	62
<i>Leone, M. E.; Díaz, C. R.; Caminos, M. R.</i>	
El autoconocimiento en la formación profesional de psicólogas/os educacionales	65
<i>Candas, S.; Martínez-Núñez, V.; Mariñelarena-Dondena, L.</i>	
La docencia en Orientación Vocacional	69
<i>Tejedor, C.; Lucero, E.; Roldán, C.; Barroso, S.</i>	
Puesta al día: Enseñanza de la Psicología clínica psicoanalítica en los últimos 20 años. Su conexión con la investigación, extensión y servicios en la UNSL	75
<i>Toranzo, E.; Correa, T.; Nanclares, J.</i>	
Propuesta teórica y metodológica de la Psicopatología Infanto Juvenil Psicoanalítica	77

Milán, T. A.; Guiñazú, L. A.; Sanchez, M. A.	
La Enseñanza de la Psicopatología en la carrera de de Psicología	81
Albanesi, S.; Tifner, S.; Clavería, A.; Mella, N.; Baldi, G.; Masramón, M.	
Aplicación de la Guía de Compromiso Ético para prácticas preprofesionales en Psicología en la UNSL	85
Ferrero, A. y De Andrea, N.	
¿Qué importancia tienen los conocimientos biológicos para la Psicología?	91
De Bortoli, M. A.; Brusasca C.; Azpiroz, R.; Arias, C.	
La perspectiva de género. Análisis de sus manifestaciones en diversos campos de la sociedad y la cultura	95
Loizo, J.M.; Fourcade, M.; María Corti, A.M.; Domeniconi, S.; de la Cruz, S.; Pedernera, E.; Ortiz Alarcón, I.; Lucero, O.; Avila, M.; Martínez-Núñez, V.; Godoy, G.	
Psicología en Comunicación Social. Un espacio de articulación Docencia-Investigación	99
Silvage, C. A.; Gómez, L.; García, H. D.; Sendra, B.; Penna, R.	
La Enseñanza de la Psicología Humanista en la carrera de Psicología	102
Muñoz de Visco, E. N.; Lucero, M. C.; Masramon, M.; Fantin, M.	
Propuesta curricular en el marco de la Psicología Social Comunitaria	105
Marín, L.; Flores, J. M.; Luciano, G.; Ávila, M.; Mallea, F.; Corvalan, D.; Muñoz, M.; Chiesa, C.	
La formación de posgrado en psicología clínica desde un modelo cognitivo integrativo	108
Rovella, A. T.; Morales de Barbenza, C.; Martínez-Núñez, V.	
Gobierno, Organización y Gestión de la carrera del Prof. en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis	111
Amieva, S. P.; Torres Rojo, M. R.; Rochereul Collado, S. H.	
Investigación	114
Hipotiroidismo, estrés y desempeño cognitivo	115
Paez, A.; Zanin, L. y De Bortoli, M.	
El psicodiagnóstico como herramienta en la investigación con niños	119
Blanda, E.; García, S. L.; Quevedo, A.; Correa, T.; Hauser, L.; Millán, M.; Mallea, M. E.; Prieto, M. B.; Depretis, S.	
Adicción a Drogas. 20 años de investigación	123
De Gregorio, M.; Díaz Guiñazú, R.; Hauser, M.; Milán, T.; Ressa, I.; Sanchez, M.	
Estrés y salud: Una propuesta integradora para la promoción, prevención, e intervención de problemas psicosociales, orientado a un desarrollo saludable de la persona y la comunidad	127
Correché, M.; Mella, M.; Tapia, M.; Rivarola, M.; Morales, P.; Robles Ridi P.; Pappano, M.; Altare, L.; Lucero, M.; Gómez, L.; Galarsi, M.; Hidalgo, A.; Albanesi, S.; Penna, F.; Clavería, A.; Giménez, P.; Carranza, A.; Crostelli, A.; Cobos, O.; Samiz, E.; Rebuffo Juárez, C.; Mias, C.; Dipp, F.; Sosa Herrera, A.	
Producción de saberes de la Psicología Política de la Universidad Nacional de San Luis	130
Parisi, E. R. y Manzi, A.	
Consideraciones sobre el trabajo formal e informal en la ciudad de San Luis	135
Marrau, M. C.; Lúquez, S.; Archina, T.; Godoy Ponce, P. y Hauser, M. P.	

Investigar para calificar la práctica docente	139
<i>Loizo, J. M.; Vuanello, R.; Godoy Ponce, P.; Sosa Suárez, M. L.; Valdebenito, E.; Archina, T.; García, O.; Fourcade, M.; Oviedo, G.; Masramón, M.; Vergés, A.; Belgrano Rawson, S.; Rivarola, M. F.; Furgiuele, V.</i>	
La adolescencia en la crisis de las significaciones sociales de la modernidad	142
<i>Leone, M. E.; De Gregorio, M. E.; Ruiz, M. V.; Caminos, M. R.; Cabrera, M. L.; Rodríguez Galende, L. B.; Groppa, C. S.; Klement, C.</i>	
La persona desde una perspectiva integradora. Estudio de la Personalidad y la Promoción de salud	146
<i>Muñoz de Visco, E. N.; Morales de Barbenza, C.; Rovella, A.; Correché, M. S.; Fantin, M.; Albanesi, S.; Baldi López, G.; García, H.; Solares, E.; Martínez-Núñez, V.; Salas, F.</i>	
Procesos de construcción de la experiencia y relaciones interpersonales	153
<i>Cornejo, M.; Lucero, M.; Tifner, S.; Tapia, M. L.</i>	
Historia de la psicología, investigación y formación de investigadores	156
<i>Piñeda, M. A.; Klappenbach, H.; González, E. N.; Polanco, F. A.; Vázquez Ferrero, S. M.; Mariñelarena Dondena, L.; Farías Carracedo, C.</i>	
Algunas puntualizaciones sobre la investigación en psicoanálisis en el contexto de la universidad	165
<i>Flores, G.; Campo, C. I.; Marchisio, S. A.; Poblete, D. G.; Campo, Z. G.</i>	
El proceso emocional y su relación con otros procesos psicológicos básicos. De la investigación básica a la aplicada	169
<i>Rovella, A. T.; Brusasca, M. C.; Pitoni, D.; Perez, M. J.; Martínez-Núñez, V.; Solares, E.; García Quiroga, E.; Rodríguez, M.; Díaz, D.; Masramon, M.; Abraham, M. A.; Marchini, M. F.; Villa Fadón, M. F.; Estrada, E.; Freidin, E.; Silva Concha, J. y Gonzalez Rodriguez, M.</i>	
Estudio de aspectos Psicobiológicos en la salud femenina y el aprendizaje	173
<i>Fasulo, V.; García, A.; Perarnau, P.; Alloni, C.; Collado, G.; Alcaraz, E.; Doña, R.</i>	
Revista Electrónica de Psicología Política: 10 años colaborando a la definición de la disciplina	177
<i>Cuello Pagnone, M.; Parisí, E. R.</i>	
Igualdad de oportunidades escolares: Condiciones de las prácticas y salud docente	182
<i>Amieva, S. P.; Torres Rojo, M. R.; Rochereul Collado, S. H.; González, L. M.; Irastorza, S. C.; Amieva, M. F.; Caballero, E.; Wanzo, C.; Olmedo, M.</i>	
Extensión y Servicio	186
Transferencia desde la UNSL hacia la comunidad: Programa de Asistencia Psicológica para sujetos que consumen drogas, Programas de Prevención de Adicciones en el ámbito educativo	187
<i>Milán, T. A.; De Gregorio, M. E.M.; Ressia, I.; Sanchez, M.; Hausser, M. P.; Díaz Guiñazú, R. P.; Calderoni, A. M.</i>	
Psicoterapia Grupal. Grupos de autoconocimiento y desarrollo personal	191
<i>Muñoz de Visco, E. N.; Lucero, M. C.; Masramón, M.; Sendra, B.; Fantín, M.; Martínez-Núñez, V.; Salas, F.; Farias, C.</i>	
Importancia de la extensión universitaria ante las necesidades de la comunidad: los efectos de la violencia	194
<i>Loizo, J. M.; Vuanello, R.; Sosa Suárez, M. L.; Valdebenito, E.; Godoy Ponce, P.; Masramón, M.; Greco Mainero, M. L.; Fourcade, M.; Paez, A.; Oviedo, G. L.; Belgrano Rawson, S.; Farias Carracedo, C.; Morales, L.</i>	

La violencia y la Escuela. De la violencia escolar a la violencia en la escuela	197
<i>Bower, L.; Triolo Moya, F.; Katzer, N.</i>	
El climaterio femenino. Una contribución a la concientización de la complejidad de este período en mujeres de la ciudad de San Luis	201
<i>Flores, G.; Campo, C. I.; Marchisio, S. A.; Poblete, D. G.; Campo, Z. G.</i>	
Motivación en alumnos de escuela secundaria: El Centro educativo N°12	205
<i>Gomez, E. N.; Videla, P. A.; Thompson, D. L.; Perez, M. D.</i>	
Capacitación a talleristas del área de cultura y educación de la Municipalidad de la Ciudad de San Luis	209
<i>Lasagno, A. N.; Morales, H. A.; Flores, J. M.; Escudero, J. N.</i>	
Museo de Historia de la Psicología, espacio de servicio y extensión. Aprendizaje no formal y divulgación científica	213
<i>González, E. N.; Klappenbach, H.; Piñeda, A.; Polanco, F.</i>	
Conclusiones que buscan ser propuestas	217
<i>Martínez-Núñez, V. A.; Piñeda, M. A.; Vuanello, R.; Muñoz, E. N.; Brusasca, C.; Campo, C.; Poblete, D.</i>	



Docencia

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo."
Benjamin Franklin (1706-1790)

Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la Psicología General

Rovella, A; Delfino, D; Díaz, D; Solares, E; Pitoni, D.; Salas, F y Giaroli, A. E.¹

Encontramos en la literatura científica diversas definiciones acerca de la Psicología General, desde aquellas que consideran que tiene por objeto de estudio las formas esenciales de la actividad psíquica (Luria, 1982), o el estudio científico de los mecanismos psicológicos que intervienen en la conducta desde diferentes enfoques (Ferrandiz López, 1980), a aquellas que establecen las bases teóricas de la psicología y, además describir y explicar las funciones psicológicas de la conducta general del ser humano normal y maduro (Fernández Trespalacios, 2000).

Existen diferentes posiciones respecto a la denominación de la asignatura Psicología General, desde aquellos que la consideran un curso introductorio básico de psicología a los que piensan es la asignatura donde se imparte otros contenidos, que por cierto no son generales ni superficiales (Añanos, 1997). En concreto, esta disciplina psicológica tiene por objeto el estudio de los procesos psicológicos básicos, recibe aportaciones de todos los enfoques teóricos que en ella se integran, y constituye la fundamentación teórica científica para el resto de disciplinas de la Psicología Científica.

Este equipo de trabajo adhiere a la última postura, que argumenta que esta materia tiene entre sus contenidos la historia, teoría y métodos de la psicología, los procesos psicológicos básicos y el estudio de la conducta del hombre en su actividad molar (Mayor y Pinillos, 1989; Mora, 1987). La psicología general no es un agregado de áreas disciplinares y no se reduce al conocimiento de generalidades de la psicología, sino que estudia las diversas funciones y procesos psicológicos básicos, recoge las aportaciones de diferentes enfoques y paradigmas, constituyéndose en la fundamentación teórico científico para el resto de los campos de la psicología (Rovella, Delfino, Solares, y Díaz, 2009).

Es el primer curso con contenidos específicos de la carrera de Licenciatura en Psicología. Por otra parte, en el actual Plan de Estudios 4/96 es el único curso, en el primer año de la carrera, que aborda el estudio de procesos psicológicos básicos, la evolución del objeto de estudio y método de la psicología como ciencia; sirviendo de nexo con otras asignaturas básicas. (Rovella, Delfino, Díaz, Solares y Pitoni, 2012).

Una de las ideas centrales que atraviesan el curso, es la necesidad de proporcionar a los estudiantes una formación afín a la psicología científica, de modo que todos compartan una plataforma común que les permita introducirse en los temas básicos de la disciplina.

Se plantea el estudio de los procesos cognoscitivos, motivacionales, emocionales y la personalidad desde diferentes modelos explicativos de la conducta humana, en particular el cognitivo y el psicoanalítico. Retomando los avances de la investigación básica en relación a todos los contenidos de la materia.

Además de considerar como eje temático la conducta, los procesos psicológicos y los modelos generados para su estudio, se propone como otro eje temático la consideración de la psicología como disciplina científica por lo que se introducen consideraciones epistemológicas, éticas y aspectos metodológicos de la disciplina psicológica.

Por lo tanto, el programa de estudios de la asignatura Psicología General de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, propone el estudio de los procesos psicológicos básicos desde

¹ Docentes de la Asignatura Psicología General (Lic. y Prof. en Psicología). Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950. IV bloque, ofic. 47. San Luis. Argentina. arovella@unsl.edu.ar

una posición de apertura y flexibilidad, incluyendo diferentes modelos teóricos explicativos para procesos motivacionales, afectivos, cognitivos y de personalidad, revisando las teorías más sobresalientes que impactaron en la Psicología del siglo pasado y resaltando las perspectivas más actuales. Intentando no sesgar los conocimientos hacia alguna tendencia teórica en particular, con la concepción que el desafío de la psicología hoy no pasa por una lucha de escuelas, sino por la cada vez mayor especialización de los campos de aplicación, con el común denominador de fundamentarse en la psicología general. (Fernández Trespalacios, 2000).

Entre los objetivos que se propone la asignatura podemos mencionar:

- Iniciar en el conocimiento de la problemática psicológica actual.
- Tomar contacto con algunos de los modelos psicológicos que procuran una integración de enfoques diversos en el estudio de la conducta humana.
- Introducir el estudio de los alcances y estrategias metodológicas de la ciencia psicológica.
- Abordar el estudio de la conducta en términos de procesos psicológicos básicos.
- Tomar conciencia de la factibilidad de estudiar el objeto de la psicología desde diversas perspectivas conceptuales.
- Considerar a la conducta humana con un enfoque comprensivo que permita reconocer e interpretar las acciones de las personas, dentro de los límites del curso y más allá de los parcelamientos formales que se hayan realizado con fines didácticos.
- Adquirir un dominio razonable de la terminología específica de la psicología. (Rovella, Delfino, Díaz, Solares y Pitoni, 2012).

El plan de trabajos prácticos busca enfatizar en los principales procesos psicológicos, para que los alumnos puedan relacionar la teoría con situaciones prácticas y lograr integrar los procesos psicológicos en el estudio de la conducta humana, en situaciones cotidianas mediante recursos literarios y/o audiovisuales, ya que la conducta requiere de explicaciones coherentes con su nivel de complejidad.

Considerando que el hombre evoluciona constantemente, sobre la base de un respaldo biológico, y va escribiendo la historia de la humanidad cada vez más variada y multifacética. Esta evolución nos ha facilitado el acceso a necesidades y motivaciones cada vez más diferenciadas, a emociones más elaboradas y a conocimientos más abstractos. (Opazo Castro, 2004). Donde los vínculos con los otros se entrelazan de manera tal que contribuyen a la construcción de la identidad personal. En la propuesta de nuestro curso de Psicología General pretendemos analizar la conducta desde distintas perspectivas teóricas, y así realizar una lectura que admita la complejidad del hombre en el contexto actual.

Estamos frente a una coexistencia de aproximaciones teóricas más que a una revolución paradigmática. Esto se advierte por ejemplo en la importancia que cobra la emoción como proceso desde diferentes enfoques: desde las relaciones interpersonales, desde la perspectiva conductual, desde el psicoanálisis y donde observamos que los principios propios del enfoque cognitivo de la psicología simbólica comparte un lugar con los procedentes de las aproximaciones conexionistas. (Crespo León, 2008). Dada la importancia de la Psicología General, llama la atención que en la actualidad existan escasas producciones empíricas sobre el estudio de los procesos psicológicos básicos en el ámbito académico de las universidades argentinas, problemática que incide en la vinculación entre docencia e investigación. Por lo general replicamos estudios realizados en otras latitudes, que nos sirven para explicar la conducta del ser humano, pero que en el año en curso estamos tratando afrontar con la presentación y actividades

del Proyecto de Investigación 4-2112: El proceso emocional y su relación con otros procesos psicológicos básicos. De la investigación básica a la aplicada.

El programa de la asignatura se encuadra en la metodología de la psicología como ciencia, que va desarrollando los contenidos de forma gradual en nivel de complejidad, para que los alumnos puedan integrarlos al finalizar el programa con el estudio de la personalidad a todos los procesos psicológicos aprendidos a lo largo de un año académico.

En definitiva, proponemos una mirada molar sin forzar relaciones epistemológicas inexistentes, presentamos el conocimiento desde dos modelos teóricos que conviven en nuestra realidad latinoamericana, con respeto y tolerancia, para poder transmitir a los estudiantes que la psicología es una ciencia que se construye desde la diversidad de ideas con el objetivo de comprender y explicar la conducta humana.

Referencias

- Añanos, E. (1997). ¿Podemos hablar hoy de Psicología General? *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50 (1), 211-222.
- Crespo León, A. (2008). *Cognición Humana*. 2º edición. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández Trespalacios, L. (2000). *Procesos básicos de la Psicología General I*. 3º Edición. Madrid: Sanz y Torres.
- Ferrandiz López, P. (1980). Psicología general versus introducción a la psicología. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 35, 1105- 1114.
- Luria, A. (1982). *Introducción evolucionista a la psicología*. (3º Edición). Barcelona: Fontanella.
- Mayor, J. y Pinillos, J. L. (1989). *Tratado de Psicología General*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Mora, J. A. (1987). *Psicología Básica*. Madrid: Narcea.
- Opazo Castro, R. (2004). Psicoterapia integrativa y desarrollo personal. En Fernández Álvarez, H y Opazo Castro, R (Eds). *La integración en psicoterapia*. Madrid: Paidós.
- Rovella, A.; Delfino, D.; Solares, E y Díaz, D (2009). Consideraciones de la enseñanza de la Psicología General. *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. ISSN 1667-6750.
- Rovella, A.; Delfino, D.; Díaz, D.; Solares, E. y Pitoni, D. (2012). *Programa de la asignatura Psicología General para la licenciatura en Psicología*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Enseñanza de la Psicología General para Profesorados

Nora Muñoz, E. N.; Sendra, B. y Fantin, M.²

Introducción

En este informe trataremos de compartir nuestra experiencia en la enseñanza de la psicología general para estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Profesorado en Ciencias de la Computación. La asignatura a que nos referiremos es PSICOLOGIA GENERAL de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. Es responsable del curso la Mgter. Elina Nora Muñoz y sus auxiliares la Lic. Beatriz Sendra y la Dra. Marina Fantin.

Esta asignatura corresponde al primer cuatrimestre del primer año de la carrera del Profesorado de Enseñanza en Nivel Inicial; es la primera aproximación que los alumnos tienen a esta disciplina. Se pretende abordar el estudio y comprensión de la conducta y los procesos psicológicos básicos, teniendo en cuenta las diferentes posturas teóricas acerca de estos temas y la metodología que se utiliza para su estudio.

Tenemos en cuenta que estos alumnos se están formando como educadores en el nivel inicial. Este nivel tiene una gran importancia dentro de la educación ya que es la entrada del niño a la vida escolar. En esta etapa los niños se caracterizan por su creatividad y por ser un abanico de posibilidades; es por ello que el docente de nivel inicial debe estar capacitado para comprender estas peculiaridades y favorecer el despliegue de esos potenciales en el niño.

La psicología es una ciencia multiparadigmática; se parte de los paradigmas más importantes que explican la conducta, poniendo énfasis en la necesidad de una integración a nivel epistemológico, teórico y metodológico, que nos permita apreciar al ser humano en todas sus dimensiones evitando los parcelamientos y posiciones dogmáticas. Es por ello que como marco teórico general y columna vertebral de esta materia se adopta un Modelo Integrativo para explicar los procesos psicológicos básicos, incluyendo los aportes más importantes de los paradigmas biológico, ambiental, cognitivo, afectivo, inconciente y sistémico.

Desde la perspectiva epistemológica se adhiere a un Constructivismo Moderado, reconociendo el rol activo del individuo en el proceso de conocer.

Los contenidos se encuentran estructurados en seis unidades temáticas que abarcan la psicología científica, su objeto de estudio (la conducta); los procesos motivacionales, afectivos y cognitivos, intentando lograr una comprensión integrada del ser humano, teniendo como eje central al Modelo Integrativo de Opazo Castro. Se toman aportes de los paradigmas biológico, ambiental, inconciente, y sistémico.

Desde el paradigma sistémico, el individuo es considerado un sistema, un todo organizado formado por los subsistemas afectivo, cognitivo, biológico e inconciente destacando la importancia de los patrones de interacción del individuo con otros y con el medio.

Por último, se atiende a la personalidad como entidad que percibe y otorga constructivamente significado a los estímulos con la participación interactiva de los subsistemas. Los prácticos que se proponen tienden a facilitar la transferencia de los conocimientos adquiridos en la asignatura al hombre en general y en forma más específica a los niños en la etapa de educación en nivel inicial.

² Docentes de la Asignatura Psicología General (Prof. en Educación Inicial). Facultad de Psicología, UNSL. Proyecto: PROICO 41612 (SeCyT-UNSL). Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque, ofic. 50. San Luis, Argentina. nmvisco@unsl.edu.ar

¿Cuáles son los objetivos de este curso?

Pretendemos que los alumnos logren: Iniciarse en el conocimiento de los Procesos Psicológicos Básicos; conocer diferentes enfoques psicológicos para el estudio de la conducta, procurando una visión que trascienda los inevitables parcelamientos formales realizados con fines didácticos; comprender al hombre en su totalidad, de un modo integrativo; entrenarse en observación y análisis de conductas especialmente en niños en edad preescolar; desarrollar una actitud crítica y analítica, despertando curiosidad del estudiante hacia la Psicología; promover una disposición favorable hacia el trabajo científico.

¿Cuáles son los Contenidos?

Los contenidos de la asignatura están distribuidos en seis unidades. En un principio se delimita del campo científico a la Psicología y su objeto de estudio revisando los aspectos históricos y epistemológicos de la misma. Se abordan las características fundamentales de la conducta humana desde los enfoques más importantes (biológico, ambiental, psicoanalítico y cognitivo). Se presentan los principales modelos de la motivación, frustración y conflicto. Respecto de los procesos afectivos se aborda la emoción y el estrés desde las principales teorías. Dentro de los procesos cognitivos se estudian los procesos sensoriales, perceptivos, mnémicos y de pensamiento. Se finaliza la asignatura presentando los contenidos sobre personalidad desde dos enfoques: Dinámico e Integrativo.

¿Cómo se organizan los Trabajos Prácticos?

En los Trabajos Prácticos propuestos se pretende: que los estudiantes se familiaricen con los postulados de la epistemología constructivista; se ejerciten en observación y registro de conductas realizadas en el nivel preescolar (se contacten con el lugar físico, el contexto y los seres humanos con los que se relacionará en su futuro rol profesional); analicen distintas situaciones de frustración y conflicto mediante la técnica de role playing; puedan analizar aspectos motivacionales, afectivos, cognitivos y personalidad en base a una historia de vida provista por la cátedra siguiendo el contenido teórico brindado en las clases en las correspondientes unidades. Se pretende que los estudiantes puedan realizar una comprensión y una mirada integrada del hombre.

¿Cuál es la característica del estudiante que cursa esta asignatura?

Hemos tenido dos grupos bastante diferentes de estudiantes que cursan esta asignatura. El grupo de alumnos que estudian Profesorado de Educación Inicial y el grupo de alumnos que estudian Profesorado en Computación (a los que se da por servicio esta asignatura con el nombre de Fundamentos Psicológicos de la Educación).

Los estudiantes de profesorado de Educación Inicial es el primer año que cursan en la universidad de modo que llegan con hábitos de estudios ineficientes del secundario y con serias dificultades de comprensión de textos y hábitos de estudio. Generalmente son mujeres, y algunas de ellas ya son mamás por lo que suelen concurrir a las clases con sus bebés. Es notable como al transcurrir el cuatrimestre los jóvenes que realmente tienen motivación en el estudio perseveran, persisten y van mejorando su nivel de comprensión y rendimiento al finalizar el mismo. Por su puesto también se produce un desgranamiento importante quedando fuera de la regularidad los estudiantes que no tienen una motivación de base para estudiar esta carrera.

Los estudiantes del Profesorado en Computación en general han sido alumnos de tercer año de esa carrera y se han caracterizado por su responsabilidad y compromiso con el estudio. Esto se debe seguramente a que ya están en un nivel más avanzado en la

vida universitaria y a que su carrera demanda desde el comienzo hábitos de estudio bastante rigurosos. La mayoría de estos estudiantes han manifestado disfrutar el estudio de la psicología alegando que esta les hecha luz sobre aspectos personales y de relaciones importantes en sus vida.

Referencias

- Avia, D. y Sánchez B., M. L. (1995). *Personalidad. Aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámides.
- Ballesteros, S. (1995). *“Psicología General: Un Enfoque Cognitivo”*. Madrid: Universitas.
- Bleger, J. (1986). *“Psicología de la conducta”*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolles, R. (2006). *“Teoría de la motivación: investigación experimental y evaluación”*. México: Trillas.
- Bruce Goldstein, E. (2002). *Sensación y percepción*. Madrid: Thompson.
- Carretero, M. (2001). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Crespo, A. (2008). *Cognición Humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández Abascal, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Fernández Abascal, E.; Martín Díaz, M. y Domínguez Sánchez, J. (2004). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Fernández Trespalacios, J. (2000). *Procesos Básicos en Psicología General*. Madrid: Ed. Sanz y Torres.
- Gabrielle, R. (1992). *Mapas: El Éxtasis*. México: Ed. Planeta.
- Johnson, E. (2008). *La mente de par en par*. México: Fondo de Cultura Económica. Turne.
- Kronmuller, E. (2008). *Ciencias de la mente. Aproximaciones desde Latinoamérica*. Chile: Cornejo C. Editores.
- Levy, N. (2000). *La sabiduría de las emociones*. España: Plaza y Janés Editores.
- Morris, C. y Maisto, A. (2001). *Psicología*. Décima Edición. México: Pearson Educación.
- Opazo, R. (1992). *“Integración en Psicoterapia”*. Chile: Cecidep.
- Rogers, C. (1986). *“Libertad y creatividad en educación”*. Paidós.
- Tallaferro, A. (1991). *“Curso básico de psicoanálisis”*. 13ª Reimpresión. Bs. As.: Paidós.

La transmisión del Psicoanálisis en la Universidad

Triolo Moya, F.; Bower, L.; Katzer, N.³

“Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época. Pues, ¿cómo podría hacer de su ser el eje de tantas vidas aquel que no supiese nada de la dialéctica que lo lanza con esas vidas un movimiento simbólico? Que conozca bien la espira a la que su época lo arrastra en la obra continuada de Babel, y que sepa su función de intérprete en la discordia de los lenguajes [...].

Lacan, J., Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. 1953.

El Psicoanálisis reclama, a quien quiere saber de qué se trata, que se introduzca en él en tanto discurso. La teoría, la clínica y la técnica en Psicoanálisis, se anudan en un trenzado que mal puede conocerse desde los artilugios que plantea el enciclopedismo universitario; más bien, la mayor parte de dichas argucias constituyen derrapes doctrinarios, dentro de su propio seno, que se alejan asintóticamente del discurso del Psicoanálisis como tal.

La resistencia al Psicoanálisis es la resistencia al discurso del Psicoanálisis; en tanto la Cura, fuera de discurso es, inevitablemente, psicoterapia. Por otro lado, *¿sería posible este corrimiento sin la complicidad de los “analistas”?*

El discurso del psicoanálisis se estatuye sobre el soporte de saber qué es lo que acontece con el sujeto cuando éste es capturado por el lenguaje y su ser se convierte en un resto, desecho que Lacan llamó: objeto a, y que es lo queda al final de todos los discursos.

La enseñanza lacaniana, según Miller (1983), tiene una estructura lógica que, desde sus albores, deja ver en la urdimbre de todo fenómeno la textura imaginaria, simbólica y real del mismo, diferenciándolas. El mismo autor plantea que una pregunta recorre toda la enseñanza de Lacan: *“¿Cómo es que en el psicoanálisis, que opera en el campo del lenguaje a partir de la función de la palabra, se pueden obtener efectos sobre algo que es rechazado de ese campo del lenguaje? (p.59).*

La transmisión del Psicoanálisis en la universidad, da cuenta de los conceptos lacanianos de psicoanálisis en extensión que presentifica al psicoanálisis en el mundo y el psicoanálisis en intensión en tanto práctica efectiva de la cura analítica. *¿Por qué no recurrir al clásico psicoanálisis aplicado?* Porque la aplicación y la extensión no se recubren. La aplicación implica reencontrar en el contexto exterior al de la cura lo mismo, y con ello legalizar la eficacia de las nociones del Psicoanálisis.

Lacan (1967) plantea una continuación lógica entre la extensión y la intensión, una solidaridad, *“(es) en el horizonte mismo de este psicoanálisis en extensión, donde se anuda el círculo interior que trazamos como hiancia del psicoanálisis en intensión”(p.23).* El resultado de este movimiento es un enriquecimiento mutuo.

Lo que el psicoanalista aprende, lo debe transmitir, la cuestión es: ¿dónde?

Como sitio donde confluyen y coexisten una multiplicidad de saberes, la Universidad se arroga para sí, ser entre todos el más propicio; pero, lo que la Universidad nos muestra en realidad, es una profunda resistencia a la Verdad en nombre de esos saberes. Lacan, no se opuso a la enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad, a lo que se opuso, es a la catalogación del saber y a las premisas del saber universitario que no

³ Docentes de la Asignatura Psicoanálisis: Escuela Francesa (Lic. y Prof. en Psicología). Curso Electivo: Articulaciones Teórico- clínicas en la Obra de Jacques Lacan. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque, ofic. 35. (FCH-UNSL). fmoya@unsl.edu.ar

incorporan el equívoco como inseparable de la función de la enseñanza. *Queda claro que entrar en el recinto de la Universidad no quiere decir hacer discurso de Universidad.*

Lacan introdujo en la Universidad al Seminario como modalidad de transmisión del Psicoanálisis, allí él no era un maestro en su Seminario, sino que estaba como analizante, como histórica que habla, y al hablar, permite que su palabra sea significada por el Otro, retornándole como pregunta: *Qué quieres? - Che vuoi?*

“Si la enseñanza es una enseñanza, uno enseña al borde de la ignorancia, en el punto del desconocimiento. Cuando lo consigue es como la interpretación analítica, que funciona cuando incluye el silencio. Si incluye el «silencio», entonces es eficaz; si no, es solamente una explicitación. En la enseñanza hay que incluir la imposibilidad de enseñar; si no, es solamente una explicitación” (Laurent, 2008, p. 68).

Esta modalidad de la enseñanza confronta al enseñante con su propia falta, con su incompletud, y obviamente implica un riesgo. Se trata de un maestro que renuncia al ejercicio de un poder y al goce del sometimiento para posicionarse como causa de la edificación de un saber en el otro, porque advierte su propia división subjetiva y el vacío estructural del saber.

Los interesados en la transmisión del Psicoanálisis a través de la docencia universitaria, en grupos de alumnos y/o pares, en los escritos que publicamos etc. nos interpelamos acerca de la disimilitud entre *enseñar* y *transmitir*. El Diccionario de la Real Academia Española, define *enseñar* como instruir, adoctrinar, amaestrar con reglas o preceptos. También mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado; a *transmitir*, lo significa como transferir, trasladar. También, hacer llegar a alguien mensajes o noticias. Se puede inferir que enseñar es informar, adiestrar respecto de un saber dogmático, si se quiere esférico respecto de la cuestión desplegada. La transmisión, en cambio, evoca la falta, hace juntura con la existencia de un no todo, una cavadura en el discurso; enseñar psicoanálisis resultaría contradictorio, contradicción que se presentiza entre el método y el objeto, porque el “yo no es el amo en su propia casa” (Freud, 1916, p. 135) y porque la vida pulsional es indomeñable.

“No es inútil percatarse de que el profesor se define entonces como aquél que enseña sobre las enseñanzas. Dicho de otra manera, hace un recorte en las enseñanzas. Si esta verdad fuese mejor conocida —que se trata de algo análogo al collage—, ello permitiría a los profesores poner un poco más de arte en el asunto, del que el collage, con el sentido que ha adquirido en la obra de arte, nos muestra la vía. Si hicieran su collage preocupándose menos de que todo encajara, de un modo menos temperado, tendrían alguna oportunidad de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage, o sea, evocar la falta que constituye todo el valor de la propia obra figurativa, por supuesto cuando es una obra lograda. Y por esta vía llegarían a alcanzar, pues, el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza” (Lacan, 1963, pp. 187-88).

Debemos prevenirnos de quedar atrapados en una transmisión narcisizada que se regodee en el placer del reconocimiento. Ficcionalizamos al creer que repitiendo la letra, obsesivamente, y sin sorpresa alguna, somos “fieles” al texto: *decir lo mismo no es el mismo decir.*

La Universidad, no puede dar garantías a la formación de analistas por una imposibilidad estructural: el discurso del Analista y el de la Universidad son diferentes y no se recubren uno a otro. Aclaramos que el orden del discurso refiere, como *único*

hecho que hace lazo social en los seres hablantes, a la lengua. El discurso instituye un lugar de falta posible que no hace necesario que la palabra esté en juego. Los afectos (que la Psicología pone en su lugar), considerados independientemente de la dimensión discursiva, no constituyen vínculo alguno, son sólo acontecimientos.

A partir de la teorización de los cuatro discursos que hacen lazo social: del Amo, Universitario, de la Histórica, y del Analista, Lacan (1969) va a dirimir cuatro lugares:

Agente	otro
Verdad	producción

Cabe señalar que el artificio de los cuatro discursos, que Lacan despliega en el Seminario XVII (1969), implica una relación entre lo universal y lo particular. A partir del Seminario XIX (1970) erige su tesis: “No hay relación sexual” y por lo tanto algo parece destinado a no hacer lazo social en tanto pertenece al terreno pre-discursivo. No obstante, el recurso a los discursos es útil, esta vez, a los efectos de plantear la diferencia entre *el discurso del analista* y *el discurso universitario*. En este último, según el álgebra lacaniana, el lugar del agente es ocupado por el saber (S2), cuya verdad, de la que está disociado, es el significante amo (S1); se dirige a la falta en ser (a) -manque-à-être-, para producir un sujeto dividido (\$).

S2	→	a	discurso universitario
S1	//	\$	

En el discurso universitario, la ciencia ocupa el lugar de la verdad; el maestro universitario o el educador, como agente del discurso, está disociado de la misma y en tanto habla desde el lugar del saber, pretende cubrir el agujero en lo Real (a); lo que obtiene es una división subjetiva que está en disyunción con su verdad: la Ciencia. Cuando el Maestro cree que él es el significante que lo representa y asume el lugar del Otro, del saber absoluto, no le queda al alumno otra alternativa (para no enloquecerse) que encarnar ese lugar de nada, de anoréxico en el que el Otro lo constriñe.

El analista no interviene desde una posición de saber, que es lo que supone un título universitario: saber sobre una técnica, sobre una teoría, etc. y a partir de ese saber operar. El Analista se ubica en el lugar de la ignorancia respecto del inconsciente de su analizante, hace actuar la ignorancia (que no es lo mismo que ser ignorante), a fin de hacerle producir los significantes que determinan su existencia. Ser ignorante, significa que un analista se monte en la acumulación, tomando como Ideal la erudición enciclopedista: ésta constituye un rasgo del saber científico. El saber científico no incorpora otros saberes, su progreso se sustenta en la represión y contradicción de otros discursos; el Psicoanálisis en cambio, opera por la interpretación de los enunciados de esos discursos reprimidos.

En el discurso del analista, caracteriza el lugar del agente, la falta en ser, el objeto (a); el otro al que se dirige es el sujeto del Inconsciente (\$) para hacerle producir su rasgo unario (S1). La verdad del analista está disociada del saber (S2). Existe una imposibilidad estructural de la Universidad para formar analistas, so riesgo de formarlos como universitarios.

a		\$	discurso del analista
S2	//	S1	

Cabe señalar que el discurso universitario es la unificación de un conjunto de representaciones acerca de cómo es la realidad. En la actualidad, las mismas se soportan sobre un constructo mítico pergeñado a partir de la creencia de que sobre la realidad hay un saber, el cual se autoriza a través de la Ciencia. La Universidad sería el

sitio donde este saber se reproduce, pero no tiene el patrimonio del mismo, ya que éste preexiste a la Universidad misma.

La extensión del psicoanálisis en la universidad hace a la transmisión, aunque no habría que olvidar que la universidad es el peor lugar para la extensión del psicoanálisis con excepción de todos los demás. Entonces *¿por qué uno transmite?* Lacan introduce para contestar a esa pregunta, el deseo del analista y también al deseo del enseñante. Desplegamos en clases teóricas y prácticas, un programa con ciertos ejes temáticos, se da la bibliografía, se explican textos y contenidos. Pero *¿y qué más se transmite?* Deseo de saber que traspasa una “impresión” de un sujeto a otro; una marca, huella o señal que una cosa deja en otra apresándola. Traza en el cuerpo, en la escritura, que incita un deseo de saber. Se transmite *cierta lógica, un obstáculo, y un cambio en la forma de vérselas con ese obstáculo, un estilo*, un modo, una manera, un punzonado propio de un orador o escritor, que cuando impacta, cuando esto sucede, anoticia que allí está pasando algo, algo que no es fácil de apalabrar. Como deudores de Freud y Lacan aún portamos las marcas, los efectos de la transmisión que ellos nos dejaron y tratamos de transmitirlos.

Referencias

- Freud, S. (1916, 1996). Una dificultad del psicoanálisis. En *Obras Completas*, Volumen XVII, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lacan, J. (1953, 1988). Función y Campo de la palabra y el lenguaje en Psicoanálisis. En *Escritos I*. México: Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1963, 2006). *Seminario X: La Angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1967, 1981). Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la Escuela. En *Momentos cruciales de la experiencia psicoanalítica*. Buenos Aires: Serie Mayor Manantial.
- Lacan, J. (1969, 1992). *Seminario XVII. El reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1971, 2012). *Seminario XIX. ...o peor*. Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, E. (2008). Lo imposible de enseñar. En *¿Cómo se enseña la clínica?* Buenos Aires: Cuadernos del ICBA 13.
- Miller, J.A. (1983, 1992). Mostración en Premontré. En *Matemas I*. Buenos Aires: Manantial.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Algunas reflexiones sobre la experiencia de la transmisión del psicoanálisis en la Universidad

Flores, G.; Campo, C. I.; Marchisio, S. A.; Poblete, D. G.⁴

Nuestro equipo realiza tareas de docencia, investigación y servicio. En esta comunicación nos ocuparemos de relatar nuestra experiencia como docentes de las Asignaturas: Psicoanálisis, Psicoanálisis: Escuela Inglesa y de los Cursos Electivos: Autores Postkleinianos: W. R Bion y D. Meltzer.

Partimos de la idea que la transmisión del psicoanálisis plantea numerosos desafíos. La enseñanza de esta disciplina, constituye una ardua y difícil tarea que implica gran responsabilidad y el reconocimiento de que su aprendizaje es lento y debe ser permanente. Consideramos que reconocer esta complejidad debe ser un aporte y no un obstáculo que interfiera con el aprendizaje o que implique volvernos pesimistas a la hora de pensar acerca de lo que podemos enseñar.

Existen diversos caminos para transmitir el psicoanálisis en el ámbito universitario. El punto de partida para las distintas líneas teóricas al interior de esta disciplina es la enseñanza de Freud. Una de las tareas como docentes es acercar a los alumnos al pensamiento del autor. Se considera que sus ideas son intrincadas, cambiantes, significativas y con vigencia en la actualidad. Existen varias formas de poner de manifiesto la complejidad de las conceptualizaciones, los interrogantes y los afanes freudianos. Una lectura sistemática de sus textos básicos, un análisis meticuloso de sus modelos centrales, un seguimiento cuidadoso de la manera que abordó asuntos e interrogantes específicos durante las cuatro décadas de sus escritos analíticos, contribuyen a facilitar la comprensión de las principales teorías del autor en un primer nivel de abordaje. Creemos que para que los estudiantes puedan apreciar, criticar o rechazar con fundamento a Freud, deben entrar en contacto directo con sus ideas centrales. Es decir, que se considera pertinente motivar a reflexionar críticamente, sobre lo que el autor intenta transmitir a través de sus modelos y a reconocer los esfuerzos que hizo para develar interrogantes relacionados con la vida psíquica. Es importante que los alumnos intenten descubrir la validez de sus conjeturas en la actualidad, tanto en nuestras prácticas clínicas, como en los diversos contextos en las que pueden ser aplicadas.

Sería conveniente que los profesores no nos limitemos a transmitir nuestra opinión sobre las ideas fundamentales del autor, partiendo de la familiaridad con la obra freudiana. Esta actitud más bien favorecería que los alumnos se mantengan alejados de Freud y acepten ciertas opiniones sobre la base de la autoridad docente, en lugar de desarrollar un diálogo crítico con su obra, para abordar sus diversas tesis en profundidad.

En este sentido, quizás es significativo advertir que una misma responsabilidad ética abarca por igual a analistas y maestros, ya que debemos tratar de no imponer nuestros propios puntos de vista a analizandos ni a educandos. Se podría decir que analizar, educar y gobernar presentan dificultades similares (Freud, 1937), ya que comparten desde los orígenes la tarea de “guiar” o “conducir” por el camino hacia una “meta”: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento en general, el bienestar de la comunidad, siguiendo un mismo principio rector. El pseudoanálisis, la educación autoritaria y las

⁴ Docentes de la Asignaturas: Psicoanálisis, Psicoanálisis: Escuela Inglesa, y de los Cursos Electivos. Autores Postkleinianos: W. R. Bion y D. Meltzer. Facultad de Psicología, UNSL. Bolívar 823. gflores@unsl.edu.ar. Tel. 0266 4423079

diversas formas de dictadura acechan permanentemente como deformaciones, el ejercicio de los tres oficios.

Se intenta estimular el conocimiento a la manera de una indagación que incluya: la duda y la tolerancia a lo desconocido, la posibilidad de confrontación, la permanente transformación del saber y la búsqueda de la verdad con su significado esquivo y difícil de completar.

A partir de la evaluación realizada por el equipo docente desde hace varios años en cuanto a los obstáculos presentados en nuestra tarea, se advierte la necesidad de la modificación del régimen cuatrimestral del desarrollo de la Asignatura Psicoanálisis a uno de tipo anual, con un crédito horario de 120 horas (60 horas por cuatrimestre). Esta propuesta deriva de identificar como una de las dificultades, la complejidad de la transmisión de la obra de Sigmund Freud con un crédito horario de 100 horas, sólo en un cuatrimestre. Las conceptualizaciones centrales del autor – que constituyen los contenidos mínimos de la asignatura – son abordadas por primera vez por alumnos de segundo año, que no poseen conocimientos básicos del contexto en el cual surge la disciplina, ni fundamentos epistemológicos, así como tampoco información sobre los principios centrales del Psicoanálisis. A partir de las características de los contenidos a ser transmitidos y las particularidades de los destinatarios, se ha evaluado a través de los años, que constituye un gran esfuerzo para los docentes como para los alumnos, poder llevar a cabo un proceso de apropiación y elaboración de los numerosos y complejos conceptos a ser desarrollados.

Cabe señalar que en función de la imposibilidad de recortar y omitir tesis centrales de la teoría freudiana - ya que constituyen los prerrequisitos para las asignaturas que se dictan en años posteriores- en la mayoría de los planes de estudios de universidades nacionales, la asignatura cuyo contenido es la obra de Freud, es desarrollada con carácter anual. El objetivo de esta modalidad es favorecer la apropiación y mayor comprensión de temáticas con alto nivel de complejidad, al ser transmitidas de modo sistemático en un período de tiempo más prolongado. Esto permitiría al equipo docente la posibilidad de acompañar al alumno en el abordaje, reflexión y desarrollo de un pensamiento crítico sobre las temáticas en estudio, al poseer este proceso de enseñanza y aprendizaje un ritmo menos vertiginoso. Existe consenso sobre el intenso sobreesfuerzo que implica para ambos actores – docentes y alumnos – el régimen cuatrimestral.

En tanto integrantes del equipo docente que se ocupa también de transmitir la enseñanza de Melanie Klein y de algunos autores postkleinianos, a partir de una materia obligatoria de la carrera y de dos cursos electivos respectivamente, advertimos que los obstáculos descriptos para la enseñanza de la obra de Freud son comunes y afines a M. Klein y sus continuadores. Una de las dificultades para la comprensión de Melanie Klein que señala Slapak, S (2002) y con la cual coincidimos, está dada por la cantidad de viñetas clínicas presentes desde el comienzo de su obra, que son muy difíciles de aprehender por parte de los jóvenes sin experiencia clínica. Es también una tarea compleja abordar la especificidad del aporte que realiza esta autora al psicoanálisis. Esta asignatura se dicta para alumnos de tercer año de la carrera de Psicología y cuenta con un reducido crédito horario de 50 horas, el mismo que el de los Cursos Electivos. Esta situación constituye el problema central de la enseñanza, ya que las principales conceptualizaciones de Klein sientan las bases de los desarrollos teóricos de una nueva corriente de pensamiento al interior del psicoanálisis. Si bien en los últimos años se han incorporado dentro de una de las unidades del programa, lecturas sobre el pensamiento de W. R. Bion y D. Meltzer, se tomó la decisión (debido al escaso tiempo disponible) de continuar brindando Cursos Electivos sobre estos autores, que se dictan de manera

sistemática desde hace doce años. La originalidad de sus desarrollos, que implican modificaciones significativas tanto teóricas como técnicas, brinda un modelo particular para el abordaje y tratamiento de patologías de vigencia actual. Por otra parte, estos contenidos no están incluidos en ningún otro espacio curricular del plan de estudio de la carrera de Psicología.

Desde nuestra perspectiva, una dificultad importante de la transmisión del psicoanálisis en la universidad y en cualquier institución, radica en poder ayudar a reconocer que en nuestra disciplina cohabitan diferentes modelos que se desarrollan unos al lado de otros y las consecuencias que esta situación acarrea. En verdad la pluralidad de teorías que hoy se pone en juego, provoca también una enorme cantidad de problemas cuando deben comunicarse entre sí psicoanalistas de distinta formación o corrientes de pensamiento. Quizás sea más acertado afirmar que en psicoanálisis encontramos diversas teorías superpuestas y que en él conviven diferentes tópicos y problemas.

La comparación entre teorías posibilita la indagación sobre la medida en que son coincidentes, complementarias, contradictorias o inconmensurables. Si estimulamos la actitud de exponerse a pensamientos diferentes, es posible que surjan interrogantes que siempre resultan beneficiosos. Uno de los problemas centrales, inherentes al pluralismo en Psicoanálisis, quizás sea cómo convertir la diversidad en una situación de enriquecimiento.

Consideramos imprescindible explicitar a los alumnos que conceptos como inconciente, complejo de Edipo, transferencia, regresión, entre tantos, se emplean muchas veces desde redes de significados muy diferentes, tomándose un cierto “aire de familia”, como si fuera una verdadera identidad de conceptos.

A modo de conclusión

Consideramos que resulta fundamental la enseñanza de la disciplina psicoanalítica en el contexto de la Universidad, a pesar de la complejidad de esta tarea. El aporte del Psicoanálisis para la comprensión de los procesos psíquicos es de gran valor para la formación de los estudiantes de Psicología. Freud en 1923 en uno de los artículos para la Enciclopedia Británica lo define del siguiente modo: “Psicoanálisis es el nombre: 1º de un procedimiento para la investigación de procesos anímicos apenas accesibles de otro modo, 2º de un método de tratamiento de trastornos neuróticos que se funda en esta investigación y 3º de una serie de conocimientos psicológicos logrados por tal vía que poco a poco crecen hasta amalgamarse en una nueva disciplina científica”.

Por otro lado, en relación a nuestra tarea docente creemos que es importante valorar la mirada “ingenua” de los alumnos para estar atentos a las dificultades que surgen de sus primeras aproximaciones a esta teoría, poder revisar nuestros conocimientos y la posibilidad de su transmisión.

Referencias

- Bernardi, R. (1994). Sobre el pluralismo en Psicoanálisis. *Psicoanálisis. Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*. XVI (3). 433-455.
- Bernardi, R. (2003). El poder de las teorías. El papel de los determinantes paradigmáticos en la comprensión psicoanalítica. *Docta. Revista de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica de Córdoba* (1). 45-66.
- Epstein, R. (2010). Psicoanálisis y Universidad: ¿Qué le puede ofrecer el psicoanálisis a la universidad? *Psicoanálisis. Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*. XVIII (3). 431-550.
- Flores, G. Marchisio, S. Campo, C. Poblete, D. (2004) El psicoanálisis y sus destinos. Obstáculos y desafíos de la transmisión en la universidad. *Perspectivas y*

- contribuciones en la transmisión e investigación en la universidad. Ediciones L.A.E.*, 83-88.
- Flores, G. Yuli, M. (2004) El problema de la multiplicidad de teorías en psicoanálisis. Su relación con la verdad y la realidad. *Perspectivas y contribuciones en la transmisión e investigación en la universidad. Ediciones L.A.E.*, 73-78.
- Freud, S. (1923). *Dos artículos de enciclopedia. Tomo XVIII* (pp. 227-254). Buenos Aires; Amorrortu Editores
- Freud, S. (1937). *Análisis terminable e interminable. Tomo XXIII* (pp. 213-219). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Green, A. (2011). El pluralismo de las ciencias y el pensamiento psicoanalítico. *Revista de Psicoanálisis. Revista de la Asociación Psicoanalítica Argentina. LXVIII* (2-3). 283-301.
- Jimenez, J. (2011). Validez y validación del método psicoanalítico. *Revista de Psicoanálisis. Revista de la Asociación Psicoanalítica Argentina LXVIII* (2-3). 301-323.

Teorías Cognitivo-Conductuales

*Correché, M. S., Tapia, M. L., Robles Ridi, P., Rivarola, M.F.; Altare, L.; Pappano, M.; Carranza, A.; Sosa, A.*⁵

Fundamentación

Antes de presentar el estudio monográfico sobre el tema puntual de la materia, no queremos dejar de nombrar a la Dra. Claribel Morales de Barbenza, a la Lic. Carmen Dagfal y Docentes que lucharon para la concreción de otros enfoques dentro de la Psicología. Llevando a cabo la realización de cursos de post-grado, seminarios, congresos, invitando a prestigiosos Psicólogos que con su amplia experiencia nos transmitieron sus conocimientos. Agradecer a la Dra. Claribel Morales de Barbenza la creación de la Maestría en Psicología Clínica- Mención Cognitiva Integrativa y la Carrera del Doctorado, dónde acreditados Psicólogos de las teorías Cognitivas Integrativas alcanzaron su título de Doctor en nuestra Facultad, como el Dr. Roberto Opazo Castro y el Dr. Héctor Fernández Álvarez.

Tampoco queremos dejar de considerar la conquista que significa la inclusión de la Carrera de Psicología en la categoría de “Carrera de interés público” a partir de la Resolución 343/09 del Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, que instrumenta dicha categoría entendiendo que el ejercicio de dichas titulaciones puede comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes; exigen que las carreras así declaradas respeten determinada carga horaria, contenidos curriculares básicos, criterios sobre intensidad de la formación práctica y acreditación periódica por la CONEAU. Este contexto de conquistas legales manifiesta la expresión clara de una comunidad que legitima y legaliza el accionar del psicólogo en todos los ámbitos de accionar actuales y emergentes de nuestra disciplina, en perspectiva y continuación de una sucesión de conquistas deontológicas logradas por la Psicología a lo largo de su historia en nuestro país (Extraído de un comunicado de AUAPSI sobre acreditación y la CONEAU-2009).

La finalidad de esta materia es la comprensión de temáticas propias de la disciplina y poder facilitar el dominio de los desarrollos de los diferentes modelos explicativos del comportamiento humano dentro del marco de la psicología conductual y la psicología cognitiva. Los estudiantes se inician en el conocimiento psicológico particular del desarrollo y evolución del Enfoque Cognitivo Conductual.

Esta asignatura, junto con Teorías Cognitivas e Integrativas, forman parte del ciclo de formación general, sentando las bases para el Ciclo de Formación Profesional.

Los estudiantes en esta asignatura adquieren conocimiento sobre los antecedentes históricos y fundamentos epistemológicos de las teorías cognitivas conductuales. Los Modelos Neo-Conductistas. Variables intervinientes y constructos hipotéticos. Revoluciones Cognitivas. Aproximación a los Modelos Integrativos. Antecedentes históricos y académicos en Argentina.

Analizar y comprender los principios del Paradigma del Condicionamiento Clásico, sus antecedentes históricos y académicos, conceptos y sus aplicaciones en las diferentes áreas de la psicología: Parto sin Dolor, Tabaquismo, Alcoholismo. Técnicas de autorregulación: Relajación, estructuras cognitivas y habilidades en el proceso de relajación. Relajación en niños.

⁵ Docentes de la Asignatura: Teorías Cognitivo-Conductuales. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque, Ofic. 52. FCH-UNSL. mscor@unsl.edu.ar. Tel. 4422782

Razonar el paradigma del Condicionamiento Operante, sus estrategias y procedimientos más importantes. Técnicas operantes para mantener, reducir y eliminar conductas. Sistema de organización de contingencias: Economía de fichas. Ingeniería Conductual. Aplicaciones en el área educativa.

Comprender los Modelos Mediacionales. Principios y leyes de la teoría del aprendizaje. Pruebas experimentales. Principio de inhibición recíproca. Perspectiva actual de la ansiedad. Condicionamiento encubierto, supuestos básicos y procedimientos.

Analizar los aportes de las teorías del Aprendizaje Social, sus principios y conceptos fundamentales. Aprendizaje por observación: modelado. Tipos de modelado. Aplicación del modelado Autoeficacia: expectativas de autoeficacia y resultado. Autoeficacia en los sistemas familiares en la emoción El rol de la autoeficacia en la promoción y prevención de la salud. Autoeficacia en el deporte.

Facilitar el conocimiento de las teorías Cognitivas Conductuales en el desarrollo de las Habilidades Sociales y la Asertividad, sus fundamentos teóricos y metodológicos con sus aplicaciones de gran importancia en la actualidad como en distintos ámbitos: laborales, educacionales y clínica. Características de la conducta sumisa y agresiva. Principales causas de la falta de Asertividad: deficiente repertorio de habilidades sociales, inhibición por ansiedad, inhibición mediada por creencias, modelo de elección racional.

Proporcionar el conocimiento en el desarrollo de la Resolución de Problemas. Bases teóricas y experimentales. La solución de problemas en niños, adolescentes y adultos. Cogniciones en la orientación del problema. La solución de problemas interpersonales. Programas de entrenamiento en resolución de problemas.

Brindar conocimiento sobre el estado actual de la Psicología Cognitiva-Conductual en diferentes áreas como: Psicología de la Salud, Psicología Comunitaria. La psicología en la Atención Primaria de la Salud. Prevención y control del riesgo de enfermar. La psicología en los hospitales y centros de rehabilitación. Aplicaciones actuales de la Tercera Generación: como la Aceptación y Compromiso, siendo esta como los últimos avances de la Terapia de la Conducta.

Lo anteriormente expuesto, es un resumen de las ocho unidades que componen esta materia. El incorporar la última unidad se debió a conversaciones reiteradas con el equipo docente respecto a que el estudiante, no solamente debe estudiar a la psicología desde una perspectiva clínica, sino también extenderla a otros ámbitos del quehacer psicológico como la Psicología de la Salud, la Atención Primaria, el trabajo con la Comunidad. En este sentido, el énfasis de una mirada multidimensional del hombre, nos lleva a reflexionar sobre la importancia del dictado de las asignaturas biológicas y neuropsicológicas dentro de la formación básica de la carrera, lo que brinda a los futuros profesionales elementos para un abordaje integral del ser humano.

El plan de trabajos prácticos consiste en el desarrollo de siete prácticos, teniendo diversas modalidades: observación de videos, dónde el alumno analiza casuística con respecto al entrenamiento en la aplicación de técnicas operantes. En el tema Aprendizaje por observación analizan experiencias de modelado, trabajando con guías de estudio para su posterior evaluación. Entrenamiento en vivo por medio del equipo docente de la aplicación de la Técnica de relajación Neuromuscular de Jacobson, observando los alumnos su aplicación. Aplicación de casuística referida a los temas de actualidad como Resolución de Problemas, Habilidades Sociales, Asertividad.

Para la condición de regular, el alumno debe aprobar el 100% de los trabajos prácticos. Estos pueden constar de dos partes: A) Trabajo en aula y B) Trabajos de investigación en Internet y/o Revistas Científicas, acordándose previamente la fecha de

entrega, Se considera sumamente importante la investigación actualizada de estas teorías que son llevadas a la práctica por medio de casos únicos, investigaciones con muestras, en distintos países, sobre todo en España, Colombia, Chile y otros países donde existen muy marcados estos modelos Cognitivo Conductuales.

El examen final para los que hayan regularizado la materia consiste en preparar un tema del programa para exponerlo (se comprobó que esta modalidad ayuda al alumno a bajar los niveles de ansiedad). Luego los miembros de la mesa examinadora harán preguntas referidas a la totalidad de las unidades temáticas.

Conclusiones

Se concluye este trabajo monográfico, con la reflexión de que estemos los Docentes en distintas líneas, debemos pensar en seguir creciendo, no solamente en conocimiento sino en seguir respetándonos como personas, y trabajar para que día a día nuestra Facultad siga creciendo y nuestros egresados se sientan orgullosos de su título. Siguiendo el comunicado de AUAPSI (sobre la acreditación- 2009 -) que dice: Hoy, la Psicología como disciplina exige que la formación de sus graduados se realice en función del contexto, integrada a las problemáticas sociales e institucionales que permitirán la definitiva emancipación de modelos de gestión que subordinaban el estado a los intereses del Mercado. Hoy la formación de los psicólogos exige un renovado compromiso para debatir en las Instituciones universitarias y científicas el porvenir del campo académico en un país en crecimiento, generando propuestas superadora.

Referencias

- Caballo, V. (2005). *Las Habilidades Sociales: un marco teórico. Manual de Evaluación y Entrenamiento en Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Franks, C. M. (1998). *Orígenes, historia reciente, cuestiones actuales y estatus futuro de la terapia de conducta: Una revisión conceptual*. En Caballo V. (comp). Manual de técnicas de Terapia y Modificación de conducta. Madrid: Siglo XXI.
- Jacobson, E. (1938). *Relajación Progresiva*. Colección Vida Sana y Medicina Natural. Artículo Periodístico.
- Méndez, F. Olivares, J. y Belendez, M. (2005). *Técnicas Operantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Olivares, J., Méndez, F. y Bermejo (2005). *Estrés, Ansiedad y Relajación*. En A. Kareaga (Ed). Nuevas Perspectivas sobre Relajación. Bilbao: Desclee de Bower.
- Oblitas, L. (2004). *Psicología de la Salud y Calidad de Vida*. México: Thomson.

Teorías Cognitivas e Integrativas

*Rivarola, M. F.; Correché, M. S.; Muñoz, N.; Tapia, M. L.; Robles Ridi, P.; Fantín, M.; García, H.; Altare, L.; Sosa, A.; Pappano, M., Carranza, A.*⁶

Fundamentación

La asignatura Teorías Cognitivas e Integrativas se integra al conjunto de asignaturas obligatorias que los estudiantes cursan hasta tercer año de la Licenciatura de Psicología; formando parte del ciclo de Formación General que es previo al ciclo de Formación Profesional. Se dicta en el segundo cuatrimestre del tercer año de la Licenciatura y es la segunda asignatura, de este ciclo que continua con la formación de los alumnos en el enfoque Cognitivo-Integrativo. Esta asignatura, junto con Teorías Cognitivas Conductuales, que se dicta en segundo año de la carrera, le permiten a los alumnos alcanzar un conocimiento de la evolución, bases conceptuales y epistemológicas del enfoque cognitivo integrativo. De esta manera y con los conocimientos adquiridos, en cuarto año los estudiantes pueden optar por el perfeccionamiento y formación en la línea cognitivo-integrativa. Esta asignatura se propone como metas que los alumnos adquieran un conocimiento completo acerca del Enfoque Cognitivo-Integrativo, ya sea, en las teorías cognitivas centradas en el Paradigma del Procesamiento de la Información, como en las que enfatizan en la Construcción de Significados, hasta el Movimiento Contemporáneo conocido como Integración en Psicoterapia y nuevas perspectivas como modelos de psicología de la salud y psicología positiva. Los objetivos del dictado de esta asignatura tienen que ver con el construir y consolidar conocimientos que permitan a los alumnos de psicología, una adecuada comprensión de la emergencia y estado actual de la Psicología Científica; basada en el conocimiento y diferenciación de los fundamentos teóricos y epistemológicos de los paradigmas Cognitivos e Integrativos; permitiendo establecer comparaciones entre las principales teorías.

Los contenidos temáticos se encuentran distribuidos en siete unidades que realizan un recorrido desde las bases epistemológicas y evolución de las teorías cognitivas e integrativas, donde se profundiza sobre los postulados de la cibernética, teoría de la información, señalando que la Psicología cognitiva entendida como modelo del Procesamiento de la Información nació en la década de los 50. La metáfora básica de este paradigma es concebir a la mente como un ordenador, lo cual permitió además, distinguir entre procesos y estructuras cognitivas. La mente es un sistema activo que procesa información, por cuanto la información que entra en el sistema es elaborada en función de los contenidos previos del sistema. De esta manera, la información no se registra pasivamente, sino que es activamente organizada por el sujeto, éste como procesador de información introduce sesgos en ella, cuyos exponentes: Aron Beck (1983); Albert Ellis (1981), Richard Lazarus (1986), Meichembaum (1983) y sus modelos teóricos y aplicación clínica se estudian en las unidades 2 (Modelos empíricos racionalistas) y unidad 3 (Modelo interaccional de estrés).

Pero la experiencia humana supone un actuar situado, localizado en un contexto, por lo cual su significado hay que buscarlo en la interacción del sujeto, agente de dicha experiencia, con el entorno sociocultural del que forma parte. El mismo Jerome Brunner (1991), quien fue un importante actor en la revolución cognitiva de 1956, señala, que recuperar “la mente” en las ciencias humanas, y con ella el estudio del significado en la

⁶ Docentes de la Asignatura: Teorías Cognitivas e Integrativas. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque, Ofic. 52. FCH-UNSL. mfrivarola00@gmail.com.

experiencia cotidiana, era el objetivo que pretendían los gestores de la revolución cognitiva, hacia mediados del siglo XX. En este sentido ha propuesto “la restauración del proceso de construir significados como la esencia de la psicología cultural, de una Revolución Cognitiva renovada.

A principios de los años ochenta se fue gestando una nueva edición de la revolución cognitiva, que vuelve a considerar al sujeto como agente de sus procesos cognitivos, rescatando el carácter constructivo y dinámico de la experiencia y de los significados. Existen dos maneras de conocer: por un lado, se presenta el pensamiento paradigmático que responde a la metáfora computacional y por otra, el pensamiento narrativo, es decir que al narrar historias vamos construyendo significados de tal manera que nuestras experiencias van adquiriendo sentido. Los planteamientos de la psicología de la Gestalt (1943), Piaget (1896-1980), adoptan un enfoque constructivista, según el cual, la estructura cognitiva del sujeto, que es de carácter dinámico, juega un rol fundamental en la interpretación que éste hace de la realidad y en los significados que va gradualmente construyendo. Los enfoques cognitivos constructivistas y post racionalistas se basan en una teoría no justificacionista del conocimiento, el mismo no puede ser verificado, ni legitimado por ninguna autoridad. A partir de los postulados de la Epistemología evolutiva que es el estudio de los procesos que definen que tipo de relación existe entre el conocimiento y el medio externo, la realidad externa en la cual el organismo vive; Guidano (1995) señala que si el conocimiento pertenece a cualquier forma de vida, no proviene de afuera, sino que es la manera por la cual el organismo organiza sus relaciones con lo externo. Lo que aparece en esta línea es que el conocimiento sirve al organismo para adaptarse, para sobrevivir. En las terapias Cognitivas-pos racionalistas, Guidano (1995) sostiene que el sentido de uno mismo coincide con la coherencia interna de esta historia de vida única de la cual cada uno es el personaje principal y que uno interpreta y vive cada día. A su vez este personaje va cambiando de acuerdo a lo que va ocurriendo en su historia, conceptos que sintetiza la unidad cuatro.

En los contenidos de las unidades cinco y seis se refleja la evolución de los modelos integrativos basados en el paradigma cognitivo, que se nutre de las partes válidas, es decir, explicativas y predictivas, de las teorías existentes, pero las “re-encuadra” en un marco teórico más amplio, formando un todo a partir de partes diferentes. La opción integrativa se viene estableciendo como alternativa válida a partir de la década de 80, en esa época se formó la Society for the Exploration of Psychotherapy Integration (SEPI). La integración implica una síntesis conceptual, crear algo nuevo, una gestalt teórica coherente. En el seno del movimiento hacia la integración se han venido gestando diversos modelos teóricos integrativos como propuestas globalizadoras. Al respecto se estudia el modelo integrativo supraparadigmático de R. Opazo (1992) y el modelo integrativo de base constructivista de Fernández Álvarez (1992).

Y finalizando, en la unidad 7 se enseña los conceptos fundamentales de la Psicología Positiva, de inteligencia emocional basada en lo empírico y su aplicación en los ámbitos de salud, promoviendo el bienestar psicológico de la persona bajo la concepción bio-psico-social-ambiental de la misma.

El plan de Trabajos prácticos consta de seis trabajos prácticos en los cuales se analizan documentos de los diferentes modelos teóricos y su aplicación en situaciones prácticas, enfatizando las técnicas psicológicas derivadas de los modelos cognitivos e integrativos. El sistema de aprobación para esta asignatura es el de regularidad y aprobación de un examen final. El alumno obtendrá la regularidad una vez que haya aprobado el 100% del Plan de Trabajos Prácticos (parte A y B) y el 100% de las evaluaciones parciales previstas. ¿Quiénes pueden cursar esta materia? Aquellos que hayan aprobado Teorías Cognitivas – conductuales. Para que los alumnos se informen

sobre el desarrollo del curso (fechas, horarios, aulas, etc.) y de los Trabajos Prácticos, la asignatura comparte con teorías Cognitivas- conductuales una cartelera en el Box 52; además se dispone de un blog: www.teoriascognitivaseintegrativas.blogspot.com.ar. Los estudiantes pueden rendir en calidad de libre, para ello deben aprobar el Plan de trabajos Prácticos diez días anteriores a la mesa examinadora. El examen final es oral y a programa abierto.

Conclusiones

Se podría enfatizar que esta asignatura presenta como fortalezas la mirada profunda y crítica de los modelos teóricos cognitivos e integrativos y su aplicación en las estrategias psicológicas concordantes con la realidad demandante de las diferentes personas que padecen algún disturbio psicológico, además de brindar las bases teóricas-epistemológicas de la línea cognitiva-integrativa necesarias para que la posterior elección que los alumnos que deben realizar en 4to año respecto a su línea psicológica de formación sea reflexiva y crítica. También cuenta con un equipo docente con una sólida formación académica y en permanente actualización. Y como debilidad, se podría señalar el escaso equipo docente genuino para la atención adecuada a los requerimientos de los alumnos, grupo que va creciendo año a año, como por ejemplo, el dictado de cursos electivos profundizando algunas temáticas específicas de la asignatura.

Referencias

- Balbi, J. (1994). *Terapia Cognitiva Posracionalista*. Buenos Aires: Biblos.
- Brunner, J. (1991). *Actos del significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Ed. Alianza.
- Ellis, A (1981). *Manual de terapia racional emotiva*. Barcelona: DDB.
- Fernández Alvarez, H. y Opazo Castro, R. (comps.) (2004). *La integración en Psicoterapia*. Barcelona. Editorial: Paidós
- Fernández-Alvarez, H. (1992). *Fundamentos de un Modelo Integrativo en Psicoterapia*. Buenos Aires. Paidós.
- Fiorentino, M. T. (2009). *Epistemología de las Teorías Cognitivas*. Documento de información. Asignatura Teorías Cognitivas e Integrativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis
- Guidano, V. (1995). *El Sí Mismo en Proceso* Buenos Aires: Paidós.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Madrid. Martínez Roca.
- Obst Camerini, J. (2005). *Introducción a la Terapia Cognitiva* Buenos Aires: CATREC.
- Opazo Castro, R. (1992). *Integración en Psicoterapia*. Santiago de Chile: CECIDEP.
- Seligman, M. y Peterson, Ch. (2007). Psicología clínica positiva. En L. Aspinwall & U. Staudinger (Eds.), *Psicología del potencial humano* (pp. 409-425). Barcelona: Gedisa

Historia de la psicología en la formación del psicólogo. La formación y evaluación de competencias

*Piñeda, M. A.; Klappenbach, H.; González, E. N.; Polanco, F. A.; Vázquez-Ferrero, S. M.*⁷

Historia de la Psicología es un curso obligatorio, con 100 horas de crédito horario, dictado en el 2º cuatrimestre de 2º año de la Licenciatura en Psicología según el Plan de Estudios Ord. 4/96 y sus modificatorias. Este espacio curricular es considerado indispensable para la adquisición de los conocimientos, procedimientos y actitudes que ocupan un lugar central en el *ciclo de formación general disciplinaria o formación básica* del futuro graduado. Entre las disposiciones, acuerdos (Resolución 343/09 del Ministerio de Educación de la Nación y su modificatoria parcial, la Resolución 800/2011, Protocolo de Acuerdo: Recomendaciones acerca de la formación universitaria en psicología en Argentina y Uruguay”, consensuado en 1999 por AUAPsi, Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados, consensuado en 1998 por el Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, Plan de Estudios UNSL Ordenanza 05/96 y modificatorias, Ordenanza 21/99 y 1/04) y estudios (Brewer, 2006) que específicamente se han ocupado de la cuestión, pueden señalarse aquellos que remarcan que los contenidos y las competencias de historia de la psicología corresponden al eje curricular propio de la formación básica. Estas normativas enmarcan la selección de contenidos del curso. Al mismo tiempo, tenemos en cuenta otros criterios como: la articulación de la historia de la psicología con otros campos disciplinares afines (historia, psicología, filosofía, epistemología, otras ciencias sociales); la visión de la psicología como un campo disciplinar complejo y plural en modelos, programas y perspectivas desde sus orígenes hasta la actualidad; nuestro posicionamiento al margen de las ortodoxias y certezas que en la actualidad dominan epistemológica, profesional o institucionalmente la psicología procurando la formación del psicólogo con juicio crítico autónomo; y la transferencia de resultados de investigación a la docencia.

Desde esta perspectiva, el programa del curso se divide en cuatro ejes: 1- Introducción historiográfica: problemas generales, historiografía de la psicología, finalidad de la historia de la psicología en los estudios de la psicología, crítica a las tradiciones historiográficas e historiografía crítica. 2- Constitución compleja de la psicología en el siglo XIX, a partir de tres matrices de pensamiento que constituirán tres proyectos de psicología: Psicología del Sentido Externo y de la Experiencia Inmediata (Alemania), Psicología como Ciencia Natural a partir del Evolucionismo (Inglaterra), Psicología como disciplina de las desagregaciones de la personalidad (Francia). 3- La psicología en el siglo XX: diversidad de modelos, corrientes, escuelas y sistemas, desde los clásicos de la primera mitad del siglo (funcionalismo, conductismo, gestalt, psicoanálisis, epistemología genética), hasta los de las últimas décadas (replanteos de la escuela histórico-cultural, diversas formas de constructivismo– construccionismo, diversos desarrollos de psicología cognitiva, tercera fuerza, psicología cultural, psicología positiva, psicología crítica, psicología de género). En ambos casos, pretendemos superar las clasificaciones clásicas procurando analizar las matrices disciplinares en las que tales se inscribieron y fundamentaron, sus horizontes de aplicación. Asimismo, se analizan los debates sobre la internacionalización, la

⁷ Docentes de la asignatura: Historia de la Psicología. Lic. y Prof. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, Edificio Plácido Horas. 2º Piso. Box 71. - histopsi.unsl@gmail.com

indigenización y la unificación de la psicología. 4- La Psicología Argentina, su constitución y desarrollo como ciencia y profesión, en el marco de la psicología latinoamericana.

El curso de historia de la psicología está organizado por competencias: conocimientos, procedimientos y actitudes. Las competencias que apuntamos a formar en nuestro curso han sido seleccionadas a partir los criterios precedentemente descriptos, y abarcan los planos: cognitivo, técnico – instrumental, lingüístico, relaciones interpersonales en el ámbito científico y profesional de la psicología y ético-axiológico. Asimismo, para el diseño del proyecto pedagógico, tenemos en cuenta las características de la población estudiantil. En dicho proyecto procuramos desplegar recursos humanos, espacios de formación con recursos técnicos y didácticos, y un plan de evaluación acorde.

Según los datos registrados en el curso de 2012, contamos con una matrícula de 196 alumnos. Un 63,77% de dicha totalidad, se matriculó en la carrera en 2011 y cursa Historia de la Psicología por primera vez. Es decir, casi el 40% de los alumnos presenta morosidad en el cursado y/o ha hecho intentos fallidos anteriores de regularizar y/o aprobar el curso. Por otra parte, sabemos que históricamente, alrededor de un 40% de los inscriptos al inicio del cuatrimestre aprueba la materia al finalizar el mismo. Acaso otro 20% apruebe el examen final dentro de los tres años reglamentarios, y el 40% restante sea matrícula que se vaya desgranando. Estos datos guardan cierta consistencia con el hecho de que alrededor del 40% de nuestros alumnos (35,71% en el 2012) están comprendidos por la Ordenanza N° 26/97 y 15/00 como alumnos con régimen especial: alumnos que trabajan, madres con problemáticas especiales, alumnos consejeros, etc. Como docentes, acaso debiéramos conocer en mayor detalle los factores asociados a las problemáticas sociales de los estudiantes que llegan a segundo año para gestionar los espacios de formación más efectivamente. Sin duda, es esperable también que dichos factores sociales guarden alguna relación con las destrezas cognitivas requeridas para desarrollar estudios universitarios (Espinosa Hernández, Gómez Tapia, Arriaga Lugo, Mercado Muñiz, Sepúlveda Granados, Caudillo Cisneros, Manríquez Guerra, & Márquez Gamiño, 2008). Historia de la Psicología es un campo disciplinar que guarda íntima relación con contenidos de todos los espacios curriculares de 1° y 2° año. Con lo cual, se espera que se cuente con un importante caudal de conocimientos básicos previos (teorías, sistemas filosóficos y psicológicos, autores, fundamentos de los procesos psicológicos, etc.) que aluden a capacidades cognitivas, lingüísticas e instrumentales necesarias para introducirse a este espacio curricular.

Al mismo tiempo, por tratarse de una población generacionalmente considerada de “nativos informáticos”, es esperable que cuenten con destrezas relacionadas al uso de TICs y algún conocimiento al menos intuitivo respecto de la búsqueda de información en bases de datos. Estas son fortalezas que pueden ser punto de partida para motivar a la adquisición de aprendizajes más complejos -dentro del espectro de competencias básicas que nos toca formar- necesarios para la vida académico-profesional como: la habilidad de lectura comprensiva y crítica en textos originales, la búsqueda de información, la organización de informes y la producción creativa.

En este aspecto, cabe plantear algunos interrogantes y desafíos. Cuando proyectamos la formación de psicólogos científicos y profesionales, pensamos en un perfil de psicólogo determinado y en competencias acordes a esa finalidad. Más allá de los contenidos y espacios de formación, sostenemos que hay cuestiones propias del rol del psicólogo que se aprenden en la cultura institucional de la carrera en la que los alumnos se forman. Por eso, creemos que la figura docente tiene alcances mayores que los formales en la transmisión del rol de psicólogo, y que la incidencia de sus prácticas

científico profesionales, el compromiso y la articulación entre docencia, investigación y servicio a la comunidad juegan un papel que es necesario problematizar, precisar, planificar y jerarquizar cada vez más (Giles, Ryan, Belliveau, De Freitas & Casey, 2006).

El equipo de Historia de la Psicología está formado por un profesor titular de dedicación exclusiva, un jefe de trabajos prácticos semi-exclusivo y 2 auxiliares de primera semi-exclusivos. Todo el equipo ha alcanzado, o está en vías de alcanzar, la máxima titulación en psicología y se ha especializado en temas de historia de la psicología y formación del psicólogo en los que han realizado sus tesis doctorales y desarrollan proyecto de Investigación en UNSL y CONICET. Al mismo tiempo, se encuentra bajo su dirección el Archivo de Historia de la Psicología y el recientemente creado Museo de Historia de la Psicología. Ambos son espacios donde confluyen la investigación y la docencia. El segundo, además está proyectado como órgano de divulgación científica de la psicología a la comunidad más amplia. Por otra parte, algunos miembros del equipo, participan de otros proyectos de extensión relacionados con diversos aspectos de la cultura y la salud (ej. Cátedra Libre Mauricio López; Psicología, Nutrición y Neurodesarrollo). De modo que el equipo docente, procura articular docencia, investigación y servicio como prácticas que se potencian mutuamente, y se encuentra calificado para el dictado del curso atendiendo los espacios de formación propuestos.

Desde una concepción integral e inclusiva del aprendizaje, se promueve la enseñanza para la comprensión (EpC) y el aprendizaje individual y socialmente significativo. Se enfatiza en los procesos de aprendizaje colaborativo (Alzate-Medina & Peña-Borrero, 2010) y resolución de problemas (Chrobak, 2008). Los espacios de formación procuran atender a la diversidad de situaciones, capacidades y estilos de aprendizaje (Azurra Mocar, Majid & Foo, 2008; Stanford, P., 2003). Brindamos oportunidades de aprendizaje individual y grupal, presencial y virtual. Entre otros recursos, cabe destacar la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) (Battro, & Denham, 2007) como entornos de aulas virtuales, foros interactivos y consultas on-line. A lo largo de los años, el *Campus Virtual de Historia de la Psicología* ha demostrado ser un recurso de alta potencialidad: fuente de motivación para los alumnos, facilitador y democratizador del acceso a todos los materiales y oportunidad de construcción colectiva de aprendizajes. En el mismo sentido, el año pasado diseñamos un perfil en Facebook que ha dinamizado notablemente la interacción entre docentes y estudiantes.

Las instancias de evaluación tienen un valor altamente pedagógico. Resulta incoherente pretender formar psicólogos comprometidos con la realidad histórico-social capaces de trabajar en equipos interdisciplinarios, y evaluar sólo contenidos conceptuales adquiridos individualmente. En cada instancia evaluativa se busca promover además de ese tipo de contenidos, la formación del juicio crítico autónomo, la capacidad de resolución de problemas y de producción creativa y cooperativa, tanto personal como colectiva. La evaluación nos ayuda a considerar si la formación se está desarrollando en la dirección planificada y el grado de competencia alcanzado.

En las clases de *trabajos prácticos*, que están organizadas como seminarios de lectura y discusión de textos originales, se busca que los alumnos logren reconstruir historiográficamente la obra de determinados autores en su contexto de producción, la analicen críticamente, establezcan líneas de ruptura y continuidad respecto de los diversos modelos y programas psicológicos que abordamos en el curso. Para ello, los alumnos participan del seminario con el texto ya leído y analizado con la ayuda de guías elaboradas por el equipo docente. Organizados en grupos que se mantienen estables a lo largo del cuatrimestre, realizan exposición oral del análisis efectuado del material.

Utilizan recursos audio-visuales elaborados por ellos (powerpoint, videos, etc.) y someten su exposición al debate científico con los compañeros. Esta es una oportunidad para aprender competencias cognitivas, lingüísticas, técnico-instrumentales, y fundamentalmente de relación interpersonal y ético-axiológicas. Como trabajo práctico de integración, cada grupo desarrolla una investigación. Los alumnos toman contacto con un aparato de medición psicológica que forma parte del patrimonio del recientemente creado Museo de Psicología. Investigan sobre su uso y función en el contexto de los inicios de la carrera de psicología en San Luis. Realizan un análisis historiográfico valiéndose de fuentes primarias y secundarias disponibles en el Archivo de Historia de la Psicología u otra fuente que ellos puedan rastrear e incorporar. Elaboran un informe breve (Hakkarainen, 2004; Henderson, B. B. 2006) respetando las normas de escritura para este género y las normas de citación estandarizados por la *American Psychological Association*. Aquí también ponen en juego todas las competencias ejercitadas en el cuatrimestre, y construyen significado al mismo tiempo que colaboran en la puesta en valor del patrimonio institucional.

La *evaluación parcial* es complementaria con la *final*. La primera indaga la precisión conceptual, y la adquisición de destrezas lingüísticas y técnico-instrumentales trabajadas en clases teóricas y prácticas. La segunda, bajo las modalidades escrita u oral (para alumnos bajo régimen de promoción o Regular/Libre respectivamente), se indaga la capacidad para analizar críticamente e integrar contenidos.

Además de las evaluaciones previstas en nuestro régimen académico, exploramos la relación entre el grado de competencia auto-percibida y el uso de los espacios de formación administrados. Aplicamos una *encuesta* sobre el perfil del estudiante de historia de la psicología (características étareas, sociales, académicas, actitud hacia la historia de la psicología) y la autopercepción de competencias trabajadas en el curso. Se toma al inicio del curso para contar con una línea de base, y al final del cuatrimestre.

Asumimos el desafío de ofrecer oportunidades de aprendizaje de *calidad* para *todos*, y contribuir con la formación de psicólogos *científicos y profesionales*, que sean concientes de la *complejidad* de la psicología y se mantengan alejados de dogmatismos, y *comprometidos* con la realidad histórico-social. Procuramos la formación de *juicio crítico autónomo* y destrezas básicas para actualizarse de acuerdo a los siempre nuevos desafíos, con la inquietud de producir conocimiento de calidad que contribuya a resolver los problemas de la *sociedad* de los próximos 30 años. Dicha tarea requiere un compromiso siempre renovado con el conocimiento de la población estudiantil y la complejidad de nuestro campo disciplinar en su devenir histórico y debates sociales, científicos y profesionales actuales más relevantes, en el marco de un perfeccionamiento docente que articule investigación y extensión y servicio a la comunidad.

Referencias

- Alzate-Medina, G. & Peña-Borrero, L. (2010). La tutoría entre iguales, una modalidad para el desarrollo de la escritura en la Educación superior. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 123-138.
- Azurra Mokar, I., Majid, S. & Foo, S. (2008). Teaching information literacy through learning styles: The application of Gardner's multiple intelligences. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40 (2), 93-19.
- Battro, A. & Denham, P. (2007). *Hacia una inteligencia digital*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Brewer, C. (2006). Undergraduate education in psychology: United States. *International Journal of Psychology*, 41 (1), 65-71].

- Chroback, R. (2008). Una enseñanza creativa para obtener aprendizajes creativos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*, 35, 115-129.
- Espinosa Hernández, L., Gómez Tapia, D., Arriaga Lugo, D., Mercado Muñiz, M., Sepúlveda Granados, J., Caudillo Cisneros, C., Manríquez Guerra, P. & Márquez Gamiño, S. (2008): Habilidades intelectuales de los estudiantes de psicología al ingreso y al término de la licenciatura. *Enseñanza e investigación en psicología*, 13 (1), 5-13.
- Giles, J., Ryan, D., Belliveau, G., De Freitas, E. & Casey, R. (2006). Teaching style and learning in a quantitative classroom. *Active learning in higher education*, 7 (213), 213-225.
- Hakkarainen, P. (2004). Narrative learning in the Fifth Dimension. *Outlines*, 1, 5-20.
- Henderson B. B. (2006). The nonspecialist and the history of Psychology course. *Teaching of Psychology*, 33 (1), 59-61.
- López Suárez, A. (2007). Establecimiento de una metaestrategia de aprendizaje en la formación del psicólogo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1), 51-63.
- Stanford, P. (2003). Multiple intelligences for every classroom. *Intervention in school and clinic*, 39 (80), 80-85.

Antropología

Navarini, J. C.; González, L. M.; Baldi López, G. I.⁸

Introducción

Numerosos han sido los egresados que han planteado de la importancia que los conocimientos adquiridos en la asignatura Antropología, han tenido en su desempeño profesional, especialmente los referidos a la educación de los grupos marginales y de los diferentes conjuntos humanos de nuestra propia cultura. La incidencia de la Cultura en la naturaleza del ser humano y la estrecha relación que se establece entre ambos fue afectando de modo singular las vicisitudes de grupos humanos desde el origen hasta el presente. Cultura, personalidad y comunidad se interconectan produciendo estilos singulares de vida. La aparición de una ruptura en esta relación funcional afecta la vida social.

En definitiva, la forma y organización de las configuraciones psicológicas son la expresión de las regularidades culturales que el ser humano va adquiriendo a través de la cultura, de la sociedad de la que forma parte. Conocer y comprender la dinámica de los factores culturales es también comprobarlos en su expresión psicológica.

El conocimiento antropológico

La ordenación científica de este conocimiento tuvo lugar a finales del siglo XIX, época ésta, que las ciencias en general, comienzan una reorganización por campos específicos del saber. Es en este momento de la historia de la humanidad en que se establecería formalmente el conocimiento científico de la antropología, que en cierto modo, compartía con otras disciplinas científicas el interés por las cuestiones humanas o preguntas acerca de lo humano (Krotz, 2008, p. 16), tales ciencias como la psicología, la sociología, la economía, la geografía que realizaron la base de sus estudios en el recorte del conocimiento de lo humano que les ocupa.

Por otra parte, la particularidad antropológica sobrevino frente al reconocimiento de lo “extraño” en el “otro cultural” (el subrayado es nuestro), que expresaba lenguajes, conductas, costumbres, rituales, vestimentas, y otras formas materiales y no materiales, muy diferentes a las de la cultura occidental, fue entonces, que fuertemente y brindando los cimientos a nuestra ciencia, comienza a construirse el concepto de cultura, término que estuvo y está supeditado a diferentes reflexiones en el campo científico, encerrando un cierto grado de incertidumbre (Hatch, 1975, p. 9).

La definición de Claude Lévi-Strauss nos conduce a la noción del objeto de estudio de la Antropología, a su enfoque, y sus campos. Nos dice que:

La Antropología apunta a un conocimiento global del hombre y abarca el objeto en toda su extensión geográfica e histórica; aspira a un conocimiento aplicable al conjunto de la evolución del hombre, desde los homínidos hasta las razas modernas y tiende a conclusiones, positivas o negativas, pero válidas para todas las sociedades humanas desde la gran ciudad moderna hasta la más pequeña tribu melanesia (Lischetti, 1999, p. 11)

Aportes desde la Antropología

En el transcurso de la historia de la ciencia que nos ocupa, la concurrencia de los distintos enfoques y metodologías que cobraron una importante notoriedad en el plano

⁸ Docentes de la Asignatura: Antropología. Lic. y Prof. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Avenida Ejército de los Andes 950, IV Bloque, Ofic. 65. FCH-UNSL. navarini@unsl.edu.ar, lgonzal@unsl.edu.ar, gibaldi@unsl.edu.ar

intelectual, brindaron como resultado de sus estudios teorías y conceptos que recibieron gran trascendencia en el resto de las ciencias sociales. Nos referimos a los aportes, que forman parte, entre otros conceptos, de la estructura pedagógico-didáctica de nuestro curso, ellos son: el concepto de *Cultura*, el concepto de la *Bidimensionalidad del ser humano*, el concepto de *Unidad del Psiquismo humano*, la teoría del *Relativismo Cultural* y el *método Etnográfico*, teniendo en cuenta que a partir de cada uno ellos surgen otros conceptos que implican el quehacer de esta ciencia.

Cultura

Es el aporte que al mismo tiempo es el objeto de estudio de la Antropología Cultural. El término ha recibido diversos análisis de ópticas diferentes y el uso del mismo también encierra cierto grado de polisemia.

Según E. Hatch (1975), para algunos la cultura es un instrumento delicadamente afinado, que sirve a las necesidades materiales del hombre, y en cambio otros suponen tácitamente que en la práctica es un ente autónomo respecto de las exigencias de la vida, y que frente a éstas varía casi al azar. Algunos sobreentienden que las instituciones son usadas y manipuladas activamente por los miembros de la sociedad, y en cambio otros suponen que los principios rectores que subyacen en la cultura están situados en un nivel que escapa a la aprehensión del individuo. Hay quienes afirman que la cultura arraiga en las condiciones del presente, y otros en cambio sostienen que es producto de la contingencia histórica (p. 9).

Realizamos un recorrido por la antropología clásica y la antropología contemporánea, observando que en cada momento histórico se manifiesta el afán del análisis antropológico por esclarecer la incertidumbre del concepto. Lo que también notamos es que en ciertos aspectos de la producción científica existe una confluencia teórica desde donde partir para intentar comprenderlo. De este modo y tomando algunas caracterizaciones del antropólogo Melville Herskovits que ilustran oportunamente lo antedicho, nos dice que

La cultura es universal en la experiencia del hombre, sin embargo, cada manifestación local o regional de aquella es única. La cultura es estable y no obstante, la cultura es dinámica también, y manifiesta continuo y constante cambio. La cultura llena y determina ampliamente el curso de nuestras vidas, sin embargo, raramente se entremete en el pensamiento consciente (Herskovits, 1969, p. 30).

El concepto de Bidimensionalidad del ser humano

Desde los estudios antropológicos, hacia finales del siglo XIX, se considera al hombre constituido por dos dimensiones, la dimensión biológica: el hombre es un ser biológico; y la dimensión cultural: el hombre a partir de un momento de su evolución biológica fue capaz de crear cultura. La explicación sobre la dimensión biológica y la dimensión cultural del ser humano implica la utilización del concepto de hombre de la antropología, aunque, éste coexista con otras nociones fruto de las reflexiones filosóficas y las doctrinas religiosas. El abordaje científico de la antropología ha formulado ciertas respuestas a la problemática acerca de los orígenes humanos. Así, contamos con las investigaciones realizadas por dos disciplinas antropológicas: La Paleoantropología, que indagó e indaga los atributos biológicos, y la Arqueología, que investiga los restos culturales. Asimismo, es necesario resaltar que el trabajo antropológico es interdisciplinario, es decir, en cada investigación participan otras ciencias por que el objetivo es comprender el objeto holísticamente (Lischetti, 1999, p. 265).

El concepto de Unidad de psiquismo humano

En el seno de la antropología clásica emerge la noción de la unidad psíquica del ser humano. La unidad psíquica, se constituye sobre hipótesis tales como: un progreso cognitivo potencial, una conciencia y una capacidad afectiva. En la historia de la teoría antropológica, este principio de unidad psíquica ha sido sujeto a distintos debates, justamente porque el contexto político que gravita en él se enmarcó en teorías positivistas que fueron refutadas por el avance de los movimientos anti intelectualistas en las ciencias, que reinterpretaron los supuestos de base tomando otros giros. Las investigaciones sobre la particularidad de las culturas y su generalización presentaron los dos polos de reflexión teórica sobre lo universal y lo específico en las realidades culturales.

La teoría del Relativismo Cultural

La explicación de las diferencias culturales se basó, en principio, sobre supuestos racionalistas que afirmaron la existencia de distintos grados de evolución en las culturas. El presente de las culturas extraeuropeas, se pensó, respondían a un grado racionalmente evolutivo inferior a la cultura europea. Ya en los primeros años del siglo XX, nace una clara oposición a este pensamiento evolucionista. El trabajo etnográfico del antropólogo Franz Boas, influenciado por principios idealistas, refirió mayor valor a la idea subjetiva, que a la realidad objetiva. Afirmaba que ciertos grupos culturales se manifestaban cualitativamente diferentes a otros. Esta nueva visión de los fenómenos humanos, sienta las bases de la teoría, conducida por Herskovits, del relativismo cultural, donde enunciaba que cada rasgo cultural debía interpretarse dentro del cuerpo cultural del cual surgía, y no como norma universal (Hatch, 1975, p. 40).

El método etnográfico

Es el modo de conocer cualitativamente en antropología. Las investigaciones antropológicas, en principio, se basaron en descripciones realizadas por distintos viajeros y aventureros que plasmaron en manuscritos todo aquello que observaban como extraño a su paso por distintos lugares. Pero luego, comenzó a gestarse la idea del trabajo etnográfico en el propio lugar de interés, inserto en él, para tratar de comprender, desde el particular conocimiento de cada grupo cultural, los datos obtenidos en primera mano. Varios antropólogos han destacado en sus manuscritos la importancia de esta labor, tal es el caso de F. Boas, R. Benedict, quienes llamaron a lo que hacen los antropólogos el *trabajo de campo* (Hatch, 1975, p. 51); B. Malinowski, quien aporta una mirada científica sobre la *etnografía* (Lischetti, 1999, p. 129); C. Geertz, el cual introduce una importancia relevante al considerar *etnografía* (Lischetti, 1999, p. 172), a los trabajos realizados *in situ* (subrayado es nuestro), recomendaba realizar, al momento de recabar datos, descripciones minuciosas, densas, entre otros teóricos.

La enseñanza de Antropología

Estos contenidos poseen un valor fundamental para ser transmitidos a los alumnos que se forman en las carreras de Psicología, educación y comunicación social.

Creemos que es necesaria la pregunta ¿por qué se estudia Antropología? La respuesta es clara y amplia: Se necesita comprender al ser humano en tanto ser biológico y ser cultural. Comprender cómo y desde donde partimos para tomar este objeto del que somos parte, es necesario adquirir los conocimientos sobre la relación que se establece

entre naturaleza y cultura, entre cultura y conducta, entre cultura y la mente humana, entre cultura y personalidad, entre mito y personalidad, entre otras. El abanico es amplio, pues, intentamos al desarrollar este curso, brindar los conocimientos y herramientas teóricas y metodológicas para que alumno se lleve consigo un cuerpo de saberes que le servirán de apoyo para la formación durante la carrera, y también para la vida profesional. Es importante incorporar y reincorporar la mirada hacia la diversidad, ser respetuoso ante la presencia de marcos de referencia diferentes y no desde los marcos subjetivos del propio profesional. A continuación citaremos una de las relaciones que se desarrollan en el curso.

Cultura y Salud Mental

La premisa básica es que la salud mental y la cultura, entendida ésta es su sentido más amplio, forman una identidad inseparable. Los valores de una comunidad, sus usos y costumbres, sus espacios de referencia en el orden mítico, ético, artístico, arquitectónico, etc., son parte de una trama de identidad (una trama cultural) sin la cual la salud mental de las personas que componen dicha comunidad es impensable.

Sin identidad cultural no hay sujeto, no hay responsabilidad sobre el propio destino, ni hay salud, por cuanto todo el proceso de maduración humano se da a través de los signos, símbolos, usos y costumbres identificatorios, generados y sostenidos a través de la experiencia cultural-comunitaria. Sin responsabilidad y sin adueñamiento de dichos valores culturales se produce la alienación, la despersonalización, el vacío del ser que, jornada a jornada, es queja en consultorios de psicoterapia y en reuniones diversas dedicadas al estudio de la salud mental. Asimismo, la misma queja es recurrente por parte de aquellos ocupados en valores de identidad cultural, los que, de diluirse en un falso cosmopolitismo, ponen en serio peligro el destino de cualquier comunidad que pretenda desplegarse como tal.

El re-conocimiento como sujetos, dueños de un destino común al de nuestros prójimos, es lo que la psicología y la psiquiatría, así como los grupos de ayuda mutua que trabajan en el terreno de la salud mental, tratan de fomentar a través de su praxis, con el fin de sanar ese “vacío de ser”, esa soledad de referentes que la gran urbe propicia en su forma anónima (a-culturada o trans-culturada) de generar vínculos.

No puede haber genuinos re-conocimientos sin el “*espejo del ser*” que es la cultura. Los rasgos de identidad que se re-conocen a través de la dimensión cultural son esenciales y, como tales deben ser percibidos y jerarquizados.

Para generar cultura la gente debe reunirse. Lo mismo debe hacer para generar salud. Ambas palabras, entendidas en forma viva, apuntan a la “generación” (la creación, propiamente dicha) de un bien, no ya a la “adquisición” y “tráfico” de algo que está más allá de la experiencia singular del sujeto.

Sin protagonía es impensable la cultura y es imposible la salud, sobre todo la salud mental. La responsabilidad que la protagonía implica es un valor digno de promoción para salvaguardar la identidad, esa identidad de creación permanente que es la vida misma; a diferencia de la identidad rígida y alienada de sus raíces, que es la que fomenta la deshumanización de un mundo hecho lejos de la escala esencial de los habitantes que los constituyen. (Espeche, s.f.).

Referencias

- Hatch, E. (1975). *Teorías del hombre y de la cultura*. Bs. As.: Prolam S.R.L.
Herskovitz, M. (1969). *El hombre y sus obras*. México: FCE.
Lischetti, M. (1999). *Antropología*. Ba. As.: Eudeba
Espeche, M. (s.f.). *Cultura y salud mental, dos conceptos inseparables*. Programa de Salud Mental Barrial del Hospital Pirovano. <http://talleresdelpirovano.com.ar>

Las elecciones de formación docente: autobiografía educativa

Gómez, E. N. y Dequino, M. C.⁹

Fundamentación teórica

La formación de profesores de psicología en la UNSL crea un compromiso con el campo disciplinar de la psicología y el pedagógico- didáctico. A su vez implica una gran responsabilidad social, en tanto se ayuda a la formación de los enseñantes de la psicología a las presentes y futuras generaciones de profesores, en los caóticos, inciertos y cambiantes contextos en que vivimos. En esta situación, la autobiografía se manifiesta como una narrativa que permite la explicitación de los procesos de elecciones vocacionales y la toma de decisiones en relación a la opción de la formación docente para la enseñanza de la Psicología en los niveles medio y superior. Así, también devela intereses y expectativas en relación a la práctica docente..

Desde nuestro espacio curricular consideramos, junto a Gilles Ferry (1997), que la formación implica un trayecto donde se encuentra involucrada la vida del sujeto y su modo de ser en el mundo. A su vez, también implica descubrir los propios procesos de aprender para enseñar a otros la psicología como ciencia social y replantearse los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en el proceso de formación de grado y apuntando hacia la reflexión de las situaciones educativas en las que deberán actuar (Perrenoud, 2004). Por ello, la formación moviliza al sujeto en su totalidad, permitiendo establecer una continuidad entre el entorno del aprendizaje y la enseñanza y su situación de vida más general: esto es en tanto la acción docente, supone situaciones “definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante, están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo” (Ferry, 1991, p. 102)

La formación docente implica una dinámica que, siempre atravesada por una biografía y orientada por unos objetivos singulares vinculados a dicha biografía, supone un trabajo del sujeto sobre sí mismo, una acción reflexiva que lo lleve no a defenderse contra lo que siente, sino a analizar su propia experiencia y lo que ella le provoca internamente. Desde la conceptualización de Filloux (1996), se trata de un retorno sobre sí mismo, que no es sino un retorno del sujeto “... sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro o no, tratamiento del otro como un objeto de poder o no; cuando hace, entonces, ese trabajo está efectuando un trabajo sobre sí mismo, que de alguna manera lo constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como una máquina” (Filloux, 1996, p. 37).

El conocimiento socialmente válido construido desde y en lo contextual y lo histórico, implica aceptar que el hombre no se dispone a conocer desde una situación de neutralidad, de aislamiento de su historia vital y del conjunto de ideas, valores e intereses de su época y lugar. Conocemos siempre sobre un fondo o contexto, siempre desde una situación de sentido que es histórico social; desde y a través de los recuerdos y los sueños contruidos en común, con otros sujetos sociales. En un mundo que parece desintegrarse, el encuentro quizás pase por el desafío individual / social de respondernos a las preguntas Kantianas referidas a los intereses del hombre: qué puedo saber?, qué debo hacer?, qué me es lícito esperar? Sus respuestas quizás nos permitan situarnos en un aquí y ahora, entre una mirada hacia el pasado y un deseo de construcción del futuro para el conjunto de sujetos que se constituyen en un entramado de instituciones donde

⁹ Docentes de las Asignaturas: Currículum, Didáctica General, Didáctica y Currículum; y de la Práctica docente Prof. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque. FCH-UNSL. enoemigomez@gmail.com, mdequino@unsl.edu.ar

se generan distintos espacios, se confrontan sistemas de normas y valores que aportan quienes conforman la estructura educativa y político- social.

Las instituciones y los sujetos que la sostienen se encuentran atravesados por el entrecruzamiento de viejos y nuevos discursos y jaqueados en la lucha entre ambos, aquellos que los constituyeron y los que actualmente circulan y se presentan como la dictadura del pensamiento uniforme, el único camino posible. Dado que la comprensión no es, en modo alguno, una actividad puramente intelectual, sino que descansa sobre la experiencia reproducida en su cuerpo de los efectos inducidos por el otro, nos situamos en una perspectiva compleja acerca del conocimiento y del sujeto. Esta mirada nos permite comprender con más claridad a partir de qué condiciones de posibilidad los sujetos se constituyen y en este caso, abrazan la profesión docente.

La elección vocacional, como hecho socio-educativo, no se impone como una realidad objetiva, sino como acontecimiento que se abre como un inmenso campo de contingencias, que pueden ser miradas a través de sus propias narraciones (Anijovich, 2009).

En este mundo descripto como caótico y desordenado, parece que ha quedado lugar sólo para el refugio de las pequeñas pero auténticas cosas, entre ellas la palabra del sujeto. Para el caso de la educación y de la enseñanza estaríamos hablando de una reivindicación personal del oficio de enseñar. En esta dirección, la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción, frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de descripciones. El relato capta la riqueza y detalle de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. (Bolívar, A. y otros, 2001).

El “giro epistemológico” que supone esta mirada, sustituye el estudio de las causas o de las variables determinantes por el estudio del sentido que producen los actores en la interacción.

La reconstrucción autobiográfica ¿de qué nos habla?

La práctica reflexiva y el uso de la narrativa, a través del relato autobiográfico, entre otras posibilidades, actúan como disparadores de reconstrucciones sobre la propia historia de vida educativa y su incidencia en la elección de la formación docente, constituyéndose cada experiencia como única. Reconstruir una experiencia, en cuanto significa algo para alguien, supone el establecimiento de un juego de significaciones no definido apriorísticamente. No se trata entonces de recuperar algo que alguna vez se perdió, como si se pudiese traer de nuevo a presencia un significado esencial, único y definitivo. La reconstrucción involucra un ejercicio de deconstrucción de conceptos predeterminados, de supuestos que intenten prescribir qué debe hacerse en cada caso, y cómo debe ser una correcta lectura del sentido. La deconstrucción supone el juego de la inscripción de marcas en términos de diferencias. Pero también supone la marca de las continuidades en ese proceso de búsqueda; no hay un mero cambio de categorías sino un relanzamiento de las mismas problemáticas-en este caso en relación con la formación docente. Así, metafóricamente, puede decirse que se trata de volver sobre lo mismo, pero con otro oído: reconstruir es interpretar, en el sentido claramente hermenéutico que le asigna Foucault (1998). De ahí, la búsqueda del análisis de la experiencia, más allá de la descripción lineal.

Al decir de Derrida (1997), hay una diferencia temporal en la producción de significados con relación a una experiencia que se repite cada vez, pero ya no como la misma. En esa diferencia temporal opera un distanciamiento de los sentidos que

produce una pluralidad de significaciones en el que cobran vida los registros de las distintas instancias del cursado. Entonces, este nuevo espacio se convierte en un prisma que despliega infinitas y nuevas preguntas que ponen en tela de juicio, fragmentan o corroboran nuestras certidumbres; preguntas que como destellos, arrojan luz y que como el agua o el viento, oradan, esculpen, disuelven, dando nuevas formas a las formas, comenzando nuevamente y así hasta el infinito. Por lo tanto, se trata de un proceso de interpretación, reflexión y transformación que ayuda a comprender la toma de decisiones en torno a la elección vocacional, para pensar desde allí el ejercicio de la docencia, las condiciones institucionales y contextuales en la tarea de enseñar, así como los propios procesos de formación.

Objetivos

- Delimitar los motivos de la elección del Profesorado en Psicología.
- Recuperar hechos del pasado educativo y traerlos al presente para reconstruir la experiencia y significarla a través de la escritura de la autobiografía educativa.
- Establecer la diferencia entre la formación del psicólogo como profesor enseñante del campo de la psicología y como profesional psicólogo.

Metodología

Se trata de un estudio de lógica cualitativa. La muestra, no probabilística, está constituida por el texto autobiográfico educativo de 60 alumnos 2011-2012 que cursaron, Didáctica y Currículum de 3° y 4° año y Práctica docente, de 5° año del Profesorado en Psicología, de la UNSL. Se realizó el análisis de la narrativa de la autobiografía educativa.

Resultados

En este trabajo, a través de la narración, del relato siempre resignificado de la trayectoria escolar vivida, los alumnos del profesorado en Psicología meritúan el sentido de su elección profesional de la Carrera de Profesorado en Psicología. Ejemplos: “la narración de la biografía escolar me permitió tomar conciencia de todo mi proceso de escolarización y porqué elegí ser profesor de psicología”/“no tenía en claro porque quería enseñar psicología y luego de contar mi historia escolar comienzo a aclarar algunas cuestiones”/“siempre jugué a ser maestra, me gustaba enseñar, también preparar alumnos y ahora estoy aprendiendo de que se trata”/“la narración de la biografía escolar me permitió tomar conciencia de todo mi proceso y porqué elegí ser profesor de psicología”/“recuerdo a algunos de mis profesores de la secundaria y renace en mí la pasión por la enseñanza”/“luego de psicología en la secundaria quise ser profesora para enseñar de otro modo la asignatura”/ “tener que escribir mi autobiografía suscito un encuentro con mis deseos y expectativas de ser docente”

Los estudiantes se manifiestan como productores de sentidos en torno al campo de conocimiento disciplinar y pedagógico didáctico y revelan su interés por la docencia. La mayoría del grupo con que se trabajó atribuye la elección de la formación docente en psicología a motivaciones en relación a modelos familiares, de amistades y docentes de su trayecto educativo.

Conclusiones

El estudio revela la significatividad de la redacción de la autobiografía educativa en la elección vocacional y en la construcción social de la identidad docente. Podemos decir que la formación docente implica, en primer lugar, develar los supuestos a partir de los cuales nos posicionamos para abordarla y que involucran un replanteo de nuestras

certezas y uniformidades; la duda, la curiosidad, la investigación; revisar nuestras potencialidades y limitaciones; analizar el peculiar entrecruzamiento de lo individual y lo social en nuestra propia historia; y darnos cuenta de que este accionar lleva implícito el concepto de ruptura, contradicción entre lo ya conocido y lo por conocer. Es en este juego dialéctico en donde se inscriben nuestros procesos de aprendizajes, como sujetos sociales, cómo miembros de una institución educativa. Es este proceso de aprendizaje el que nos permite construir y crecer.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández Cruz, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Derrida, J. (1997). Una filosofía deconstructiva En la *Revista de Crítica Cultural* (Chile): *Zona Erógena*, N° 35. pág. 331
- Ferry, G. (1991): “*El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*”. Barcelona: Paidós
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas
- Filloux, J. C. (1996) “*Intersubjetividad y formación*”. Buenos Aires: Ediciones: Novedades Educativas
- Foucault, M. (1998) “Las Palabras y la Cosas”. México: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó

Subjetividad y formación docente. El desafío de iniciarse en el complejo proceso de devenir Sujeto de Enseñanza.

Cuello, M. E.; Figueroa, P.; Savio, N. G.; Alderete, B.; Amaya, A. N.; Leznas, N.¹⁰

El “Seminario: *Subjetividad y Formación Docente*” es un espacio que – por su ubicación en el Plan de Estudios - inaugura el estudio sistemático de los *procesos de formación docente* de quienes aspiran a ser Profesores en Psicología.

Dicho espacio cobra sentido a partir de concebir la formación no como una simple adquisición de conocimientos y destrezas para trabajar en el aula sino que “...*tiene que ver con toda la persona: sus capacidades conscientes, así como su afectividad, su imaginario y su inconsciente (...) Es decir, fantasmas, resistencias, inhibiciones, etc. (...) toma lugar en una historia individual; porque une necesariamente saberes y saber, el pasado y el futuro del sujeto*” (Beillerot, 1996, p. 30).

Formarse para ser Docente implica un activo proceso de de-formarse y transformarse para ir encontrando formas que ayuden al ejercicio de una práctica pedagógica política concreta como es la de ser educador. Descubrir, erigir esas formas requiere problematizar y re-construir conocimientos acerca de las condiciones subjetivas, históricas, sociales, políticas y educativas que se articulan en el proceso de instituirse como trabajadores de la educación. Implica como señala Larrosa (2000, p. 10), “*un viaje de des-aprendizaje*”, y asimismo “...*una producción de sentido, una apertura para actuar*” (Ferry, 1987, p. 40).

Tomando como punto de partida a nuestros estudiantes que inician este nuevo trayecto de formación con el *proyecto* de formarse para ser docentes, reconociéndolos en su triple condición de **Sujetos de aprendizaje** que se proyectan -en tanto **Sujetos de deseo-** para ser **Sujetos de enseñanza.**, suponiendo la formación como un dinámico movimiento retrospectivo y prospectivo de búsqueda personal social, ubicamos la **subjetividad** y la **formación docente** como los ejes estructurantes de nuestro seminario.

Reconocimiento del sujeto desde la singularidad de su historia, sus saberes, sus referentes identificatorios, cognitivos, morales y éticos. Conjunción de pasado, presente y futuro en este estudiante donde se articulan dinámica y dialécticamente sus posiciones de sujeto de deseo, de aprendizaje y de enseñanza a advenir, en tanto sujeto dividido entre su consciente e inconsciente; sujetado a un orden simbólico que lo pre-existe y condicionado a un contexto socio-histórico-político-cultural que lo atraviesa. “*El trabajo con la subjetividad se constituye entonces en un pilar fundamental de la formación docente, al viabilizar el proceso de des-sujetación y de construcción de una identidad ética, responsable y lucidamente asumida*” (Gatti, 2002, p.2).

En el encuentro entre estudiantes, ejes temáticos, profesores e institución reconocemos **desafíos** y **tensiones** que atraviesan el espacio aúlico y nos interpelan día a día.

Los/as estudiantes que transitan el Profesorado en su amplia mayoría provienen de la Licenciatura en Psicología, lo cual los coloca en al menos un **triple desafío**: descubrirse, re conocerse en el vínculo con la práctica docente; articular el discurso pedagógico con el discurso de la Psicología y dialectizar el ser sujeto de aprendizaje con el sujeto de enseñanza a devenir.

¹⁰ Docentes de la Asignatura: Subjetividad y Formación Docente. Prof. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Ejército de los Andes 950. IV bloque. FCH-UNSL. mecuello@unsl.edu.ar, Tel. 0266 4435512 interno 129.

La construcción de una propuesta pedagógico - política implica una reflexión constante sobre la propia práctica educativa, posicionarse “frente” al proceso de enseñanza y aprendizaje para comprender “desde” adentro lo que implica para los sujetos involucrados (docentes y estudiantes) esta experiencia. En este sentido identificamos al menos **tres tensiones** que marcan nuestro “estar siendo” en este espacio curricular:

- *Tensión entre una propuesta implicacionista y trayectorias formativas constituidas en propuestas aplicacionistas.* Esta tensión hace que los/as estudiantes atraviesen un primer periodo basado en el desconcierto, la perplejidad y la confusión que presupone la fragmentación entre dos modos disímiles de entender el “oficio” de ser estudiante: la posición frente al conocimiento y los posibles modos de abordarlo. Tensión que incomoda a los estudiantes entre sus modos construidos de pensar, sentir y actuar frente a la experiencia de aprender y el reto de asumir una mirada dialéctica donde la teoría lejos de ser incorporada mecánica y acríticamente, sea una herramienta para leer la realidad - propuesta implicacionista de este espacio-.
- *Tensión entre los saberes de los/as estudiantes avanzados en la carrera y aquellos que están cursando los primeros años de la licenciatura.* Si bien esta característica puede ser considerada una potencialidad para trabajar desde el aprendizaje cooperativo, nuestra práctica está signada por la vigilancia que supone una propuesta pedagógica de lectura y escritura que circule en la cornisa entre los saberes de ambos grupos de estudiantes, de modo de no instalar a unos en la dificultad y estancamiento ni a otros en la simplificación y el aburrimiento por volver sobre conceptos y teorías ya conocidas. En este sentido, la búsqueda de textos académicos se propone la delimitación de bibliografía básica – considerando los saberes de los/las estudiantes de los primeros años- y complementaria – para los/las estudiantes avanzados que cuentan con otros saberes-.
- *La tensión entre los tiempos institucionales y los tiempos internos del grupo.* El proceso de implicancia mencionado anteriormente requiere que el docente habilite espacios de diálogo y participación a los estudiantes en el aula; estos que muchas veces se ven encorsetados y constreñidos por los tiempos institucionales. De ahí la tensión vivenciada entre los *tiempos de la institución* y los *tiempos internos* de algunos/as estudiantes que deciden recurrir a la materia cuando sienten el desencuentro entre ambas temporalidades.

El desafío para los formadores de formadores

Entre los desafíos de los estudiantes que ingresan al trayecto del profesorado y las tensiones pedagógicas, institucionales y políticas que emergen de este espacio, devienen desafíos que interpelan nuestra tarea y nuestra posición de enseñantes para quienes trabajamos como docentes en este espacio.

El Seminario asume el reto de construir condiciones apropiadas para que el/la estudiante poco a poco resquebraje corazas, certidumbres y comience a pensarse y hacerse cargo de su lugar de sujeto de aprendizaje. Construcción de una responsabilidad que le permita asumir una posición activa y protagónica en su propio proceso de formación. Invitación a un tránsito de formación crítica, donde al inscribirse en un proceso de retorno y reflexión sobre ellos mismos, los/as estudiantes puedan implicar-se en un proceso de deconstrucción y de-formación de sus modos de pensar, sentir, actuar para iniciar un proceso donde puedan ir *trans - formándose*.

Los desafíos que nos competen para propiciar este fuerte movimiento subjetivo - que implica una resignificación apres-coup de anteriores experiencias de aprendizaje en su trayectoria escolar y universitaria - son por un lado, la instauración de espacios donde la pregunta, la incertidumbre, la curiosidad, los saberes previos y la capacidad de construir con otros tengan un lugar y se instituyan como características del espacio. Por otro, nos desafía a trabajar con las resistencias propias de los sujetos en tanto ponen en cuestión identidades y formas naturalizadas de entender el aprendizaje y el conocimiento. Finalmente nos desafía a situarnos en la “paciencia impaciente” que supone acompañar en –sus tiempos- al otro en este camino de implicancia en la formación.

Considerando la realidad de nuestros estudiantes y sus desafíos, las tensiones institucionales, pedagógicas, políticas citadas, los desafíos hacia nuestra práctica que de ella se desprenden, y con la **finalidad** de generar un espacio de formación docente donde los sujetos puedan problematizar y re-construir conocimientos acerca de las condiciones subjetivas, históricas, políticas y educativas que se articulan en el proceso de instituirse como trabajadores de la educación, estructuramos el Seminario *Subjetividad y Formación Docente* en relación a tres espacios de articulación:

-Dimensión de proyección profesional (El sujeto que se proyecta –en tanto *sujeto de deseo*- para ser sujeto de enseñanza) Los inserta en la problematización de su presente, su pasado y su futuro. Les propone discernir seriamente sobre la elección de la profesión docente, la posición subjetiva frente a la misma y sobre las cualidades inherentes a la práctica de una carrera de distinguido compromiso social y político.

- **Dimensión Relacional Biográfica** (El sujeto que aprende) Les propone desentrañar desde distintas perspectivas teóricas la complejidad de la constitución subjetiva y el aprendizaje como acto nodal en la misma. Les permite desde la realidad concreta de cada uno, reconocer que fueron-siendo constituido/as en una trama social, histórica y cultural determinada y al centrar la mirada en la escuela como lugar de subjetivación, reconocer- se en su historia de aprendizajes y en la matriz que de la misma se fue configurando.
- **Dimensión Relacional Pedagógica** (El sujeto que aprende y ayuda a aprender): Al centrar su mirada en la formación, les propone por un lado insertarse en un proceso de de-construcción, análisis y reconstrucción de representaciones y condiciones subjetivas, que operan como obstáculos o posibilitadores en el proceso de formación docente; y por otro teorizar para interrogar sus múltiples facetas y sus necesarias articulaciones. El análisis de la relación *Escuela, Práctica Docente y Subjetividad* permite avanzar en el estudio de las nuevas regulaciones del contexto que han mutado de sentido el trabajo de enseñar y convocan a pensar la escuela como una construcción política que se realiza “desde adentro” y “hacia el contexto social”.

De este modo la materia “*Subjetividad y Formación Docente*” supone una articulación dinámica y estructural entre los ejes que la sostienen –la *subjetividad*, las *prácticas de formación* – y las dimensiones citadas, lo que irá instituyendo en un proceso dialéctico de formación al sujeto de aprendizaje en el lugar de sujeto de enseñanza. Devenir que no se apoya en un orden lineal y consecutivo sino en un proceso espiralado que implica avances y retrocesos y por lo tanto no supone una ruptura con el sujeto de aprendizaje sino la convivencia de ambos lugares y funciones.

Construir las condiciones para que los/las estudiantes del Profesorado de Psicología comprendan la naturaleza ética y política de la educación, reconozcan la responsabilidad de elegir una profesión de fuerte compromiso social y por ende asuman un compromiso ético con su propio proceso de formación donde al arduo trabajo relacional biográfico y pedagógico se le suma -entretejido por una espiral singular de

de-construcción y transformación - la proyección hacia el futuro como educador comprometido, es un desafío que nos interpela año a año.

Referencias

- Beillerot, J. (1996) *La Formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Serie Los Documentos N° 1. Bs. As: UBA- Novedades Educativas. Formación de Formadores
- Ferry, G. (1987) *El trayecto de la formación. Los enseñantes, entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Gatti, E. (2002) El trabajo con la subjetividad: Una asignatura pendiente en la formación docente. I Congreso sobre educación Crandon 2002: *Alternativas para la Educación*. Montevideo (ROU) Julio 5-6/02.
- Larrosa, J (2000). *Pedagogía Profana*. Bs. As: Novedades Educativas.

Reflexiones desde la praxis docente en Psicología Evolutiva

González Pena, L. A.; Leguizamón, G.; Ruiz, M.¹¹

El presente trabajo es una reflexión acerca de nuestra práctica docente cotidiana, como integrantes del equipo de la asignatura de Psicología Evolutiva I, para la carrera de Licenciatura en fonoaudiología.

La práctica educativa se estructura a partir de tres funciones: sujeto enseñante – sujeto que aprende – conocimiento y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de estos elementos, determina la posición de los otros.

La complejidad en la que desemboca la reflexión acerca de la práctica docente, en la que estamos comprometidos, nos conduce a introducir en su análisis la situacionalidad histórica.

Sujeto y sociedad, se encuentran mutuamente implicados. Los cambios sociales y culturales de los que somos testigos, han provocado fuertes transformaciones en la subjetividad. Su alcance involucra a docentes y a alumnos, ni unos ni otros son los mismos de décadas pasadas, pero también, su impulso transformador llega a los conocimientos que forman parte de los contenidos de la disciplina a transmitir.

El campo de la psicología evolutiva, ha sido producto de una construcción histórica que tiene sus cimientos en el siglo XVII y XVIII, cuando se produce el descubrimiento de la infancia como un momento vital y por lo tanto, el infante comienza a ser un “sujeto”. En los siglos XIX y XX, junto con la individuación del niño, se establece definitivamente la psicología evolutiva como un área de conocimiento, con diversas teorías que la constituyen y con métodos de estudio e investigación.

En esta construcción histórica, diversos han sido los enfoques acerca del desarrollo y la evolución psíquica, han existido diferentes puntos de vistas acerca de las fases o etapas o estadios, y se han caracterizado los distintos momentos del ciclo vital, tratando de explicar los procesos psíquicos de cada uno, sin dejar de considerar la participación de lo biológico y lo cultural en los mismos. El siglo XX fue considerado el siglo del niño, y durante su transcurrir se reafirmó la idea freudiana de que “el niño es el padre del hombre” (Freud, 1913, p.185), por lo cual ya no se duda de la importancia de las primeras experiencias infantiles y la eficiencia que ellas poseen en los desarrollos psíquicos posteriores.

En el transcurso del mencionado siglo se postularon importantes teorías que realizaron aportes fundamentales acerca del psiquismo infantil. Se produjeron rupturas epistemológicas, que permitieron pensar, comprender y explicar el funcionamiento psíquico desde otras perspectivas, que en definitiva significaron un enriquecimiento para la ciencia psicológica. Entre esas teorías tenemos la teoría psicoanalítica, la teoría de la inteligencia piagetiana, las teorías conductistas, etc.

Durante este período, se realizaron desarrollos acerca de las relaciones y vínculos del niño con sus figuras parentales, así como de la familia, como grupo humano básico, fundamento para el desarrollo psíquico del individuo.

Las personas que integramos el equipo de la asignatura, nos formamos como profesionales psicólogas e iniciamos nuestra práctica docente en la segunda mitad del siglo XX, razón por la cual hemos transmitido a nuestros alumnos las concepciones acerca de la niñez y de su desarrollo psicológico, postuladas por las teorías de esta

¹¹ Docentes de la Asignatura: Psicología Evolutiva I. Lic. en Fonoaudiología. Facultad de Psicología, UNSL. 9 de Julio 592 – 5700 San Luis. alejagp@unsl.edu.ar. Tel. 0266-4423788.

época. Las mismas, estudiaron y trabajaron con niños de lo que se ha llamado “la modernidad”.

El hecho de haber nacido entre las décadas de 1950 y 1970, nos ha dado la posibilidad de pertenecer a una generación que ha de transitado el pasaje hacia el siglo XXI, en un momento vital que nos encuentra aún en pleno desarrollo de nuestras praxis, en particular la docente.

Nos ubicamos en un siglo que plantea nuevos desafíos, en un contexto sociocultural al que se ha denominado en un comienzo como pos modernidad o modernidad tardía y ahora, se lo reconoce como capitalismo tardío o sociedad de consumo. Es inevitable que como psicólogos y formadores de los futuros profesionales, nos interroguemos acerca de las influencias y consecuencias que este nuevo contexto tendrá en la constitución del sujeto humano, en especial durante su infancia y juventud.

El desarrollo psicológico se entrama con las condiciones de posibilidad de la época en la que se encuentra inmerso y éstas, no pueden ser dejadas de lado en su consideración. La cultura produce formas de subjetividad acordes a sus propuestas identificatorias y sus ideales, y estos nuevos modos de manifestación deben incorporarse a la hora de transmitir los contenidos de nuestra asignatura.

Aquellas palabras con que se ha intentado definir al contexto de esta nueva era, hacen referencia a un mundo globalizado en lo económico y cultural, que tiende a transformar a los hombres y mujeres, de todas las edades, en objetos.

Diversos autores conceptualizan la actualidad, considerando que existe una desvalorización de la palabra, en pos de una centralidad de la imagen y que es más importante el tener sobre el ser. Este tiempo del “capitalismo tardío”, se caracteriza por la estimulación del consumo, por la importancia de la inmediatez que es promovida por los medios masivos, por el predominio del acto sobre el pensar. Un aspecto esencial es la devaluación de la verdad y la justicia, que se relacionan con el debilitamiento de las instituciones de la modernidad: el estado, las instituciones educativas, las iglesias y la familia. La ley está cuestionada, los límites son difusos y las configuraciones familiares han cambiado.

En párrafos anteriores, hicimos referencia a nuestra situacionalidad histórica para reflexionar acerca de nuestra práctica docente, pues como sujetos somos hijos de nuestro tiempo y como profesionales interesadas en el conocimiento, no podemos obviar que este se procesa vinculado a las posibilidades sociales, políticas y económicas de una época.

Por otra parte, nuestro hacer cotidiano se juega en el tiempo existencial de la Universidad, en donde la práctica docente debería ocupar el lugar central. Docentes y alumnos como sujetos, nos reunimos en torno al conocimiento, a las representaciones, a los valores y actitudes, como protagonistas de la sociedad en que vivimos.

De esta manera, en el aquí y ahora de nuestra praxis, nos encontramos con la realidad concreta en la que se evidencian varios de los aspectos mencionados en los postulados teóricos de referencia.

En primer lugar, hoy estamos frente a estudiantes que se han constituido como sujetos en esta transición de un siglo a otro, que como individuos y como grupos se presentan con características distintas a los de otras épocas. Son jóvenes inmersos en una realidad compleja, que genera sentimientos de mayor libertad y plasticidad, a la vez que produce incertidumbre y angustia, porque los límites y horizontes del contexto social y cultural son difusos y su suelo es como arena movediza.

De esta forma, en una asignatura como la nuestra, que incluye contenidos que involucra el devenir de los sujetos, surgen en los distintos horarios de clase intereses, preguntas y comentarios que dan cuenta del vivir en el siglo XXI. Por ej.: ¿Cómo es el

complejo de Edipo en una familia monoparental?, o ¿Cómo se cumplen las funciones paternas o maternas en las familias homoparentales?

Esto demuestra que los contextos y escenarios sociales que rodean la vida de estas nuevas generaciones, no se asemejan a los contextos que rodeaban el desarrollo y el crecimiento de las generaciones del siglo XX. Es decir, que abordar esta realidad implica poner en juego las competencias personales y profesionales, que como sistemas complejos de comprensión y actuación requieren de prácticas, vivencias, experiencias auténticas en contextos reales, así como de reflexión, debate y contrastes abiertos de esos saberes personales y profesionales.

En este sentido, quizá deberíamos cuestionarnos acerca de la necesidad de adoptar posicionamientos epistemológicos diferentes, respecto al conocimiento y a la formación de saberes que requieren tanto los docentes, como los alumnos en sus prácticas. Ubicarnos de este modo, nos permite reflexionar acerca de las mismas y sostener que la práctica no es una mera aplicación de la teoría. Es un escenario complejo, incierto y cambiante, donde se producen interacciones necesarias de ser vividas y a la vez observadas, en tanto constituyen espacios y procesos que promueven nuevos conocimientos.

Ello suele ocurrir, cuando los alumnos deben abordar los trabajos prácticos, especialmente en la observación de niños. Durante la realización de los mismos, aparecen situaciones que interpelan la teoría que estudiamos: niños que no saben a qué jugar, niños que durante la hora de observación sólo quieren ver TV, niños inducidos al consumo indiscriminado, niños expuestos a la tecnología sin la supervisión de los padres, lo que consecuentemente trae aparejado la incorporación de información e imágenes que no están en condiciones de elaborar, y padres ausentes que suplen dicha ausencia con objetos.

Estas situaciones, en nuestra praxis docente cotidiana, nos enfrentan a la posibilidad de lo que Kosic (1986) denominó la “práctica teórica”, a un hacer en el campo de las ideas, del conocimiento, en donde se establece un diálogo entre el pensar y el hacer. Así también, adquieren particular significado los conceptos de Foucault, que entre otras cuestiones permiten considerar que “...teoría y práctica devienen puntos estratégicos que remiten el uno al otro en un relevo creador permanente, a un poder hacer que introduce...lo nuevo en el horizonte del mundo humano” (Guyot, 2008, p.32).

Esta relación dialéctica entre la práctica y la teoría conforma un espiral creativo y dinámico que produce conocimiento y a la vez transforma la realidad.

A modo de ejemplo, así como en el siglo XX la declaración de los Derechos del Niño/a se constituyó en un hito de suma importancia y su análisis crítico en un objetivo dentro de los que la asignatura se planteaba; hoy, la impronta de la cultura posmoderna les otorga un nuevo matiz que no puede dejarse de lado. La propuesta de TP se dirige a realizar un rastreo del modo cómo el niño de hoy difiere del que fue en épocas pasadas.

La complejidad de los conocimientos que forman parte de la asignatura, nos coloca en el desafío de situar la información en su contexto y en el conjunto en el que éste se inscribe. En este sentido, la articulación teoría y práctica juega un papel de importancia fundamental. En un proceso dialéctico, se encuentra el desafío que implica la no reducción de lo complejo a lo simple que terminaría, al decir de Morin (2001), o bien separando lo que está ligado (disyunción) o bien unificando lo disperso (reducción), pero el resultado sería, la incapacidad para pensar las totalidades, los conjuntos, aislándose los objetos de sus contextos. En nuestro caso, aislándose los procesos y perdiendo en ellos al sujeto en su singularidad.

En un segundo trabajo práctico, la observación de las conductas de un niño lleva a realizar su análisis a la luz de los procesos estudiados. El objetivo sería recuperar la

singularidad de éste, pudiendo soportar que ningún niño es igual a otro, ni que sus manifestaciones responden tal cual a lo que el observador espera. En este sentido, acordaríamos con Morín (2001) cuando afirma:

“...la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: ‘la totalidad es la no verdad’. Así estamos condenados al pensamiento incierto, acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene ningún fundamento de certidumbre” (p. 101).

Referencias

- Freud, S. (1913). *El interés por el psicoanálisis. Obras Completas, T. XIII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Guyot, V. (2008). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, investigación y subjetividad*. San Luis: Ediciones LAE, Universidad Nacional de San Luis.
- Kosic, K. (1986). *Dialéctica de lo concreto*. México: Gedisa.
- Morín, E (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Psicología del Desarrollo en la Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación

De la Cruz, S.; Klement, C.; Robles, F.¹²

La asignatura Psicología del Desarrollo pertenece al primer año de las carreras de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, siendo la primera aproximación a la Psicología que tienen los alumnos en el ámbito de la universidad.

Dicha asignatura se ubica como un pilar articulador en torno al cual la educación, como un campo de prácticas científicas multidisciplinarias, logra significar sus saberes en el conocimiento del destinatario último de su quehacer: el ser humano, entendido en la complejidad y riqueza que caracterizan las distintas etapas de su vida.

El conocimiento de que el proceso de constitución y desarrollo humano es una realidad compleja atravesada por una multiplicidad de factores bio-psicosociales, culturales e históricos permite al alumno comprender cómo van determinándose las características y procesos propios de cada etapa vital, requisito fundamental para lograr hacer de la educación una práctica inclusiva que facilite el amarre del sujeto a su cultura, cualquiera sea el momento de la vida por el que este transite.

En tanto se comprenda la tensión existente entre pulsión y cultura se pueden dimensionar los efectos posibles de la educación. Habida cuenta de que en su ingreso al mundo el sujeto debe ir encontrando modos socialmente aceptados de arreglárselas con la pulsión, el orden de lo simbólico ofrece un salvoconducto donde puede resolverse la tensión entre lo que debe resignar de sus pulsiones y las exigencias que le vienen de lo social siendo la educación uno de los tratamientos posibles de la pulsión cuya finalidad es afectarla para que algo de esta se amarre a lo simbólico.

Ocuparse del sujeto de la educación requiere de una formación que permita reconocer como encarnan en las diversas subjetividades los procesos socioculturales, cuyos resultados afectan intensamente el escenario educativo actual. Las demandas incesantes a las instituciones educativas desconocen las funciones para las que tradicionalmente fueron pensadas generando en los docentes profundos malestares ante una realidad de cambios vertiginosos ante la cual se siente también vulnerado y para la que no tiene todas las respuestas.

En este marco resulta imprescindible que conceptos tales como inconciente, vínculo, transferencia, subjetividad, subjetivación, identificación, identidad y tantos otros que se utilizan habitualmente cobren, para el futuro educador, un sentido nuevo que ayude a orientar las prácticas educativas en torno a la premisa de una educación verdaderamente inclusiva y permanente.

Cabe destacar que si bien el nodo conceptual de la asignatura proviene del Psicoanálisis, no se dejan de lado los aportes provenientes de otras líneas teóricas como las Cognitivo-Integrativas, así como las formulaciones teóricas sobre Género que permiten entender como determinados supuestos de carácter sociohistórico y cultural, atraviesan la configuración de las subjetividades femeninas y masculinas y las relaciones que entre ambas se establecen, produciendo padecimientos que comienzan a visibilizarse en los últimos tiempos y requieren de nuevas miradas para ser entendidos en su complejidad..

Existe en nosotros un interés manifiesto por convertir el proceso de transmisión en una instancia de entregas, búsquedas y encuentros que faciliten una apropiación activa de los contenidos teóricos convirtiéndolos en herramientas para reflexionar, para

¹² Docentes de la Asignatura: Psicología del Desarrollo (Lic. Y Prof. En Ciencias de la Educación).
Facultad de Psicología, UNSL.López y Planes 145, San Luis. delacruzsm@hotmail.com

indagar para ocuparse de develar quienes habitan el espacio educativo actual en el que están inmersos.

En este sentido, se tiene la intención de generar un humilde circuito de ensayo a partir del cual los alumnos puedan pensarse como futuros profesionales en la convicción de que como docentes y adultos debemos acompañar el pasaje al mundo adulto tal como lo refiere Perla Zelmanovich (2003), con el ofrecimiento de referencias que le permitan construir su diferencia, su propia palabra, evitando incrementar el desamparo al que la realidad social y su propia condición adolescente lo exponen.

“Los adultos que habitamos las escuelas y que experimentamos en carne propia el rigor del desamparo social nos cabe sostenerles a los jóvenes un lugar para la emergencia de un deseo singular. Habilitar la búsqueda de un proyecto posible puede cobrar una potencia constructiva ante el naufragio social de ideales y de utopías, en tanto rehabilita la dimensión del por-venir.” (Zelmanovich, 2003. p 6)

Tradicionalmente hemos prestado particular atención a la adolescencia como una etapa vital cargada de fenómenos que conllevan adquisiciones y pérdidas, encuentros y despedidas, construcciones y derribamientos. Una etapa de la vida convulsionada y rica en la cual se amasa “el hombre que vendrá”. La adolescencia concebida como una experiencia de subjetividad en la que los procesos psíquicos se suceden en una trama de relaciones intersubjetivas impactadas por las características de época que van cincelandos los modos de vinculación intergeneracional.

Sin embargo se ha hecho un alto en el camino para revisar qué dificulta la salida de la adolescencia y qué factores aceleran su inicio. Los parámetros habituales no delimitan la realidad adolescente actual.

El resquebrajamiento de las asimetrías entre jóvenes y adultos conlleva una suerte de mimesis que afecta en la adolescencia los procesos identificatorios y los modos en que llegan a establecerse las nuevas relaciones con el mundo. Pero no es menos cierto que los efectos de esta situación resuenan en el adulto y en las funciones que con gran dificultad desempeña en el orden familiar, social, institucional.

Hay una mayoría de adultos disgregados, víctimas o victimizados, acusados o acusadores que con facilidad frente a los padecimientos culpabilizan a los jóvenes, acentuando las dificultades de apretar una trama social y simbólica que nos contenga a todos.

El malestar en la época que vivimos encarna en un sujeto que denodadamente intenta acomodarse, sujetarse a una cultura expulsiva, intolerante que desconociendo las referencias a su subjetividad lo aísla y cosifica.

El debilitamiento de los lazos sociales resulta así una consecuencia esperable que es reforzada por la escasez de referentes tradicionalmente compartidos por la mayoría y que hacían menos difíciles los enlaces.

Es así que la metamorfosis juvenil de la época encuentra un marco evanescente en constante proceso de cambio; soportes flojos, adultos aflojados, jóvenes usados, entronizados o descartados. El tejido social y simbólico abre su trama y el sujeto pende de un hilo, con la permanente sensación de que finalmente caerá al vacío.

El sistema voraz y deshumanizado en el que vivimos acorrala también a los adultos y contribuye a naturalizar el desconocimiento de las diferencias, de todas, incluso aquellas que nos hacen responsables ante las generaciones que nos preceden por el pasado el presente y el futuro.

Desconocer, “no conocer” qué de sí mismo y de los otros se juega en esta realidad arrolladora, deja a los adultos impotentes ante los embates de época profundizando

los desencuentros y los procesos de exclusión que afectan fundamentalmente a los más vulnerables.

Cuando los significantes de la cultura atentan contra las particularidades subjetivas y atomizan el poder de las alianzas, no hay manera de que la relación del sujeto consigo mismo y con los demás no se vea afectada; consecuentemente las instituciones que crea y en las que abreva padecen malestares comunes a los de sus creadores.

El desafío que nos planteamos es ir a la búsqueda de estrategias que faciliten encuentros que sostengan la asimetría necesaria para que el joven ensaye con menos dificultades su ingreso al mundo adulto, y para que el adulto no caiga en sus funciones ni deba semblantarlas, pudiendo recobrar, quizás, posiciones que lo habiliten para vivir con menos padecimientos esta etapa de la vida que, puede constatar, reiteradamente conlleva correlatos importantes en el orden de la salud.

El espacio universitario permite abrir un paréntesis con recursos para que podamos pensarnos y hasta para que intentemos conmover ciertas lógicas discursivas que aparejan la impotencia y la queja nostálgica. Un espacio que nos permita reflexionar sobre la temática y sobre los factores intervinientes en pos de asumir responsabilidades e ir delineando transformaciones posibles que hagan efectivo el mejoramiento de la calidad de la sociedad en su conjunto.

En lo que respecta a Investigación, concita nuestro interés la indagación sobre la dinámica de los procesos que caracterizan la adultez, los modos de vinculación intergeneracional y factores que impactan en la subjetividad adulta y complican el ejercicio de aquellas funciones que otrora caracterizaran y diferenciaran esta etapa evolutiva de otras. En tal sentido, estamos trabajando en la elaboración de un PROIPO. Al mismo tiempo estamos elaborando un Proyecto de Extensión relativo al Abuso de menores, ambos serán presentados el próximo año.

Referencias

Zelmanovich, P. (2003) *Contra el Desamparo en Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Pasantías en docencia en Psicodiagnóstico. Una instancia privilegiada en la formación de futuros profesionales

*Blanda, E.; Quevedo, A.; García, S. L.; Espósito García, L.; Moyano, J. C.; Ortega, L.; Kasiura, S.*¹³

Con el presente trabajo intentamos, con humildad, mostrar una rica experiencia como alumnos pasantes en la Cátedra de Psicodiagnóstico I de la Universidad Nacional de San Luis y fundamentar la importancia que tiene la participación en la misma, para la formación profesional de futuros psicólogos.

En un primer momento se hace un recorrido acerca de las ordenanzas que rigen y avalan la práctica de Pasantías en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. A continuación se muestra el Plan de Trabajo propuesto por la Cátedra de Psicodiagnóstico I (Objetivos, el plan de actividades y evaluación que rigen la Pasantía). Luego se hace referencia a las motivaciones personales que llevaron a interesarnos en dicha práctica. Y finalmente apreciaciones personales de los pasantes respecto de la experiencia.

En la Universidad Nacional de San Luis y más específicamente en la Facultad de Ciencias Humanas, visto la necesidad de dar respuesta a las solicitudes de graduados o docentes del medio que desean realizar Pasantías en Asignaturas, Proyectos y Trabajos de Investigación o Servicios de las diferentes carreras que allí se dictan, el Consejo Directivo de la Facultad, autoriza la creación de un sistema de pasantías que les permita, a los ya mencionados, un perfeccionamiento o actualización de las problemáticas relacionadas con las Ciencias Humanas. Incorporándose en 1997 a alumnos del último año de las carreras de grado; y a alumnos de postgrado.

Fundamentación teórica

El campo del Psicodiagnóstico es un área específica del quehacer profesional del psicólogo. Como tal requiere una profundización donde se complementen teoría, práctica e investigación. Esto permite a los alumnos en formación un manejo crítico y ético de los instrumentos técnicos a ser utilizados en el Psicodiagnóstico.

El enfoque psicoanalítico que fundamenta esta práctica posibilita una comprensión profunda del sujeto y su familia, permitiendo arribar a un diagnóstico y pronóstico referido a los aspectos adaptativos y patológicos de la personalidad.

Como objetivos de nuestra práctica se plantearon la internalización de los principios que rigen éticamente el quehacer psicológico respecto del Psicodiagnóstico y el empleo de los instrumentos diagnósticos.

Iniciarnos en el rol del psicólogo clínico a través de la realización de estudios psicodiagnósticos, acompañados de sus respectivas supervisiones con el equipo profesional que integra la cátedra.

Profundizamos los conocimientos adquiridos en las asignaturas Psicodiagnóstico I y II y de otras asignaturas que son parte de la currícula y que ayudan a la hora de realizar las respectivas supervisiones. Además de completar nuestra formación con la realización del curso electivo que ofrece la cátedra denominado “Hora de Juego Diagnóstica”. Condición para participar en dicha Pasantía.

Intentamos como alumnos pasantes complementar nuestra formación teórica-práctica con la aplicación e interpretación de las técnicas proyectivas en la exploración de

¹³ Docentes y pasantes de la Asignatura: Psicodiagnóstico I. Lic. y Prof. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque. elizblanda@hotmail.com. Tel: 2664206954.

características psicológicas. Y de esta manera adquirir la suficiente plasticidad para la elección de las pruebas, teniendo presente diferentes criterios: edad del sujeto, motivo de consulta, urgencia del caso, situación institucional o privada, etc.

Todo esto nos permite también, utilizar el Proceso Psicodiagnóstico como campo de la promoción y prevención de la salud y realizar una revisión crítica de los principales postulados teóricos actuales sobre el mismo.

En cuanto al plan de actividades prácticas a desempeñar durante el desarrollo de dicha pasantía, realizamos: lecturas críticas de la bibliografía básica que exige el curso de Psicodiagnóstico I para la currícula. Asistimos a las clases teóricas y prácticas de la asignatura.

Participamos en la selección de material clínico para el dictado de clases, en los grupos de supervisión de casos, en las reuniones de cátedra y en los seminarios previstos sobre manejo e interpretación de las técnicas utilizadas. Como así también en la elaboración de trabajos para participar en congresos y/o publicaciones.

El crédito horario a cumplir es de ocho horas semanales según lo establecido en la reglamentación vigente de la Universidad Nacional de San Luis. Distribuidas en la semana durante el cursado de la asignatura.

La evaluación de la pasantía es de carácter continuo y permanente a través de la participación de las tareas asignadas; acompañado de la presentación de un trabajo final de tipo monográfico sobre un tema elegido por el pasante, con la aprobación del director de dicha pasantía.

Motivados desde lo personal, con el deseo de no solo adquirir experiencia psicodiagnóstica, sino también, realizar una muy buena formación teórico-práctico que nos permitiera desempeñarnos en un futuro con mayor responsabilidad, es que, como alumnos avanzados en la carrera de Licenciatura en Psicología, comenzamos a desempeñarnos en esta pasantía, ofrecida desinteresadamente desde el equipo profesional que integra la cátedra de Psicodiagnóstico I de la currícula, en la actualidad. Teniendo siempre presente como base los fundamentos éticos que rigen nuestra práctica.

Apreciaciones personales respecto de la experiencia

Desde el momento en que elegimos la carrera de Licenciatura en Psicología y durante el transcurso de la misma, consideramos que hemos logrado un profundo interés y una buena transferencia con la psicología Infantil.

Desde ese lugar, es que nos hemos preguntado qué de la psicología nos apasionaba, por lo cual nos gustaría perfeccionarnos en tan amplio campo que ofrece esta profesión. El interés y la motivación pasaban por la elección del trabajo con niños, una vez recibidos. Esto habla de una identidad como futuros psicólogos. Allí es donde comienza esta gran travesía de formarnos en un área de la psicología ampliamente trabajada por expertos e importantes referentes como son Melanie Klein y Post-kleinianos.

Cuando uno toma conciencia sobre qué hacer en el futuro una vez finalizado los estudios secundarios, se interroga acerca de la “Identidad Ocupacional”, ¿Qué hacer?; ¿Qué estudiar?. Lo mismo ocurre cuando uno está por finalizar los estudios universitarios. Esta Identidad se desarrolla como un aspecto de la Identidad personal. La que ha sido definida por algunos autores como “*Ser uno mismo a través del tiempo*”. Rodolfo Bohoslavsky (1998) considera la Identidad ocupacional “*como la autopercepción a lo largo del tiempo en términos de roles ocupacionales*”. Dice en su libro “Orientación Vocacional”: “*una persona tiene identidad ocupacional cuando ha integrado sus diferentes identificaciones y sabe qué es lo que quiere hacer, de qué*

manera y en qué contexto... La identidad Ocupacional incluirá, por lo tanto, cuándo, un a la manera de quién, con qué, un cómo y un dónde”.

Este concepto de Identidad Ocupacional, el autor lo propone en relación a un “sujeto”.

La Lic. Ruth Infante y Lic. Graciela M Parisi (1995), en su artículo acerca de la “Identidad del Psicólogo”, abstraen este concepto no ya en relación al sujeto sino en relación a una profesión: la psicología. Es así, que nos animamos a pensar junto a ellas la Identidad ocupacional del Psicólogo y específicamente nuestra propia identidad como futuros psicólogos. A raíz de ello consideramos que debe estar enmarcada, como dicen estas autoras, por: un buen manejo del discurso teórico; con un objeto de estudio, con una función específica como profesional de la psicología, en un campo de trabajo determinado y finalmente con un aprendizaje y manejo adecuado de métodos y técnicas para abordar lo más eficientemente posible el objeto de estudio. Sólo así se preservará nuestro trabajo profesional, evitando incurrir en errores, en desmedro de nuestra práctica; ya que como lo expresa Silvia Pugliese, muchos psicólogos recién egresados, alentados por su omnipotencia, se dedican al Psicodiagnóstico sin el entrenamiento específico, en detrimento de la imagen profesional y atentando contra el uso correcto de los instrumentos.

De lo expuesto, nace la motivación para emprender el desafío de participar y enriquecernos en el desempeño de la pasantía.

Esta experiencia contribuirá a una conceptualización más abarcativa y profunda de la práctica psicodiagnóstica que va más allá de un proceso técnico y de la implementación de una metodología de trabajo, constituyendo un verdadero campo de conocimiento.

Consideramos de gran importancia la posibilidad que nos brinda esta prestigiosa casa de estudios, de poder participar en la formación de futuros profesionales de la Psicología (a través de las diferentes actividades en docencia) y en la propia formación; y de esta manera, posibilitar el logro de nuestra propia Identidad como Psicólogos y de estar en constante crecimiento replanteándonos, en el día a día, la teoría a partir de la praxis.

Desde el punto de vista del docente, la enseñanza del Psicodiagnóstico en este contexto de aprendizaje, implica poner en evidencia los esfuerzos y requerimientos que demanda la tarea de enseñar nuestra práctica, como así también las dificultades y desafíos que se presentan en quienes se inician en este proceso.

Ninguna práctica podría ser sustentada fuera de una ética claramente definida, siendo que la ética de la docencia estaría dada por dar lo mejor del propio conocimiento y experiencia, reconociendo las limitaciones, no ofrecerse como dueño del saber sino como alguien que construye permanentemente su bagaje experiencial junto a otros (sociedad, colegas, estudiantes, etc.)

Referencias

- Bohoslasky, R. (1998). *Orientación Vocacional la Estrategia Clínica*. Buenos Aires: Ed. Quintana Nueva Visión.
- Infante, R. y Parisi, G. M. (1995). *Documento de Cátedra*. Mendoza: Universidad del Aconcagua, Facultad de Psicología.
- Lunazzi de Jubany, H. (1992). *Lectura del Psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Ed. Belgrano.
- Muñiz, A. y Cols. (1992). *Diagnóstico e Intervención psicológica. Conceptualizaciones a partir de la experiencia docente*. VIII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. Rosario, 411-418.

- Nazur, M. A. y Serrano, G. (2006). *La práctica pre- profesional en Psicodiagnóstico: dificultad, desafíos y alternativas para su implementación, El taller como estrategia*. X Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. Buenos Aires, 330-333.
- Pugliese, S. (2000). *Ética y Psicodiagnóstico. La integridad de los test: una cuestión ética*. Rosario.

La Enseñanza de la Psicología Jurídica en la Carrera de Psicología

Loizo, J. M.; Sosa Suárez, M. L.; Vuanello, G. R.; Valdebenito, E.; Verges, A.¹⁴

En el año 1958, a instancias del Prof. Plácido Horas, se crea en el ámbito del entonces Instituto Pedagógico -presente en San Luis desde el año 1941 dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo- la carrera de Psicología, con un fuerte perfil profesional, tal como lo había propuesto el I Congreso Argentino de Psicología, reunido en Tucumán en el año 1954. La carrera de Psicología se abrió en reemplazo del profesorado de filosofía, debido a que en la sede de Mendoza de la Universidad Nacional de Cuyo, ya brindaba esa titulación. (Berasain, 1995)

La creación de la carrera de Psicología en San Luis, se produce poco después de la apertura en Buenos Aires y Rosario, y es bastante anterior al establecimiento de la carrera en otras universidades estatales y privadas del país.

En la mayoría de las otras carreras existentes, la introducción de la asignatura se demoró varios años y adoptó diferentes denominaciones, en la mayoría de ellas se optó por Psicología Forense, sólo en San Luis se prefirió la denominación de Psicología Jurídica. Entendemos que esta opción fue resultado de la mirada visionaria de uno de los ideólogos, el Profesor Horas, dado que el término “forense” remite a un campo de acción restringido al espacio jurídico penal y en cambio su intención fue siempre la de ampliar el campo de acción de los profesionales psicólogos. Cuando hablamos de psicología forense, la consideramos como una parte de la psicología jurídica, que se aplica en los foros. La Psicología forense es “la ciencia que enseña la aplicación de todas las ramas y saberes de la psicología ante las preguntas de la justicia, y coopera en todo momento con la Administración de la Justicia, actuando en el foro (tribunal), mejorando el ejercicio del Derecho”. (Urza Portillo, 1993, p. 4) En cambio, la denominación “psicología jurídica” engloba varias especialidades bien diferenciadas, como son la psicología penitenciaria, la criminología, la victimología, la selección, formación y actuación de la policía, etc. La referencia a psicología judicial produce una sensación de ser más general. (Ibáñez, 1994)

En consonancia con el pensamiento de Horas, se trata de continuar con su obra, ya que si bien su propuesta fue válida como paradigma en su contexto, hoy debe adecuarse a los nuevos tiempos. En los inicios, el foco de atención estaba puesto en el individuo, en su historia vital y familiar, su personalidad, la búsqueda de causas y factores que permitieran dar razón de su conducta desadaptada a la norma y actuar en consecuencia. Hoy se sabe que el delito es un producto de una determinada organización social y que el acento debe ponerse sobre las estructuras sociales y el ejercicio del poder. Por lo tanto, se pretende transmitir a los alumnos de la asignatura Psicología Jurídica, conocimientos pertinentes y actualizados sobre un campo del saber en que se entrecruzan de manera compleja, dinámica y complementaria diferentes disciplinas (Derecho, Psicología, Sociología, Psiquiatría, Antropología, etc.). Para lo cual la educación que brindamos, debe evidenciar los principios de un conocimiento pertinente, que fueran enunciados por Morin en el texto “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, que son: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. (Morín, 2002)

En el programa de la asignatura, en el corriente año lectivo, se han introducido modificaciones acordes a la ampliación del campo de la Psicología Jurídica,

¹⁴ Docentes de la Asignatura: Psicología Jurídica. Lic. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Ejército de los Andes 950, IV bloque, Ofic. 48. FCH-UNSL. sosuma@unsl.edu.ar.

principalmente con el Derecho y el control social, en cuanto procesos normativos y regulatorios de la vida en sociedades complejas.

Se comienza por vincular a la Psicología con otras disciplinas humanas y sociales, tales como el Derecho, la Criminología y la Victimología que operan en el ámbito jurídico.

Luego se analiza el papel que cumple el Derecho como instrumento de control social y la función pericial del psicólogo en el proceso penal.

Se aborda, desde el marco normativo de los Derechos Humanos, la problemática de las instituciones de control punitivo formal: justicia, policía y cárcel, sus actores, funciones, procesos de intervención, examinando el papel que han desempeñado en acontecimientos de actualidad y sus repercusiones en diferentes ámbitos y niveles de análisis, sobre todo su impacto e influencia en el comportamiento de las personas.

Se analiza el Sistema Penal desde la perspectiva de los Derechos Humanos a fin de establecer los segmentos en que se producen núcleos problemáticos violatorios de los mismos.

Se presentan los distintos modelos explicativos de la criminalidad -biológicos, psicológicos y sociológicos-, sus implicancias y efectos para la disciplina psicológica.

Se introduce el contexto de la Victimología como espacio de conocimiento, investigación e inserción profesional del psicólogo, desde el análisis de la violencia que sufren los sectores vulnerables –mujeres, colectivos LGTB, niños, niñas y adolescentes, los sectores pobres y empobrecidos, pueblos originarios y comunidades victimizadas por la destrucción del medio ambiente-, por quebrantamiento de sus derechos fundamentales.

Y por último, se proporcionan los conocimientos necesarios para conocer, comprender y desempeñarse en la órbita del Derecho Civil, Derecho de Familia y del Niño/a Adolescente, que comprende las nuevas configuraciones de pareja, matrimonios y familias; el divorcio y sus efectos: tenencia, cuota alimentaria, vivienda, régimen de visitas. La mediación como estrategia para lograr acuerdos en este ámbito. La institución de la adopción, adopciones ilegales, tráfico de niños. Y la función pericial en situaciones de daño psíquico, daño moral e incapacidad civil de hecho y de derecho.

Modalidad de Cursada: el crédito horario de la asignatura es de 100 horas y se dictan clases teóricas y teóricas-prácticas tres veces a la semana. Los trabajos prácticos que se realizan durante el dictado de la asignatura tienen lugar en instituciones del ámbito de la administración de Justicia, del control punitivo o pueden consistir en investigaciones de campo sobre temas incluidos en el programa, que revistan actualidad. En el corriente año lectivo los Trabajos Prácticos previstos fueron tres:

I) Análisis de casos criminales. Con el objetivo de lograr el conocimiento necesario sobre el marco legal que rige la aplicación de la ley penal y favorecer el uso adecuado de los conceptos específicos que permiten el análisis y la evaluación de las situaciones en estudio.

II) Asistencia a un Juicio oral y público. Con el objetivo de que los alumnos conozcan un segmento del proceso de administración de justicia en el fuero penal; analicen el papel de cada uno de los actores involucrados –jueces, fiscal, abogados/os defensor/es, abogado/os querellante/es-; accedan al contenido de las pericias psicológicas que se presentan durante el juicio; y analicen la valoración de la pericia psicológica y psiquiátrica por parte del tribunal judicial.

III) Trabajo de Campo en el ámbito del Servicio Penitenciario Provincial, en sus dos modalidades. a) Intervención psicológica individual con Internos/as, Procesados/as y Penados/as. Y b) Trabajo con Personal Penitenciario.

El primero, con el objetivo de asumir y realizar una práctica pre-profesional en un ámbito que requiere la inserción del profesional de la psicología; poner a prueba habilidades, fortalezas y debilidades para desempeñarse en una de las instituciones del campo del control punitivo; y aplicar un modelo de abordaje psico-socio-criminológico.

El segundo, con el objetivo de aproximarse al conocimiento de la dinámica laboral del personal penitenciario, y promover su reflexión respecto de las implicaciones de su trabajo, en general, y en cuanto al papel que desempeñan el proceso de recuperación de las personas privadas de libertad.

Para la realización de este Trabajo Práctico, en sus dos modalidades, requiere la asistencia semanal de los estudiantes al Servicio Penitenciario Provincial una vez por semana, por otro lado, la concurrencia a reuniones de supervisión grupales y a posteriori la redacción de un informe escrito. En la modalidad a), el informe escrito es elevado al Centro de Criminología, destinado a formar parte del legajo correspondiente al Interno/a Procesado/a o Penado/a. En la modalidad b), el informe se realizó de manera grupal y no se elevó a la Dirección de Personal de la Institución.

Por otra parte, los integrantes de la asignatura dictan Cursos Electivos que tienen como sustento la docencia en Psicología Jurídica, su participación en el Proyecto de Investigación “Derechos Humanos, Control Social y Sectores Vulnerables” y el Programa de Extensión: “Intervención con actores de la violencia como estrategia de prevención”.

De esta manera creemos que la articulación ha sido fructífera en cuanto posibilita la emergencia de nuevos espacios de intervención mediante su proyección hacia la comunidad, amplía el campo de la investigación local y regional y genera la formación permanente de recursos humanos.

Referencias

- Berasain, O. (1995) *Recuerdos de Provincia, en Crónicas de la vida universitaria en San Luis*. San Luis: Ed. Universitaria.
- Ibañez, V. (1994) *Psicología Forense en España en Sobral y Arce, Manual de Psicología Jurídica*. Buenos Aires: Barcelona: Ed. Paidós.
- Morín, E. (2002) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Análisis de las Instituciones. Una mirada transdisciplinar

Leone, M. E.; Díaz, C. R.; Caminos, M. R.¹⁵

El recorrido del Programa Teórico y del Plan de Trabajos Prácticos que la materia ofrece tiene el propósito de reconocer el campo epistémico de la Psicología Institucional como un aporte fundamental en la formación científica y profesional de futuros psicólogos.

La Psicología Institucional, como un campo del conocimiento de la dinámica y procesos racionales y fantasmáticos de los conjuntos organizados se desarrolla en el ámbito académico con los aportes de psicoanalistas como Bleger (1966), Ulloa (1969) y Malfé (1980). Por la formación de estos precursores, una psicología de las instituciones no podía escindir el análisis de los procesos psicológicos constitutivos del espacio común, compartido.

Bleger (1966) planteaba que el estudio de las instituciones significaría un avance tanto en la investigación como en el desarrollo de la psicología como profesión, porque entendía que no se puede ser psicólogo si no se es al mismo tiempo un investigador de los fenómenos que se quieren modificar y no se puede ser investigador si no se extraen los fenómenos de la misma práctica y de la realidad social que se vive en un momento dado. Por ello, enfatizando los aportes de Pichon Riviére (1985), subraya que la Psicología Institucional se inserta tanto en la historia de las necesidades sociales, como en la historia de la psicología, y dentro de esta última no se trata sólo de un campo de aplicación de la psicología, sino de un campo de investigación. Para Bleger (1966) el nexo entre Higiene mental y Psicología Institucional es evidente y reside en la perspectiva y en los lineamientos dentro de los cuales desea ver desarrollarse la psicología y la profesión de psicólogo. De manera que, para este autor, el campo de la psicología institucional se caracteriza por un ámbito, el de las instituciones, un modelo conceptual para abordar el estudio de la dinámica, la estructura de las instituciones y la psicología de las instituciones y por una estrategia de trabajo del psicólogo haciendo hincapié en el encuadre particular de la tarea que caracteriza específicamente a la Psicología Institucional. Para este autor el ámbito queda recortado en las organizaciones de existencia física concreta para indagar y develar la dinámica psicológica que tiene lugar en cuanto al hecho de que cada individuo tiene comprometida su personalidad en las instituciones sociales y se conduce con respecto a las mismas en calidad de precipitados de relaciones humanas y en calidad de depositarias de partes de su propia personalidad.

En la continuidad de estas apreciaciones, Ulloa (1969) propone una aproximación psicoanalítica a la psicología de las instituciones porque entiende que es necesario mantener una distancia entre el objeto (las instituciones) y el intento de comprenderlas psicológicamente desde una perspectiva psicoanalítica. Por ello, para el autor este esfuerzo constituía más un intento de teorizar una práctica que de practicar una teoría, ya que se trataba de un campo de conocimiento en construcción.

Con el énfasis en el enfoque psicoanalítico de la psicología institucional, Malfé (1980) plantea que es institucional y no organizacional porque abarca un territorio donde quedan incluidos discursos, prácticas y objetos instituidos que atraviesan el límite, muchas veces arbitrario, de la organización, y es psicoanalítica por la

¹⁵ Docentes de la Asignatura: Psicología Institucional (Orientación Psicoanalítica). Lic. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque. Leone, María Ernestina. Mons. Cafferatta 172 meleone@unsl.edu.ar; Díaz, Carlos Rubén. Mzna D, C 11, B° 109 Viv. crdiaz2006@yahoo.com.ar; Caminos, Myriam Ruth, B° Cerros Colorados mcaminos34@hotmail.com

profundidad de la interrogación que se propone, tendiente a un trabajo interpretativo en espacios psicosociales de la vida cotidiana para encontrar nuevos sentidos a las fallas y rupturas de la racionalidad allí instituida. De esta manera el autor refuerza la dimensión libidinal como dimensión de análisis.

Actualmente, desde su inserción en el ámbito académico y a partir de una práctica, Corvalán de Mezzano (2000, 2007) ha contribuido a la comprensión del campo de la Psicología Institucional sistematizando a través de una producción escrita la construcción epistémica del mismo, la complejidad del objeto, la polisemia del término que lo define y las estrategias de abordaje. En esta sistematización quedan incluidas las propuestas de autores que, desde diferentes disciplinas, contribuyen a la comprensión de diversos fenómenos, como los aportes de la corriente francesa del análisis institucional cuya figura descollante es Lourau (1994), y los aportes de R. Kaës (2010).

La corriente francesa del análisis institucional como una propuesta de contrasociología, aporta la dimensión política al estudio de las instituciones para analizarlas como fuerzas de la historia que producen (instituyente) y reproducen (instituido) las relaciones sociales y, de esta manera, desmarcarlas de la asimilación sólo a lo establecido e inmutable. Mientras que el recorrido por el estudio psicoanalítico de la intersubjetividad conduce a Kaës (2010) a la elaboración de una metapsicología de las instituciones sosteniendo la hipótesis que, además de ser una formación de la sociedad y de la cultura, las instituciones constituyen una realidad psíquica.

Partiendo de estos antecedentes, e incluyendo otras propuestas de análisis, los contenidos programáticos de la materia propician el acercamiento a una visión institucional tendiente a enriquecer la comprensión psicosocial en cualquier ámbito de trabajo profesional.

Para ello promueve en el alumno la adquisición de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional del psicólogo en abordajes sociales. Mediada por una reflexión crítica sobre lo instituido en la formación profesional, y con el objeto de facilitar nuevas significaciones a lo estereotipado o dogmático, se pretende que los contenidos conceptuales produzcan un acercamiento teórico-práctico a la comprensión de las instituciones como plasmaciones sociales modeladoras del psiquismo, reconociendo que las estructuras psíquicas a su vez conforman producciones organizacionales en un plano racional y en un plano imaginario y fantasmático.

Desde esta perspectiva se propone una aproximación a la realidad psíquica y social de los sujetos abordando los instituidos sociales, normas, signos y valores establecidos socialmente que conforman sentidos orientadores, acentuando el reconocimiento que las instituciones, como los sujetos, son productos sociales e históricos.

En tanto Psicología aproxima al desciframiento de las significaciones conscientes e inconscientes en los colectivos institucionales.

En tanto Institucional cuestiona las dicotomías jerarquizantes sujeto-objeto, mente-cuerpo, individuo-sociedad, naturaleza-cultura, estabilidad-transformación, simplicidad-complejidad, entre otras.

Por ello nos acercamos a los objetos específicos de estudio de la Psicología Institucional: las instituciones, las organizaciones y las prácticas, desde una concepción que enfatiza el indisoluble lazo entre la subjetividad y lo histórico-social.

Para abordar la polisemia del término y complejidad de su objeto de estudio en las dimensiones política, racional y psicológica, se adhiere a la concepción de este campo particular de indagación como una construcción transdisciplinar, abriendo una red epistémica enriquecedora y favorecedora de aperturas hacia otros campos conceptuales, impulsando el trabajo interdisciplinario, y que queda plasmado en dos metáforas sociales propuestas por Corvalán de Mezzano (1996, 2007) la tolva y el obrador.

La tolva representa el conjunto de saberes que aporta sus herramientas conceptuales y metodológicas y el obrador representa el espacio de encuentro del equipo consultor en intervención.

El recorrido que realiza el alumno por el Ciclo de Formación Básica hasta llegar al Ciclo de Formación Profesional lo contacta fundamentalmente con la realidad del sujeto y, si bien no desconoce la participación de la dimensión social en la construcción del sujeto, esta realidad no es abordada como dimensión de análisis.

Introducir al alumno en este enfoque supone revisar los instituidos de la formación y pensar ya no en el individuo sino en el sujeto en tanto sujeto de su inconiente y sujeto del vínculo entramado en la red de las relaciones sociales. Sujeto que se anuda en los vínculos que lo conforman y conforma: la familia, los grupos e instituciones.

En este sentido, los contenidos programáticos de la materia se orientan al estudio del conjunto tomando las dimensiones de análisis que privilegian los diferentes modelos de abordaje institucional: la dimensión institucional, la dimensión racional y la dimensión libidinal.

Para una experiencia de transferencia de los contenidos conceptuales al trabajo en terreno, el Plan de Trabajos Prácticos propone la discusión sobre casos de intervención institucional trabajados con la metodología de seminario. Mientras tanto, reunidos en pequeños grupos, eligen una institución en la cual, una vez obtenida la autorización correspondiente, realizan un trabajo de campo tendiente al conocimiento de su funcionamiento mediante la aplicación de herramientas de indagación como la observación institucional y la entrevista institucional, acompañada de un análisis permanente de la implicación, en forma individual y grupal. La experiencia de campo se realiza a lo largo de un cuatrimestre trabajando en el aula cada una de sus etapas antes de cada acercamiento a la institución, al modo de una investigación-acción, promoviendo una vigilancia reflexiva sobre el establecimiento y el mantenimiento del encuadre. Además el grupo es acompañado, fuera del horario de clase, con supervisiones semanales, brindando el espacio de continencia depositario de las ansiedades que toda práctica supone, para analizar el material relevado con cada ida al campo, plantear hipótesis de trabajo y, en base a ello, pensar la estrategia de regreso al campo. En este sentido el grupo de supervisión, como el momento de encuentro de cada grupo en el aula, se constituye en un obrador.

De esta manera, se pretende que el alumno se apropie de las herramientas conceptuales brindadas en las clases teóricas para trabajarlas en las actividades de seminario y con este conocimiento se aboquen a la realización de un trabajo de análisis institucional que adquiere la modalidad de trabajo de campo, a modo de una práctica preprofesional, frente a la ausencia de una demanda.

Referencias

- Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y Psicología Institucional*, Buenos Aires: Paidós.
- Corvalán de Mezzano, A. (2007). *Permanecer y transformar. Crisis en las instituciones*. Buenos Aires: JVE Ed.
- Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lourau, R. (1994). *Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Malfe, R. (1980). Psicología Institucional Psicoanalítica. *Revista Argentina de Psicología*, 30.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

El autoconocimiento en la formación profesional de psicólogas/os educacionales *Candas, S.; Martínez-Núñez, V.; Mariñelarena-Dondena, L.*¹⁶

Nuevas propuestas, nuevos paradigmas nos invitan a pensar de qué manera vamos a realizar los cambios personales y/o docentes y profesionales para dar respuesta a la sociedad, a la comunidad educativa que demanda atención, cuidado, revaloración. Investigadores como Piaget, Vigostky, Perkins, Gardner, Goleman, Maturana, entre algunos, nos brindan herramientas importantes para contrarrestar las viejas concepciones enciclopedistas, y ponernos en contacto con una pedagogía que nos enseñe a pensar y reflexionar (Gardner, 1987; Goleman, 1987; Pogré y Lombardi, 2004; Schon, 1992). Por ello, desde la propuesta de esta asignatura, se pretende generar un espacio de reflexión sobre la construcción del proceso de enseñar y aprender a través de un proceso de cambio que compromete al ser humano desde un enfoque holístico. En la asignatura se integran los aportes de autores conductistas, cognitivistas, humanistas, gestálticos, constructivistas integrando en un todo cada aporte sobre el aprendizaje significativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ausubel, 1981; Bronfenbrenner, 1987; Bruner, 1990; Gardner, 1987; Goleman, 1987; Vygotsky, 1995).

Integrando aportes de los autores antes mencionados, en primer lugar, desde Piaget nos interesa entre otros conceptos, el conflicto cognitivo a través del cual los estudiantes pueden modificar sus esquemas mentales a partir de lo que traen y el error constructivo desde donde los estudiantes pueden resignificar sus aprendizajes, sabiendo que a través del análisis y reflexión pueden modificar la respuesta buscando la correcta. En segundo lugar, desde la teoría sociohistórica que plantea Vigostky nos interesa concebir al aprendizaje en una doble función: Una interpersonal y otra intrapersonal (Vygotsky, 1995). En el contacto con el otro a través de distintas actividades el conocimiento es construido en grupo, donde todos aportan lo que saben según su historia personal o escolar vivida, con respeto, aceptando los puntos de vista de cada uno; luego el estudiante necesita su propia interiorización para procesar la información recibida y poder realizar los cambios necesarios que le permita la comprensión desde todas las áreas de su vida (Bruner, 1990).

Desde esta perspectiva integradora en una praxis, es reflexionar cómo se resignifica la relación docente- estudiante- conocimiento cuando la influencia cultural y social modifica las características del que enseña, del que aprende y el acceso al conocimiento (Freire, 1986). Se plantea además la relación entre el Pensar- Sentir y Actuar el conocimiento.

El autoconocimiento como búsqueda permanente

En esta permanente búsqueda con una nueva mirada, lo que se le presenta al estudiante en el aula debe comprometerlo desde cómo piensa, siente y actúa el conocimiento que va adquiriendo (Blythe, 1999). Es convertirse en protagonista de su propio proceso de aprendizaje viviéndolo desde adentro hacia fuera. Es un camino de *Autoconocimiento* que le permite conocer sus fortalezas y debilidades y poder actuar con seguridad y placer.

Es decir, que el cambio que necesitamos en el ámbito educativo comienza por ser personal, individual, en sus propios tiempos; comienza por el nivel de conciencia que cada uno va adquiriendo en este proceso de convivencia escolar. Es un proceso de

¹⁶ Docentes y pasante de la Asignatura: Psicología Educacional (Cognitiva). Lic. y Prof. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque, 1º piso, Ofic. 58. FCH-UNSL. sbcandas@unsl.edu.ar, vamartin@unsl.edu.ar

interiorización que nos enfrenta con todos aquellos aspectos o situaciones que bloquean, inhiben, o facilitan el accionar exitoso. Superada esta etapa, el trabajar con los otros resulta diferente porque al lograr apertura y flexibilidad se puede aceptar al otro diferente y compartir con él distintos puntos de vista.

Enseñar por lo tanto no sólo es construir conocimiento, sino es un aprendizaje para la vida que se va cimentando a través de promover el diálogo, una conversación entre todos los integrantes del proceso de enseñar y aprender. Allí surgen creencias, emociones, conflictos, que afianzan al estudiante desde su crecimiento personal, desde el autoconocimiento.

El autoconocimiento atraviesa toda la cursada, en cada uno de los temas dados. Es importante que cada uno pueda reconocer todos aquellos aspectos que están inhibiendo o favoreciendo el proceso de aprendizaje, es pensar en cada temática qué le pasa desde lo vivencial; con la autoestima, la autorrealización, con sus proyectos personales y profesionales, con la construcción de las relaciones a través del tema comunicación, es incorporar contenidos de una manera significativa cuando se aborda cada teoría del aprendizaje. Por ello, el eje es un interrogante: *¿De qué manera el estudiante Piensa, Siente, Actúa la relación Docente- Estudiante – Conocimiento en el marco de la Enseñanza para la Comprensión?*

Este hilo conductor surge de la interacción entre docentes y estudiantes a la luz de una nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje que contextualiza las prácticas docentes en la asignatura de Psicología Educacional.

Se plantea este diálogo con los estudiantes de quinto año de la carrera de psicología, para explicar que el camino a recorrer tenía como finalidad que en este último año que estaban cursando pudieran reflexionar sobre cómo pensaban, sentían y actuaban el conocimiento y las relaciones que de él surgían con los docentes y demás compañeros. Cuáles eran sus vivencias al respecto.

A partir de allí se inicia un camino de autoconocimiento muy interesante porque cada uno de los estudiantes deberá encontrarse con sus fortalezas, debilidades, creencias, emociones, actuaciones etc. Para ir construyendo su proceso de aprendizaje de manera más consciente, autónomo, creativo.

Psicología Educacional en el Ciclo de Formación Profesional del Plan de Estudio

El Área de aplicación de la Psicología Educacional (que forma parte del Ciclo de Formación Profesional del Plan de Estudios 4/96CDH de la Lic. en Psicología), constituye un ámbito específico de inserción laboral, profesional e investigativo y además es un espacio de encuentro interdisciplinario de características teóricas y prácticas. Además, es una disciplina distinta con sus propios enfoques teóricos, métodos de investigación y técnicas. Tiene como meta la comprensión y el mejoramiento de la educación. Su eje principal es el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, es decir, el estudio de lo que las personas piensan, sienten y hacen al enseñar y aprender una currícula particular en un ambiente especial en el que tiene lugar la educación y la capacitación. El individuo entonces, adquiere experiencias de diversa índole e incorpora habilidades, destrezas que le permitirán adaptarse a los diferentes ámbitos en que se inserte. Enseñar y aprender, por ello, son procesos que están presentes cada día en la vida de los individuos y grupos sociales, en su relación con la comunidad sociocultural educativa de la que forman parte.

La Psicología Educacional desde una perspectiva integrativa, está abocada al cumplimiento de acciones preventivas con un enfoque psicoeducativo. Las situaciones y fenómenos son abordadas desde una perspectiva dirigida hacia la salud y no a la enfermedad, ya que cada individuo tiene capacidades con las cuáles puede relacionarse

con los demás y el medio ambiente favoreciendo su rendimiento académico y el éxito en los logros propuestos.

En el ejercicio de la práctica pre-profesional, la aplicación de conocimientos derivados de las teorías que verdaderamente se han ocupado del proceso de aprendizaje, tales como, las cognitivas, las constructivistas, las conductuales y las sistémicas, permitirán comprender, evaluar y actuar sobre los diferentes aspectos del quehacer cotidiano del aula (Ausubel, 1981; Bronfenbrenner, 1987; Bruner, 1990; Gardner, 1987; Goleman, 1987; Pinker, 2007; Vygotsky, 1995). Finalmente, esta práctica pre-profesional, facilitará la asimilación de un rol profesional dentro de la Psicología Educativa acorde a las transformaciones de su propio ámbito de trabajo, en virtud de las diferentes necesidades del medio.

A continuación, queremos compartir algunos relatos de estudiantes que han cursado la asignatura que dan cuenta de lo antes mencionado de acuerdo a su propia vivencia a lo largo del cursado de la materia:

“Cursar Psicología Educativa con esta modalidad me sorprendió gratamente, ya que me permitió romper con las “estructuras” a las cuales me había acostumbrado a lo largo de la carrera. En este sentido, tengo que decir que al principio me resultó difícil esta propuesta y tuve miedo de no poder responder.”

“Personalmente, considero importante para el estudiante que el profesor se salga por un momento del dictado estructural de la materia y se focalice en él, en sus intereses, ideas, pensamientos, y lograr de esta manera que afloren en el estudiante sus recursos, fortalezas, haciendo hincapié en éstas y no sólo en sus déficit. Además en la cursada asistí a experiencias que nunca pensé se podrían darse en el aula: el tema de la respiración y relajación. Tengo que decir que esta experiencia me permitió focalizarme en mí, darme un tiempo, un espacio para saber qué me está pasando y además tomar contacto con mis fortalezas, mis limitaciones. Psicología Educativa me permitió darme cuenta que no debo poner todas las energías en alcanzar las metas, sino disfrutar el camino que estoy transitando. La verdad que nunca pensé que una profesora fuera a “perder el tiempo” con la respiración en clase y nos diera tiempo para armonizarnos, para relajarnos., porque los profesores siempre están apurados y resulta difícil hacerlo. Me di cuenta al final de la cursada esto de Pensar, Sentir y Actuar el conocimiento y pensarse, sentirse cada vez que accedíamos al conocimiento, de saber qué nos pasaba cada vez que se nos preguntaba, o cuando hacíamos una actividad, qué sentíamos con respecto a nosotros y a los demás. El poder conectarme con los miedos, inseguridades, tristezas y saber emporqué, fue un verdadero cambio realizado en mi vida.

La comprensión de los temas fue una “masa” Gracias!!! Por vuestra compañía.”

...

“Fue muy fructífero el paso por esta cátedra ya que me brindó un aprendizaje con apertura y crecimiento interior, fue muy importante todo lo aprendido porque lo he podido implementar en todos los aspectos de mi vida, ayudándome a madurar, pensando en positivo y logrando mayor concreción en mis proyectos. Además el aprendizaje de la respiración consciente me ayudó a pensar y sentir que la fuerza está en uno mismo y es importante la capacidad de conectarnos con nuestro interior. También me gustó la cordialidad del trato que recibí de ustedes, que permitió que nos expresáramos libremente fomentando la reflexión y el espíritu crítico.”

Conclusiones

La riqueza de la modalidad de trabajo de la asignatura, radica no sólo en la modificación que los estudiantes deben hacer de sus propios esquemas mentales, sino también a poder reflexionar sobre sus cambios en la práctica cotidiana, sino también en pensar sentir y actuar su permanente accionar en el ámbito educativo y en el rol de estudiante, que se proyecta en su labor profesional.

Permite reflexionar la práctica profesional, disfrutar del rol docente intercambiando con estudiantes y colegas ideas, ocurrencias, propuestas y sobre todo construir un clima agradable donde todos puedan expresarse, comprometerse con la tarea diaria; disfrutar del conocimiento. Vivenciar el aprendizaje como un proceso de enriquecimiento en el cual pueden revisar, corregir y ampliar cotidianamente. El autoconocimiento, la autoevaluación, permite que cada estudiante reconozca sus fortalezas y debilidades, sus emociones en los distintos momentos del proceso, y expresar sus vivencias a través de distintas formas de expresión.

Interrogantes como *¿Cuál de las formas de trabajo fueron mejor evaluadas para facilitar el proceso de aprendizaje?*, o *¿Qué de lo que aprendí tiene aplicación en mi desempeño profesional?*, movilizan a los estudiantes a seguir constantemente preguntándose, conociéndose, problematizando, aportando. De todos modos y para finalizar diremos que estamos en el camino *“Caminante no hay camino, se hace camino al andar... Al andar se hace camino y al volver la vista atrás, se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar... Antonio Machado.*

Referencias

- Ausubel, D. (1981). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Blythe, T. (1999). *La Enseñanza para la comprensión, guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. Barcelona: Altaya.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1987). *Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Pinker, S. (2007). *El Mundo de las Palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a Pensar. Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Editores Papers
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

La docencia en Orientación Vocacional

Tejedor, C.; Lucero, E.; Roldán, C.; Barroso, S.¹⁷

Introducción

Esta asignatura corresponde al primer cuatrimestre del quinto año de la Carrera de la Licenciatura en Psicología. Es la primera aproximación que los alumnos tienen a esta disciplina. El programa aborda el estudio y la comprensión de las teorías que sustentan las prácticas y la posibilidad de realizar procesos en Orientación Vocacional Ocupacional.

Esta asignatura se caracteriza por estimular a los alumnos a que conozcan diversas modalidades teóricas de abordar esta temática. Se piensa que la Universidad Nacional de San Luis es un lugar y un espacio desde donde abrirse a nuevos conocimientos, a la diversidad de abordajes sobre una misma problemática en el que se da el encuentro y la posibilidad para que los alumnos realicen sus prácticas pre-profesionales.

Desde esta apertura al conocimiento se presenta el modelo psicoanalítico y el modelo cognitivo social centrado en el concepto de representación social. Se parte de la convicción que para poder elegir es necesario conocer, motivo por el cual desde hace muchos años se vienen enseñando diferentes perspectivas teóricas desde donde pensar la especialidad de orientación vocacional ocupacional.

Los alumnos aprenden distintos modelos teóricos y tienen la posibilidad de elegir desde que modelo realizar sus prácticas. Primero, se aproximan al conocimiento a través de la lectura de informes escritos que contienen casos de procesos de orientación vocacional ocupacional y luego algunos de los alumnos realizan su práctica con pacientes que presentan conflictos a la hora de tomar una decisión en relación a qué estudiar o qué trabajo buscar.

En síntesis, estudian diversos modelos teóricos y eligen con que modelo realizar la práctica pre-profesional.

La Orientación Vocacional es un proceso psicológico de esclarecimiento, tendiente a prevenir y/o resolver factores implicados ante la situación de elección. Se promueve el conocimiento de los conceptos teóricos y técnicos que configuran la Orientación Vocacional-Ocupacional; fundamentación, administración e interpretación. El principal objetivo es que los alumnos aprendan a orientar a los sujetos en la elaboración de su proyecto de vida, en el que se piensa que la trayectoria educativa y laboral son los ejes centrales desde donde articular la teoría y la técnica, así como pensar sobre las intervenciones y sus implicancias emocionales.

La orientación vocacional ocupacional posibilita comprender a las personas en situaciones de elección y toma de decisión en el contexto de una sociedad compleja, cambiante y conflictiva. Por lo tanto, es imprescindible conocer y reflexionar sobre el funcionamiento mental de las personas y las representaciones sociales de las mismas, ya que estas favorecen u obstaculizan la elaboración de un proyecto educativo-laboral. Esta práctica profesional conjuga el carácter de ser una tarea preventiva, asistencial y promotora de la salud mental.

La modalidad de trabajo en orientación vocacional se apoya sobre dos grandes ejes; el marco de contención teórico y la aplicación práctica. Los contenidos teóricos se

¹⁷ Docente y pasantes de la Asignatura: Orientación Vocacional Ocupacional. Lic. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Universidad Nacional de San Luis. Av. Ejército de los Andes 950. mtejedor@unsl.edu.ar, estrellalucero86@hotmail.com, cintiaroldan@hotmail.com. Tel. (02302) 15630290

trabajan en las clases generales, pero además se brindan consultas personalizadas, en horarios preestablecidos y supervisiones individuales y grupales.

En cuanto a los trabajos prácticos, cada uno contiene una parte general, común para todos los alumnos, y partes A y B, las cuales se corresponden a dos modelos; A el modelo centrado en la identidad y B el modelo centrado en las representaciones. El alumno opta por alguno de estos dos modelos, para aplicarlos, primero sobre un caso escrito, y luego, si así lo decide, en un caso real.

Se considera a la Orientación Vocacional Ocupacional, como una tarea clínica cuyo objetivo es acompañar a uno o más sujetos en el planteo de sus reflexiones, conflictos y anticipaciones a cerca de su futuro, para intentar así, elaborar un proyecto personal de vida, en el cual incluya una mayor consciencia de sí mismo y de la realidad, tanto económica, social, cultural como también laboral (Müller, 2007). Por esto es que desde la asignatura se ofrece un espacio, no solo de enseñanza, sino también de reflexión, donde es función del docente orientar al alumno en este camino de aprendizaje y de descubrimiento de esta problemática de trabajo como es el campo de la orientación vocacional.

Los diferentes marcos teóricos en orientación vocacional ocupacional

Se investiga sobre la identidad ocupacional, que “es la autopercepción a lo largo del tiempo en términos de roles ocupacionales” (Bohoslavsky, 1979, p. 44), esta supone que quiero ser, como quiero ser y al modelo de quien. En este sentido la identidad ocupacional es parte integral de la personalidad, siendo a la vez determinada y determinante de la misma. Por lo tanto un conflicto vocacional puede formar parte de conflictos más profundos, o ser emergente de estos, de todas formas de lo que se trata aquí es de acompañar al sujeto, o los sujetos, en este proceso de elaboración de la conflictiva vocacional. En orientación vocacional se trabaja entre otros conceptos, con las identificaciones que ha realizado a lo largo de su vida.

Se conjetura que el sentimiento de identidad ocupacional se desarrolla a través del encuentro consigo mismo y en las relaciones con los otros. Uno de los conceptos centrales es la génesis del ideal del yo, que aquí se toma en términos ocupacionales, así es que las ocupaciones se consideran siempre en relación con las personas que las ejercen, por esto es que las profesiones, en el universo psicológico de las personas no tienen nunca una neutralidad afectiva. El segundo aspecto son las identificaciones con el grupo familiar, aquí se tienen en cuenta dos aspectos; la percepción valorativa del grupo familiar acerca de las ocupaciones; y la propia problemática vocacional de los miembros. El tercer aspecto a considerar es la identificación con el grupo de pares, opera de manera similar al grupo familiar, solo que jamás es tomado como un grupo de referencia negativo, y como el grupo de pares es adquirido el sometimiento a sus normas es mayor, y transgredirlas supone, también, mayor monto de culpa. Por último las identificaciones sexuales, las que refiere cierta caracterización de las carreras u ocupaciones como femeninas o masculinas, en el que una parte de nuestra sociedad y no toda, todavía piensa que las ocupaciones no son sexualmente neutras.

Se conjetura que una elección vocacional puede ser el resultado de un proceso de reparación, como lo menciona Wender en su publicación (1965). Este autor desarrolla una serie de hipótesis teóricas entre las cuales toma la reparación, concepto teórico que fue desarrollado por Klein.

La necesidad de reparar es producto de la culpa y el temor a la pérdida del objeto dañado, durante el predominio de la posición depresiva, sería el triunfo de la pulsión de vida sobre la pulsión de muerte y dicha reparación, según el autor mencionado, es una

reparación auténtica. Por el contrario también pueden realizarse seudorreparaciones, donde no tiene lugar el sentimiento de culpa, y la reparación constituye un mecanismo de defensa ante la angustia.

Tomando el modelo cognitivo social, la identidad y los proyectos profesionales, son el resultado de un proceso de interacción. Guichard (1995) en su modelo teórico, destaca la importancia de la influencia de la escuela sobre la construcción de representaciones en las personas. La escuela puede ser vista, desde esta perspectiva, como un dispositivo de socialización masiva, que genera en el alumno la construcción de la realidad de determinado modo, el cual responde a la cultura en la cual se encuentra inserto.

Para comprender mejor el sentido de esta influencia, es necesario considerar tres conceptos fundamentales que retoma de distintos autores. En primer lugar, se menciona el hábito social, concepto que toma de Bourdieu y que está íntimamente ligado a la experiencia escolar. Se puede decir que, un hábito se interioriza cuando se incorporan esquemas mentales duraderos, transponibles y exhaustivos, que permiten actuar de determinada manera. Los hábitos son comportamientos, expectativas y representaciones que resultan de un aprendizaje que nos es natural, por lo tanto no conscientes. Dichos hábitos sociales son el fruto de las acciones pedagógicas ejercidas en el ámbito educativo, y también en el seno familiar, y que intentan perpetuar el sistema cultural en el que se encuentra inserto el individuo. El segundo concepto, que se observa en este modelo es el de representaciones sociales, conceptualizado por Moscovici. La representación social es el modo en que los sujetos sociales aprehenden la realidad. No es la simple recepción que hace el individuo del objeto a conocer, sino que es la construcción que realiza del mismo, a partir de experiencias, modelos de pensamiento habituales que recibe y a la vez transmite.

El tercer concepto es extraído de la psicología cognoscitiva. La categorización, que hace referencia a un sistema de reglas que permiten identificar un objeto comparándolo con otros ya categorizados.

Así, según este modelo el joven aprende a representarse de una cierta manera, lo que sabe, lo que puede llegar a aprender y hacer, por ejemplo una persona con bajas calificaciones suele elegir oficios, en vez de carreras universitarias, por que entiende que no es apto o capaz de desenvolverse satisfactoriamente.

Sin importar el modelo teórico desde el cual se sitúe, ambas miradas acerca del sujeto conducen a pensar que las elecciones vocacionales nunca serán libres ni azarosas. Se piensa que las elecciones vocacionales están influenciadas o determinadas por la historia, los vínculos, los aprendizajes acerca de los valores, la cultura y la sociedad. A partir de allí es que se elige y escribe la propia vida personal y profesional.

La orientación vocacional incluye una amplitud de temas que van desde lo pedagógico y lo psicológico en el nivel del diagnóstico, investigación, prevención y la posibilidad de la resolución del conflicto vocacional.

Formación de recursos humanos en Orientación Vocacional Ocupacional

Se estima que un valor fundamental en la tarea docente es promover la formación de recursos humanos especializados en esta temática, tanto en los aspectos pedagógicos como en el desarrollo de una actitud clínica. Motivo por el cual, generalmente se trabajó en conjunto con alumnos interesados en aprender, conocer, estudiar y comenzar su camino en la docencia universitaria.

Las alumnas aprenden a desarrollar tareas relacionadas a la docencia universitaria, y además realizan prácticas pre-profesionales.

Estas prácticas pre profesionales se dieron en el contexto de un convenio con la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de San Luis, desde donde se ha ofrecido el “Taller de orientación y re orientación vocacional ocupacional”.

La modalidad de trabajo es grupal, con una frecuencia de uno o dos encuentros semanales, dependiendo de ciertas circunstancias. El equipo de trabajo estaba compuesto por una coordinadora y una co-coordinadora en la que cada pasante desarrolla una función establecida previamente a la configuración del grupo. Cada encuentro dura aproximadamente dos horas. Se trabaja dos meses con cada grupo.

Los consultantes de estos grupos de orientación son generalmente estudiantes entre 17 y 20 años de edad. Se advierte que otros grupos de trabajo se han caracterizado por ser adultos entre 40 y 50 años de edad.

Cada reunión de trabajo ha sido supervisada y se ha destacado la capacidad de las alumnas en sostener emocionalmente la tarea del grupo a lo largo del proceso.

Se ha realizado un análisis de la dinámica grupal y en algunas oportunidades se administraban ciertas técnicas específicas de la orientación vocacional.

En esta oportunidad el marco teórico, así como las técnicas utilizadas, fueron sostenidos desde la teoría psicoanalítica. Las supervisiones con la responsable de la pasantía se daban con una regularidad semanal, y en ellas se analizaba y se interpretaban los supuestos básicos que se manifestaban en el grupo, la historia de las identificaciones y las asociaciones emanadas en el árbol genealógico.

En orientación se trabaja con una multiplicidad de conceptualizaciones teóricas y se pone el énfasis en el nivel de las intervenciones psicológicas, sus implicancias y consecuencias.

Además de las supervisiones con el docente, era necesario un espacio entre los coordinadores a los efectos de pensar sobre el trabajo realizado y lecturas teóricas acordes a la tarea. Como así también, tomar contacto con el sufrimiento del otro, la ansiedad despertada en cada encuentro y la posibilidad de aprender las herramientas necesarias para sostener una práctica clínica en un proceso de orientación vocacional ocupacional.

Se destacan las buenas cualidades de las alumnas, así como la generosidad y el entusiasmo por aprender en las tareas docentes. Como también, la responsabilidad en sostener la práctica pre-profesional, con lo cual las supervisiones se convirtieron en un espacio de aprendizaje y reflexión, en el que fue posible adquirir seguridad, tranquilidad y contener las emociones generadas al interior del grupo de trabajo.

Referencias

- Bion, W. R. (1961). *Experiencias en Grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bohoslavsky, R. (1979). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1911). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. *Obras Completas*. 1976. Buenos Aires: AE.
- Grimberg, L. (1976). *Identidad y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Guichard, J. (1995) *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes. Hábitos, representaciones sociales y categorizaciones*. Barcelona: Laertes.
- Klein, M. (1943). *Amor, culpa y reparación*. Buenos Aires: Paidós.
- Müller, M. (2007). *Orientación Vocacional. Aportes clínicos y educativos*. Madrid-Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

Puesta al día: Enseñanza de la Psicología clínica psicoanalítica en los últimos 20 años. Su conexión con la investigación, extensión y servicios en la UNSL

Toranzo, E.; Correa, T.; Nanclares, J.¹⁸

Cinco problemas de la clínica

Si bien se busca compatibilizar e integrar los diferentes contenidos teóricos adquiridos a lo largo de la Carrera, propendiendo a la unidad de la Psicología; se parte de comprender y aceptar la provisionalidad del conocimiento científico evitando posiciones dogmáticas y pseudo-científicas. Estimular a desarrollar una visión amplia de escuelas y tendencias para que puedan ser confrontadas con libertad y responsabilidad; evitando teorizaciones y generalizaciones que lo alejen de la realidad concreta. La clínica plantea la necesidad de apoyarse en una **teoría**, de su conocimiento profundo para advertir su riqueza y limitaciones; la misma estará operando como telón de fondo de la experiencia y no anteponiéndola, de lo contrario se produce una distorsión del fenómeno que estamos observando. A continuación esbozo algunas de las ideas de Mitchell (1993) respecto de la problemática de la teoría en psicoanálisis. Se ha dejado hace mucho tiempo atrás, la idea del eclectismo (antes del 70) en donde se aceptaban todas las teorías, pero sin discutir las, como si resultara posible creer en todas de un modo neutral, y, donde más bien se acumulaba una gran cantidad de información a veces poco probada. Hoy en el ámbito de la teoría se discute el modelo ortodoxo (sea el que sea) que propone de una manera arbitraria, un solo camino al psicoanálisis “verdadero” en el que se excluye todo lo demás; Al parecer, se busca más bien desarrollar un paradigma heterogéneo, crítico, de teorías psicoanalíticas fuertemente probadas, que representen el espíritu actual de la práctica psicoanalítica en tan diversos continentes y que éstos su vez se puedan expresar con más claridad en este contexto, sin correr el riesgo de ser excluidos. El psicoanálisis relacional, se ofrece así como prenda de paz en esta contienda, para albergar esta diversidad que va desde la posición instintivista- monádica a la diádica-relacional en pos de ir integrando y desarrollando modelos flexibles que puedan comprender esta realidad psíquica en una naturaleza humana que convive con la dinámica de lo incierto. Así habrá que ver en el conjunto de estas teorías qué de ellas pueden llevarse y en qué son incompatibles, lo cual, más que una pérdida abre las puertas a nuevos puntos de vista, tan necesarios para que la teoría sea vital y no letra muerta. Por nuestra parte centramos el aprendizaje en la teoría de Fairbairn (1966) como uno de los exponentes de “una psicología y teoría de la personalidad basada en las relaciones interpersonales y las relaciones de objeto”, una revisión de la teoría instintivista y de la psicopatología; del Edipo, de los estadios en el desarrollo en las relaciones de objeto, y de una revisión en la técnica de trabajo con el paciente. Reunidos con Winnicott, Klein, Guntrip, y apoyados en los aportes argentinos de Abadi, Paz, Liberman, Fontana entre los más destacados. En síntesis proponemos un enfoque diádico-relacional en el que el observador forma parte del objeto de estudio. Inmersos en el paradigma de la complejidad, de la identificación proyectiva y escisión donde las relaciones de objeto no son fenómenos de descarga. En consecuencia la **técnica y abordajes terapéuticos** también entran en cuestión; desde el mismo Freud (1910), hasta Alexander (1965) no todos los pacientes se atienden de la misma manera

¹⁸ Docentes de la Asignatura: Psicología Clínica I y II (O. Psicoanalítica). Proyecto de Investigación: Estudios Clínicos y Empíricos en Prevención, Diagnóstico y Psicoterapia psicoanalítica individual – grupal” Dir. A. Taborda. Proyecto de Extensión 1.”Intervenciones Grupales desde una perspectiva psicoanalítica relacional”. Lic. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Dir. Mag. Elena Toranzo. Dirección postal y electrónica. Tel. 4429237. Av. Illia 305 8. htoranzo@unsl.edu.ar

,ni siquiera el mismo paciente es atendido del mismo modo desde el primero hasta el último día. Jiménez (1986) considera una ilusión extraer todos nuestros conocimientos de la sesión psicoanalítica, estamos en un momento que no solo se cuestiona la unidad del psicoanálisis en su teoría sino también en su técnica, e invita a los psicoanalistas “intentar aprehender la práctica psicoanalítica por sus propios méritos”; propone retornar el camino de la integración “neuro-psicoanálisis” dejado de lado por Freud y señala que la diversidad teórica responde a las diversas clínicas que se abordan en la actualidad. En nuestro país Merea (1998) señala que el psicoanálisis se ha hecho extenso, grupo, familia, pareja, niños, padres, con sus propias cuerpos teóricos y técnicas se han hecho un lugar en el psicoanálisis actual. Para Kächele H. y otros (2001)), una psicología dinámica y orientada a los conflictos ha sido ampliada ahora por conceptos tales como desarrollo, apego y vínculo. y en cuanto a la técnica; en la mente analizante del analista se puede distinguir, además del precepto de la atención parejamente flotante y de la contratransferencia, la ecuación personal, una teoría personal y de escuela y una visión latente del ser humano y del mundo; dese allí toma las decisiones técnicas en la conducción del tratamiento. Fontana (1982) en los ’70 propone modificar la técnica para el abordaje de pacientes no analizables (depresiones, adicciones, etc) y para acceder al paciente que tras muchos años de análisis no realiza cambios. Así, en términos generales podemos señalar que la neutralidad como valor ha quedado en desuso, no es posible pensar un psicoanalista sin memoria y sin deseos a no ser que se disocie profundamente, lo cual al parecer traumatiza al paciente en vez de mejorarlo. En síntesis partimos de la tesis de la yunta indisoluble de teoría y técnica (“junktum”), de la necesidad de enriquecer la técnica para una teoría tan rica como el psicoanálisis, el lugar central de la transferencia y la identificación proyectiva, la flexibilidad del encuadre que se requiere a cada población que asistimos. En este contexto **enseñamos el método clínico** como la vía regia de exploración de la personalidad en sus aspectos sanos y enfermos, conscientes e inconscientes, para realizar el diagnóstico dinámico que incluye como principal eje el fenómeno de la transferencia y de la identificación proyectiva que se aproximan a partir del trabajo de práctica pre-profesional con pacientes. Para luego (en Clínica II) acercarse a los diferentes **tipos y modelos de psicoterapia** en un panorama que orientará elecciones futuras. Aquí, nuestro acento está puesto en la psicoterapia psicoanalítica según Fontana (1982) la psicoterapia de niños y familia, psicodrama y grupos como representantes de una posición claramente relacional en su esencia y en el modo de encararlos, a partir de nuestras propias experiencias que constituyen nuestro acervo en este campo

En relación **a la investigación** el equipo se encuentra abocado por un lado al “*Estudio clínico y empírico de recursos de prevención, diagnóstico y de psicoterapia individual (Dir.Dra Taborda) y grupal (Dir.Línea Mg.E. Toranzo)*”, en el que se vinculan Clínica I y II y Psicología Educacional ambas con orientación psicoanalítica. A partir de que la demanda más frecuente en el servicio lo constituyen las derivaciones escolares por problemas de aprendizaje, atención, de conducta y familiares, se generó el desarrollo de un dispositivo de diagnóstico y tratamiento que incluye al niño y sus padres teniendo en cuenta el marco relacional de nuestro enfoque psicoanalítico. El estudio clínico de la transferencia en la faz diagnóstica y en el curso de la sesiones de grupo, la evaluación diagnóstica de padres y niños mediante recursos desarrollados a tal fin (historia fotográfica en niño, diagnóstico de las relaciones parentales por ej.) por un lado, se complementa con el estudio empírico TCM o Ciclos terapéuticos de Merghenthaler realizados en conjunto con la Universidad de ULM (Alemania) a través de la Dra. Fontao (2011) Taborda (2012) aplicados a Psicoterapia de grupo.

Por su lado la participación en el Proyecto de Investigación “*El proceso de simbolización y vínculos familiares en los problemas de aprendizaje y conductas agresivas y/o violentas*”. (Dir. Mg. Elizabeth Blanda) en el que la Lic. Teresa Isabel Correa y Lic. Jaqueline Nanclares como miembros del equipo de investigación; ahondan en el psicodiagnóstico para comprender la dinámica familiar en la muestra de niños escogidos en una escuela de la ciudad, aportan a temáticas vinculadas a la práctica clínica de la asignatura. En síntesis-como señala Jimenez(1986)- en toda investigación enmarcada en el psicoanálisis hay un encadenamiento de hermenéutica, terapéutica y teoría. Sin embargo esto también se hace posible por la interrelación que existe con el **Proyecto de extensión** “*Intervenciones grupales desde la perspectiva psicoanalítica-relacional*”, que nos ha permitido desarrollar un modelo de asistencia que denomino “intervenciones multifocales” (Toranzo 2011) que incluye niños, padres y escuela en el que mediante talleres que nos solicitan y a partir del conocimiento del funcionamiento grupal que nos proporciona Bion, Foulkes y en nuestro país Pichón Rivière asistimos en un interjuego enriquecedor de la universidad y el medio; donde cabe señalar que este lugar de extensión se convierte en un espacio de formación del egresado.

En cuanto a la **ética**, partimos de la ética que ha caracterizado históricamente al psicoanálisis: el amor a la verdad; la verdad como alimento necesario de la mente y la Salud Mental. Propone mediante el análisis, acercarse al conocimiento de la verdad, y destaca la importancia de que el paciente pueda descubrir las motivaciones inconscientes, es decir el “por qué” de sus conductas, como un elemento fundamental de cambio psíquico. Del mismo modo, siempre se consideró **la ética de la enseñanza de la clínica**, acercar los alumnos a la práctica pre-profesional en la formación de grado, donde la universidad asume el compromiso ético de su formación. Se elabora un encuadre de trabajo en el que paso a paso se capacita al alumno para observar, registrar e intervenir en la situación clínica, que se inicia en el CIS (Centro Interdisciplinario de Servicios), responsable de la admisión, selección e indicación de pacientes que van a ser asistidos y se desarrolla a lo largo de un año de trabajo. La base que lo sustenta es una relación de cuidado y confianza alumno-profesor-supervisor que se trasunta en el paciente que asiste al servicio y se despliega en la transferencia a la institución universitaria. Es decir que la ética va más allá de la confidencialidad de material y los datos del paciente, para abarcar una actitud permanente en la clase, la supervisión y el servicio.

Referencias

- Abadi, M y Otros (1985). Aportes del psicoanálisis a la teoría y la práctica de la salud mental. *Revista de Psicoanálisis*, 3
- Alexander, F. y Ross, H. (1965). *Psiquiatría dinámica*. Buenos Aires: Paidós.
- Fairbairn, R. (1966). *Estudios psicoanalítico de la personalidad*. Cap. I. Hormé
- Fontana, A. (1982). *Sesión prolongada. Introducción*. Barcelona: Ed Gedisa.
- Fontao, O., Taborda, R. A., Toranzo, H. E., Mergenthaler, E., Hoffmann, K., Ross, T. (2012). *Gruppenprozesse in einer Fokalthherapie mit Müttern: Eine Pilotstudie über den psychodynamischen Ansatz zupsychotherapeutischen Parallelgruppen von Eltern und Kindern in Argentinien*. Göttingen: Ed. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Grotstein, J. (1986) *Identificación Proyectiva y Escisión* (pp. 17-32, 55-66). Barcelona: Ed. Gedisa
- Guntrip, H. (1997). *Estructura de la personalidad e interacción humana. Introducción*. Buenos Aires: Paidós

- Jimenez, J.P. (1986) El Método Clínico, Los Psicoanalistas y la Institución. *Revista Aperturas*, 004. Internet On Line. Abril 2000.-
- Kächele, H. y otros (2001) *Psicoanálisis, Focos y Aperturas* (pp. 176-205). Uruguay: Ed. Psicolibros.
- Meres, C. (1994). *La extensión del psicoanálisis*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Mitchell, S. (1993). *Conceptos relacionales en psicoanálisis. Una integración* (pp. 12-20) México: Siglo XXI.
- Taborda, A., Toranzo, E.; Ross, T., Mergenthaler, E., Fontao, M. (2011). *Psicoterapia de grupo paralelo de padres e hijos. Estudio piloto de proceso terapéutico del grupo de padres*. Edit. Noveduc. Argentina
- Toranz, E. (2011). Intervenciones multifocales. Cuando el paciente es el niño o adolescente, la escuela y/o la familia. En R. A. Taborda y G. Leoz (Comps). *Extensiones clínicas en el ámbito de la Psicología Educacional*. Nueva Editorial Universitaria. San Luis. Argentina

Propuesta teórica y metodológica de la Psicopatología Infanto Juvenil Psicoanalítica

Milán, T. A.; Guiñazú, L. A.; Sanchez, M. A.¹⁹

Nuestra perspectiva de la Psicopatología de niños y adolescentes contempla un aporte disciplinar diverso y se organiza como resultado de un entrecruzamiento complejo entre teorías y prácticas clínicas provenientes de la psiquiatría, de la psicología, del psicoanálisis. Pero también se enriquece en un diálogo con otros lenguajes culturales en atención de la “doble función paradójica de la universidad: adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, proporcionar profesores para las nuevas profesiones pero también, y sobre todo, proporcionar una enseñanza meta-profesional, meta-técnica, es decir, una cultura” (Morin, 1999, 86). La diversidad de teorías, aún en el dominio del Psicoanálisis, vuelve ardua la decisión de la delimitación entre la multiplicidad de discursos, de nominaciones y de conceptos. Subrayamos la importancia del conocimiento de la Psicopatología, en tanto prerrequisito para el estudio de la clínica, por lo que enfatizamos la transmisión sobre nociones, conceptos, criterios y problemas que delimitan a esta disciplina en articulación con otros saberes sobre el psiquismo.

La noción de síntoma en el niño, en los púberes y en los adolescentes cobra una particular delimitación en su diferencia con la de los adultos, y con las crisis constitutivas de la estructuración de la personalidad. En un sentido semejante, nos referimos a las problemáticas de la neurosis y de las patologías graves en los niños para alejarnos de la noción de los cuadros psiquiátricos que no alcanzan a traducir la singularidad de la patología en estas edades.

Acentuamos las condiciones susceptibles de generar patología las que provienen desde lo individual y familiar, desde lo grupal y lo comunitario, desde lo cultural. A su vez, suponemos un andamiaje imprescindible, el basamento de la constitución psíquica, que sostiene, que da soporte a la constitución de la patología; es decir, que la patología depende de la estructuración del psiquismo. Partimos de un aparato psíquico en estructuración desde el nacimiento, a través del primer año de vida, la primera y segunda infancia, la pubertad y la adolescencia.

Destacamos la vinculación con el contexto actual por lo que ubicamos al niño y a la familia dentro del contexto de las grandes transformaciones que ha sufrido la sociedad a partir de la mitad del siglo XX, y los cambios que observamos en la clínica con niños y adolescentes. En este sentido, estamos atentos a la incidencia de los nuevos procesos de subjetivación que acompañan, o son el resultado de dichas transformaciones. Dentro de los fenómenos actuales nos encontramos con “los nuevos niños del psicoanálisis”: niños excluidos, abusados física y emocionalmente, niños objeto de violencia familiar y social, como también los llamados “niños sabelotodos o adultos en miniatura”.

Los cuadros más tradicionales como las neurosis, las psicosis y el autismo, se van nutriendo en la actualidad de los aportes de nuevas investigaciones sobre el psiquismo temprano y del resultado de las intervenciones y de los dispositivos terapéuticos utilizados.

Con relación a los púberes y a los adolescentes consideramos las modificaciones estructurales del aparato psíquico, los cambios y transformaciones del cuerpo erógeno en relación con las transformaciones culturales e institucionales de la época.

¹⁹ Docentes de la Asignatura: Psicopatología Infanto Juvenil Psicoanalítica. Lic. y Prof. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque. CP 5700. tmilan@unsl.edu.ar

¿Cómo enfrentamos los nuevos desafíos que nos impone la cultura y de qué manera inciden en el psiquismo infante juvenil?. No podemos soslayar el interrogante acerca de la penetración tecnocientífica en la vida humana. Los nuevos avances tecnológicos, como la fertilización asistida (homóloga, heteróloga), la clonación, y el extenso ámbito de la Medicina centrada en el deseo y en la estética, que prometen la eterna juventud y la felicidad sin límites, atañe a los problemas de autoengendramiento, de la manipulación del material humano, del material genético. En la cultura contemporánea lo posible, pareciera que es cada vez más accesible, porque se ensancha el campo de posibilidades, lo que plantea la pregunta por desear lo imposible. Esto se enfrenta al criterio de verdad y de los límites sobre las consecuencias en la estructuración psíquica de estas nuevas realidades y su incidencia en la clínica. El conocimiento de la verdad cobra un valor e importancia fundamental en la vida de un niño-púber-adolescente, fundamentalmente respecto de la realidad que suscita preguntas que remiten al interrogante sobre los orígenes. Sus antepasados, los hechos de la historia familiar, la personalidad de sus padres y hermanos, lo que se transmite a través del relato, de los mitos familiares. En el discurso familiar puede predominar la represión, la negación, la desmentida, y como consecuencias se genera el ocultamiento, la mentira, la irracionalidad, la inautenticidad.

La accesibilidad en la comunicación, a través de la tecnología, de la informática, que permite tener todo a la mano, todo a la vista, posibilitó optimizar la comunicación; no obstante, los jóvenes se pueden transformar en rehenes del exceso de consumo, de la ciencia y de la tecnología cuando viven de manera acelerada sus procesos evolutivos.

Hay un empuje desde la cultura para que el tiempo de crecimiento transcurra aceleradamente, a pesar de las consecuencias. El riesgo, es el crecimiento sin experiencias, sin maduración emocional, sino con acumulación de hechos y de objetos. Estos rehenes de la cultura del consumo van generando una patología de mercado, por ejemplo con el Déficit de Atención e Hiperactividad (ADDH). En ellos la curiosidad, la espontaneidad y el genuino deseo de conocer son reemplazados por la autosuficiencia y la prepotencia de saberlo todo, sin necesidad de la presencia del adulto.

En el niño el pensamiento se desarrolla a partir de percepciones de las diferencias; el pensamiento irá ocupando el lugar de la ausencia y de la pérdida del objeto. Progresivamente se instalará la capacidad simbólica que permite pensar en ausencia del objeto. En situaciones de violencia psíquica y física este proceso se daña, se deteriora, se interrumpe. Y como resultado se afecta la capacidad de pensar. El niño sufre sucesivas pérdidas de objeto las que implican grados crecientes de simbolización. Lo fundamental de este proceso es su carácter estructurante, lo que en Psicoanálisis se entiende desde la renuncia y pérdida de los objetos edípicos y la aceptación de la ley de prohibición del Incesto. La complejidad y los avatares en el proceso de pérdidas, renunciaciones, diferenciaciones, se pueden manifestar en el niño, el púber y el adolescente a través de dificultades que se manifiestan en trastornos alimentarios, del aprendizaje, del estado de ánimo (depresión), de comunicación y de ansiedad (tartamudeos, enuresis, fobias).

Si partimos de la idea de enfermar como proceso, planteamos que los procesos psicopatológicos interfieren el desarrollo simbólico: coartan la espontaneidad, el gesto espontáneo, al decir de Winnicott (1965), la capacidad creativa, y la capacidad de disfrutar. Lo patológico implica la reinstalación de relaciones narcisistas de objeto con la pérdida de los logros de la terceridad y la falta de presencia de la ley de la prohibición del Incesto. En el adolescente el pensamiento lógico formal se dificulta, se actúa por imitación, se facilitan las pseudoidentificaciones (Aberasturi, 1989) con una fuerte pregnancia de la sensorialidad. Se evita la renuncia a la satisfacción, se busca el camino

más corto para llegar al placer y no se tolera la demora ni la postergación. En síntesis se evita el dolor mental que supone la pérdida del objeto y se dificulta la introyección de identificaciones simbólicas.

Las patologías que predominan en la actualidad están marcadas por lo socio-cultural, lo que en Metapsicología psicoanalítica remite a la compulsión de repetición, al trauma, a *Thanatos*. Se presentan en acciones y excesos, dando lugar a la anorexia, bulimia, drogadicción, alcoholismo, delincuencia, suicidio. La patología es una apelación a lo externo con la fantasía de cambio de los propios sentimientos y emociones bajo la ilusión de ser el otro y evitar el trabajo de ser una persona singular y genuina.

La cuestión del diagnóstico en psicoanálisis conserva un lugar relevante, pero va más allá de la meticulosidad descriptiva en la que cayeron las clínicas de la observación, descripción y comparación de la psiquiatría en las diversas noseologías del adulto. El diagnóstico en niños y adolescentes, es aún más problemático pues se realiza en los tiempos que inscriben la estructuración del sujeto, y los movimientos en que ésta se realiza. Es merecido recordar que la teoría psicoanalítica precede a la identificación y descripción del cuadro clínico del autismo, y es contemporánea a la esquizofrenia infantil. En nuestro caso el diagnóstico tiene un carácter prospectivo, se refiere a la evolución futura; es una exploración de posibilidades basada en indicios presentes; nos dice algo de lo que puede llegar a ser la evolución en el tiempo sobre un aspecto que se evidencia en el presente, y que puede comprometer el devenir de los procesos constitutivos del psiquismo. Esto nos alerta sobre los riesgos de iatrogenia y sobre los recaudos éticos en la tarea diagnóstica. Intentamos preservar la diversidad de significaciones inconscientes que determinan la conducta manifiesta y atender a la singularidad del caso por caso para responder al problema del diagnóstico diferencial.

La tarea diagnóstica en niños y jóvenes, además de tardía en comparación con los adultos, plantea más riesgos de alzarse como una práctica diagnóstica congelante, que pronostique y anticipe un futuro, y con ello arroje al niño o al joven a un destino anunciado, en una praxis iatrogenizante. Las actuales demandas sociales, apelan a ubicar en lugar seguro aquello enigmático de lo no sabido, que ansían ver coagulado en el diagnóstico. Conceptualizar lo psicopatológico en la infancia y la adolescencia involucra diversos aspectos, como el tiempo constitutivo que se transita, aspectos culturales y sociales, y acentuar que la generalidad no puede avasallar la singularidad del caso por caso; componentes éstos que se hallan presentes en la construcción del diagnóstico en la infancia.

Respecto a las nociones de salud, normalidad y adaptación, alertamos sobre el riesgo de la patologización temprana de la infancia y sobre los intereses mercantiles que se juegan alrededor. Cuestionamos reducir la salud a la normalidad, o considerar la adaptación equivalente a la salud. Hasta podemos distanciarnos de la normatización de ciertos criterios establecidos en la Psicopatología General, por ejemplo en la oposición psicosis neurosis y perversión, tanto en la niñez como en la Adolescencia.

La propuesta metodológica se centra en el compromiso y rol activo del alumno en los procesos de aprendizaje, y en la evaluación continua de cada una de las unidades del programa. Las clases ofrecen una exposición sucinta de los contenidos, breves lecturas de textos específicos, y la orientación para la investigación bibliográfica que los alumnos deben completar. Se realizan seminarios de lectura coordinados por Pasantes. En la programación de los Trabajos Prácticos se siguen las pautas éticas y el Código Deontológico de la Profesión, el respeto al otro, el valor del trabajo con lo humano, la seriedad y responsabilidad que exige este trabajo. Los conceptos teóricos cobran mayor sentido para el estudiante cuando a partir de éstos se analizan y se comprenden, críticamente, materiales clínicos; mientras que el abordaje en la práctica adquiere

relevancia al asentarse en un conocimiento teórico riguroso. La formación de recursos humanos en docencia se realiza mediante la dirección de becas y pasantías de alumnos avanzados y de egresados que se incorporan al dictado de la asignatura.

Se ha diseñado una Página *Web* de la asignatura que permite un contacto e intercambio continuo con el alumno.

Referencias

- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1ª edición, 6ª reimpresión, 86.
- Aberastury, A. (1981). *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños (7º Ed.)*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Aberastury, A. (1989). *El síndrome de la adolescencia normal*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Ajuriaguerra, J. de, (1977). *Manual de Psiquiatría Infantil (4º Ed.)*, Barcelona, España: Masson.
- Dor, J.(2000). *Estructuras clínicas y psicoanálisis*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1926 [1979]). Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogo con un juez imparcial. OC (Vol. XX). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Winnicott, D. (1965, 2002). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional (1º Ed.)*. Buenos Aires: Paidós.

La Enseñanza de la Psicopatología en la carrera de de Psicología

Albanesi, S.; Tifner, S.; Clavería, A.; Mella, N.; Baldi, G.; Masramón, M.²⁰

La Psicopatología es la disciplina que estudia la conducta anormal. Pérez Fernández (2005) la define como la ciencia de la conducta que pretende conocer las posibles leyes que regulan el comportamiento patológico. Para su enseñanza, el equipo de cátedra estableció dispositivos pedagógicos para brindar al alumno el conocimiento de los diferentes cuadros gnosológicos al igual que los modelos explicativos que los sustentan. La bibliografía básica que compone el programa son los Manuales de Psicopatología de Belloch, Sandín y Ramos (2008) y Caballo (1997).

Los docentes que la integran tienen como objetivo no sólo realizar una descripción semiológica de los diferentes cuadros psicopatológicos sino que también se ofrecen investigaciones actuales sobre las distintas etiologías y su mantenimiento.

Dentro de los objetivos pedagógicos se tiende a que los alumnos puedan asimilar el enfermar como un proceso dinámico y no como un elemento estático, así como comprenderlo en su multicausalidad y no unilateralmente, es decir no sólo las condiciones necesarias sino también las suficientes que permiten que la persona padezca.

Debido a que estas asignaturas pertenecen al nivel profesional de la carrera, se intenta iniciar a los estudiantes en el aprendizaje de los distintos cuadros psicopatológicos a través de casuística, videos de casos o películas debidamente visadas.

La inserción de esta materia en cuarto año de la Licenciatura en Psicología, pretende proporcionar al alumno una formación en Psicopatología como base necesaria para la práctica clínica y el trabajo en áreas de salud mental en el futuro rol del psicólogo que le tocará desempeñar en diferentes ámbitos de la sociedad.

El establecer un meticuloso y sistemático diagnóstico es de significativa importancia para el adecuado tratamiento que verán en asignaturas posteriores.

Esta materia se dicta durante todo el año en su modalidad para adultos (Psicopatología I Cognitivo Integrativo), en el primer cuatrimestre, y para niños y adolescentes en el segundo (Psicopatología II Cognitivo-Integrativo).

Es aspiración de estas cátedras que se puedan identificar los grandes cuadros de la gnosología clásica y actuales, su evolución y las diferentes clasificaciones pudiéndolas analizar críticamente, reconociendo las diferentes categorías diagnósticas desde la perspectiva cognitivo-integrativa, con el aporte de otras ciencias de la salud como: Medicina, Neurociencias, Psicobiología, que involucran tanto aspectos teóricos como metodológicos. Para lograr ese objetivo se toma como referencia el diagnóstico multiaxial del DSM IV TR :Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 4ª Edición Revisada (APA, 2002) debido a que existe amplio consenso para su utilización y poder tener un lenguaje común entre los diferentes profesionales de la salud mental, no ignorando la existencia de otros tipos de diagnóstico.

También se toman aportes de los Modelos Cognitivos, Interpersonales, Subjetivos y Sociales, así como de la Estadística y modelos informáticos.

Los temas que comprenden la Psicopatología Adulta son: una introducción a sus definiciones desde distintas perspectivas así como la evolución del concepto de

²⁰ Docentes de las asignaturas: Psicopatología I y II Cognitivo Integrativo. Lic. y Prof. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV Bloque, box 39. nasetta@unsl.ed.ar, soniatifner@gmail.com

trastorno mental. Se aborda la enseñanza de actuales clasificaciones psicopatológicas (CIE 10 y DSM IV TR).

En la segunda unidad se aborda el tema del estrés y su relación con los trastornos disociativos, así como los de ansiedad, sus subtipos, comorbilidad y diagnóstico diferencial.

Se continúa con la enseñanza de los desórdenes de personalidad del Grupo A, B, C y No Especificados y se los diferencia de los estilos y rasgos. El tema subsiguiente es el apartado de los diversos Trastornos del Control de los impulsos y sus especificaciones entre los cuales no se puede dejar de lado la ludopatía por su relevancia como adicción del comportamiento.

Se prosigue con la problemática de la afectividad teniendo en cuenta que el afecto es una capacidad psicológica básica constituida por la totalidad de las emociones, sentimientos, pasiones, estados de ánimo y todos los matices de la experiencia sensible (Hernández Bayona, 2006). Por lo dicho, se tienen en cuenta los diferentes subtipos de depresión y trastornos bipolares que hacen a este apartado. También se incluye la depresión enmascarada pese a no estar contemplada en el manual de elección de la cátedra.

Por su importancia, no se puede dejar de lado, la temática de la psicosis que se diferencia de la neurosis por la pérdida de juicio de la realidad. La esquizofrenia, conocida como la reina de la psicosis, es una de las enfermedades más devastadoras que existen (Belloch, Sandín y Ramos (2008). Se ven los diferentes subtipos y los demás trastornos psicóticos.

Se desarrollan los distintos trastornos somatomorfos y facticios y se establece la diferenciación con la simulación, siendo de suma importancia tanto en el ámbito clínico como en el forense.

Las disfunciones sexuales pueden ser definidas como todos aquellos trastornos en los que los problemas psicológicos o fisiológicos dificultan la participación o la satisfacción en las actividades sexuales (Labrador, citado en Belloch, Sandín y Ramos, 2008). En este módulo, se lo diferencia de la respuesta sexual humana normal descubierta ya por Master y Johnson en los años 60.

No menos relevantes son las parafilias como la pedofilia, abuso sexual y los trastornos de la identidad sexual tan vigentes en nuestra sociedad.

Como última unidad del programa se consideran los trastornos de la conducta alimentaria. Aunque son de mucha actualidad, es necesario tener en cuenta que ya en el S. XI se encuentran referencias sobre esta problemática. Se hace la diferenciación entre anorexia y bulimia nerviosa, distinguiéndola de la obesidad que es considerada una condición médica multideterminada que produce muchas consecuencias en la salud psico-física.

En el segundo cuatrimestre, la cátedra imparte conocimientos acerca de la Psicopatología Infantil la cual puede ser considerada como un fenómeno del Siglo XX ya que, en sentido estricto, ésta no tiene historia propiamente dicha. Las relaciones entre las disciplinas que la conforman: Psicología Clínica Infantil y Psicología del Desarrollo son tan recientes como ella misma (Jiménez Hernández, 1995).

En la asignatura se realiza una revisión y actualización de las patologías presentes en la niñez y la adolescencia, lo que implica considerar los factores significativos socio-ambientales que modulan o precipitan la aparición de diferentes trastornos en estas etapas de la vida consideradas de gran importancia para el desenvolvimiento de la persona.

En el primer módulo se consideran los aspectos básicos de la Psicopatología en niños, definida como el estudio científico de la conducta anormal, o alteraciones

conductuales del infante. Dicho estudio científico supone la explicación de esta conducta y de las variables responsables de las alteraciones conductuales que se producen durante el período infantil (Luciano, citado en Jiménez Hernández, 1995).

Al igual que la Psicopatología I se realiza una clasificación de los trastornos de la niñez como de Inicio en la Infancia y la Adolescencia teniendo en cuenta las actuales clasificaciones como las consideradas en el DSM IV TR y la CIE 10.

Se hace hincapié en las distintas variables a tener en cuenta a la hora de definir la conducta normal o anormal en el niño que, a diferencia de la de adultos, es necesario considerar el aspecto evolutivo. Se tiene en cuenta la valoración de la conducta en el contexto del desarrollo, la edad cronológica del niño, el nivel cognitivo y la evaluación de la conducta problema que es reportada por los adultos a cargo. Es en este último hecho (el informe realizado por los cuidadores) lo que establece una diferencia fundamental con la Psicopatología de los adultos, quienes identifican y comunican su malestar por sí mismos.

En la Unidad uno se desarrolla retraso mental, sus diferentes clasificaciones, etiología y se consideran los aspectos educativos priorizando las capacidades y no los déficits.

Se prosigue con los Trastornos Generalizados del Desarrollo incluidos dentro del Espectro Autista, que ya en el entrante Manual Diagnóstico y Estadístico de la quinta edición (DSM V) figura bajo esta última denominación. Se establece el diagnóstico diferencial con la esquizofrenia infantil y los distintos trastornos que componen este apartado: Autismo, Asperger, Rett, Desintegrativo Infantil y Trastorno Generalizados del desarrollo no especificado.

Se continúa con los Trastornos de conducta y TDAH, relevantes en el proceso de aprendizaje que se ve dificultado por la hiperactividad, impulsividad, desatención, conductas destructivas y transgresoras de las normas sociales, las cuales a veces pueden llevar a la deserción escolar.

El siguiente módulo es estrés infantil. Se abordan los distintos factores de los que va a depender la reacción de estrés del sujeto y más concretamente del niño. Se hace una descripción de los agentes mediadores de la respuesta de estrés. Luego se presenta una clasificación y descripción de los trastornos infantiles relacionados con el estrés, a saber: fobia escolar y trastorno de ansiedad de separación. Se tienen en cuenta una serie de aspectos importantes a la hora de realizar el diagnóstico diferencial y también se aportan datos acerca de su prevalencia.

No se puede ignorar los problemas de conducta que suelen darse al momento de la comida que es motivo de preocupación de los padres. Los trastornos alimenticios en la infancia son denominados menores ya que son comportamientos problemáticos relacionados con la alimentación, y que a diferencia de otras alteraciones mayores, como son la bulimia, la anorexia y obesidad no suponen un riesgo en la gran mayoría de los casos para la salud del infante.

Se continúa con la temática de la depresión infantil, la cual se ha convertido en el área más importante de investigación en Psicología Clínica y Psiquiatría Infantil (Jiménez Hernández, 1995) debido a que hubo un intenso debate sobre su existencia o no. El DSM IV TR la contempla con el mismo criterio diagnóstico que de los adultos, salvo alguna especificación sintomática. No obstante, el equipo de cátedra trata de brindar abundante y diversa casuística para su mejor comprensión.

También son considerados los trastornos de la eliminación: enuresis y encopresis los cuales no sólo tienen valor diagnóstico por sí mismo sino que también forman parte de los trastornos asociados tanto en el retraso mental como los trastornos de conducta.

El maltrato infantil es un problema universal desde tiempos remotos y de gran vigencia. Se desarrollan los distintos tipos de maltrato, su prevalencia, los modelos, sus características y sus consecuencias. Seguidamente se tienen en cuenta los factores psicológicos que influyen en las afecciones médicas en la infancia, la relación con los tratamientos médicos, el niño frente a la muerte y el estrés de los cuidadores.

Por último, se contemplan los aspectos psicopatológicos de la etapa adolescente, las transformaciones que ocurren en esta etapa de la vida al igual que el registro del cuerpo, los aspectos psicopatológicos: conductas auto y heteroagresivas, manifestaciones depresivas y trastornos de identidad. Si bien los manuales diagnósticos utilizados por la cátedra no hacen referencia de forma apartada a la etapa de la adolescencia, se ofrecen casuística y bibliografía extensa sobre este tópico.

Referencias

- Asociación Psiquiátrica Americana (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 4ª Edición Revisada*. Barcelona: Ed. Masson.
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F.(2008). *Manual de Psicopatología*. Vol I y II. Madrid: McGrawHill.
- Caballo, V.E. (1997). *Manual de Psicopatología y Trastornos Psiquiátricos*. Madrid: S XXI
- Hernández Bayona, G.(2006). *Psicopatología Básica*. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- Jiménez Hernández, M. (1995). *Psicopatología Infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pérez Fernández, M. (2005). *Glosario Básico de Psicopatología*. Salamanca: Amarú Ed.

Aplicación de la *Guía de Compromiso Ético para prácticas preprofesionales en Psicología en la UNSL*

Ferrero, A. y De Andrea, N.²¹

Antecedentes

Existe actualmente suficiente consenso acerca de que un buen accionar en el campo científico y profesional debe considerar no sólo rigurosidad teórica y experticia técnico instrumental, sino una sólida posición ética desde donde ese conocimiento es generado o aplicado. Se considera que una posición ética responsable es aquella que no antepone los intereses de la ciencia o de la profesión, a la preservación del bienestar de las personas y comunidades involucradas en el acto científico y profesional. Al mismo tiempo, una posición ética adecuada es aquella que surge como resultado del consenso social, culturalmente situada, y al mismo tiempo que respetuosa de valores universalmente consensuados, como lo son muy especialmente los referidos al ámbito de los derechos humanos.

En el ámbito de la psicología, los acuerdos con respecto a la ética profesional se plasman en diversa clase de normas, incluyendo los códigos de ética, y todas ellas tienen por finalidad promover de la responsabilidad de la disciplina y el bienestar de todos los sujetos involucrados en el ejercicio de la disciplina en cualquiera de sus ámbitos. Hacia la década del '70 la ética profesional era mayoritariamente concebida como un elemento básicamente tendiente a la prevención del daño que el inadecuado proceder científico y profesional podía producir. Sin embargo, desde hace más de veinte años se ha ido incrementando la noción de una ética que promueva un adecuado proceder más que intentar evitar hacer daño.

Cada vez más se valora el hecho de que una adecuada posición ética en cualquier ámbito científico y profesional, incluido el de la psicología, debe iniciarse en la etapa de la formación de grado. Será allí donde se irán gestando valores que permitirán tomar decisiones éticas adecuadas en el futuro.

La ética en la formación a través de normativas y acuerdos

La importancia de la formación ética en la educación superior en Argentina está presente incluso en la *Ley de Educación Superior* 25.573, que indica la importancia de formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con “sentido ético”, tanto como promover la enseñanza de la ética profesional (Nación Argentina, 2002). Y ya en el ámbito de la educación superior en psicología se ratifica este aspecto en las *Recomendaciones acerca de la Formación Universitaria en Psicología en Argentina y Uruguay*, que plantea la importancia de desarrollar capacidades ético-axiológicas-deontológicas en las carreras de psicología (AUAPsi, 1996, 1999). En el documento titulado “*Título de Licenciado en Psicología o Psicólogo. Actividades reservadas al título*”, elaborado a partir de lo exigido por la Res. N° 136/04 que incluyó a la psicología en el Art. 43 de la LES (Nación Argentina, 2004), se establecieron, entre otros aspectos, las actividades reservadas al título y los contenidos curriculares para la formación, siendo el único contenido curricular presente en todas las actividades reservadas al título, el de “*Conocimiento de normas ético deontológicas y de la legislación relacionados con el ejercicio académico y profesional del psicólogo*” (AUAPsi, 2007).

²¹ Docentes de la Asignatura: Deontología Profesional. Lic. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, 4to. Bloque, Ofic. 67. aferrero@unsl.edu.ar

Es importante señalar que estos desarrollos se enmarcaron en un contexto regional en el cual ya se había planteado la importancia de promover la formación en ética profesional en las carreras de psicología de la región. Efectivamente, ya en 1994, el Comité Coordinador de los Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, estableció estándares comunes con respecto al ejercicio profesional y a la formación superior en psicología. En 1998, la Comisión de Formación estableció el *Protocolo de Acuerdo Marco para la Formación de Psicólogos en los países del Mercosur y países Asociados*, en el cual se promovían criterios comunes para la formación de grado. En este documento ya se destacaba la necesidad de promover el compromiso ético, y desarrollar competencias ético-axiológicas-deontológicas en todos los niveles de la carrera y contextos de aplicación (Comité Coordinador de los Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1994, 1998; Hermosilla, 2000). Es posible advertir entonces, cómo diversas normativas y documentos referidos a la formación en psicología, tanto a nivel nacional como regional, han indicado a la ética y la deontología profesional como aspectos centrales de la formación de grado.

En ese mismo sentido, numerosas investigaciones han planteado la importancia que adquiere la formación en ética profesional en carreras de psicología y la conveniencia de su profundización (Bolívar, 2005; Caldwell, Domahidy, Gilsinan, & Penick, 2000; Del Río & Miró, 2002; Del Río Sánchez, 2009; Ferrero & Andrade, 2007; Guitart, 2007; Hermosilla, 2002; Hirsch Adler, 2009; Pasmanik & Winkler, 2009; Pettifor, Estay & Paquet, 2002; Winkler, Pasmanik, Alvear & Reyes, 2007).

La ética y las prácticas preprofesionales en psicología

Dentro de este contexto, una de las principales preocupaciones se refiere al marco ético de las prácticas preprofesionales supervisadas que alumnas y alumnos realizan como parte de su formación, ya sean éstas las prácticas que forman parte de un curso de grado, o incluso como trabajo final para la obtención del grado académico. En numerosas oportunidades las y los docentes responsables de asignaturas en las que se realizan prácticas suelen brindar información con respecto a aspectos básicos de ética profesional, aunque generalmente se tiende a promover la utilización del código de ética profesional. Sin embargo, es necesario destacar que los códigos de ética son herramientas regulatorias del ejercicio profesional, desarrolladas por asociaciones profesionales, y que alcanzan sólo al conjunto de colegas pertenecientes a dicha institución. Los códigos de ética aportan un valor reflexivo y orientativo para el estudiantado, y debe ser parte de los conocimientos que adquiere, pero no tienen valor vinculante para este sector, por lo que no son de cumplimiento obligatorio por parte de alumnas y alumnos, como lo son para las y los profesionales, aunque algunos códigos, erróneamente, así lo hayan enunciado. Los códigos de ética profesional serán herramientas didácticas que aporten a la reflexión moral y al conocimiento de las normas por parte del estudiantado, pero no pueden utilizarse para regular formalmente las prácticas preprofesionales en el ámbito académico, sino solamente para aportar la mirada ética construida desde y para el campo profesional.

En ese sentido, resulta especialmente valioso reflexionar acerca del marco ético de las prácticas preprofesionales, ya que si bien tienen su objetivo central es la generación de capacidades y destrezas vinculadas a la aplicación del conocimiento adquirido, esa aplicación está principalmente dirigida a personas. Por ello, más allá de su objetivo vinculado a la formación, toda práctica preprofesional debe preservar, e incluso intentar promover, el bienestar de las personas y comunidades involucradas, incluyendo al estudiantado y sus supervisores (De Andrea, 2009; Ferrero & Andrade, 2008).

Regular éticamente las prácticas preprofesionales en psicología

La importancia que la ética profesional adquiere entonces en las carreras de psicología, el aporte de numerosas investigaciones a nivel nacional e internacional, y la necesidad contar con pautas éticas específicas para regular las prácticas preprofesionales en psicología, confluyeron en advertir la conveniencia de diseñar una herramienta específica para regular este tipo de prácticas. Luego del análisis de estos antecedentes en la Cátedra de Deontología Profesional, y del desarrollo de investigaciones propias llevadas a cabo durante casi tres años en el Proyecto de Investigación “Formación en ética Profesional en países del Mercosur”, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de UNSL, se diseñó la *Guía de Compromiso Ético para prácticas preprofesionales en psicología*, la cual fue sometida a pruebas piloto y a la evaluación de expertos (Ferrero, 2011).

Esta guía para estudiantes fue elaborada bajo los nuevos paradigmas de construcción de pautas éticas, iniciados en la *Declaración Universal de Principios Éticos para psicólogas y psicólogos*, aprobada en Berlín en 2008. En aquella declaración se despliega la relación lógica existente entre principios morales y valores éticos universalmente consensuados, y su utilidad es brindar un marco ético común a partir del cual cada comunidad profesional podrá desarrollar sus propias normas de conducta, presentes en los códigos de ética (Ad Hoc Joint Committee, 2008; Gauthier, Pettifor & Ferrero, 2010).

De modo similar, la *Guía de Compromiso Ético para prácticas preprofesionales en psicología* propone un entramado entre principios morales, valores éticos y agrega el tercer nivel, el de las normas de conducta concretas, sólo que no aplicadas al ámbito profesional sino al académico, especialmente al de las prácticas preprofesionales. Los principios que la Guía presenta son Respeto por la Dignidad y los Derechos de las Personas y los Pueblos; Integridad; y Responsabilidad académica y científica. De cada uno de estos principios se desprenden valores éticos específicos que aportan un mayor nivel de especificidad y reflexión a los mismos. Y a partir de cada principio y los valores éticos concomitantes, se fundamentan una serie de normas concretas de conducta para el adecuado proceder ético al momento de realizar prácticas preprofesionales supervisadas.

Por ello, la *Guía de Compromiso Ético* es un instrumento que promueve en el alumnado la comprensión del fundamento ético de lo que se puede o no hacer al momento de realizar prácticas supervisadas. Por ello es también un instrumento de utilidad para docentes supervisores de las mismas. Lejos de propiciar el cumplimiento de normas en forma exclusivamente heterónoma, la estructura de principios morales, valores y normas de esta Guía, promueve la reflexión sobre el adecuado proceder en las prácticas. Ello se debe a que las normas de conducta están basadas en valores éticos que les dan sentido, y cada valor ético, a su vez, se apoya en un principio moral general que es el fundamento último de las acciones llevadas a cabo.

La *Guía de Compromiso Ético*, diseñada específicamente para el ámbito académico, posee una doble finalidad. Por una parte, y como ya se ha establecido, la articulación entre principios morales, valores éticos, y normas de conducta concreta que enmarcan de forma fundamentada la conducta ética del estudiantado al realizar sus prácticas; y al mismo tiempo, por la otra, colabora en la formación en ética profesional en psicología aportando contenidos de modo transversal, ya que las asignaturas específicas se encuentran en el trayecto profesional (4º o 5º año), pero las prácticas preprofesionales suelen iniciarse antes. En este sentido, es necesario destacar que la utilización de esta *Guía* no reemplaza a las asignaturas o cursos específicos de ética y deontología profesional que forman parte de las mallas curriculares en las carreras de psicología,

sino que, en todo caso sería un complemento de las mismas, ya que representa una forma concreta de aplicación de la reflexión ética que las mismas asignaturas promueven.

La transmisión de la Guía en el ámbito académico deber darse dentro del contexto de reflexión que la misma Guía propone. Por ello, debe evitarse su difusión entre docentes y alumnas y alumnos como una mera obligación formal con la que habría que cumplir, sino que su transmisión debe estimular la apropiación reflexiva del documento, destacando el valor de la ética en las prácticas preprofesionales, que son el modelo de la futura práctica profesional.

Es posible advertir cómo la *Guía de Compromiso Ético* cumple con lo establecido por las normativas referidas al ámbito educativo que promueven una adecuada formación en ética profesional, y al mismo tiempo aportaría mayor esclarecimiento en la comunidad educativa -docentes supervisores y estudiantes-, acerca de las condiciones éticas que deben enmarcar a las prácticas preprofesionales. Por otra parte, el hecho de que la comunidad académica utilice un documento específico para estos fines, permitiría circunscribir los códigos de ética profesional al valor orientativo pero no de cumplimiento formal que tienen para el estudiantado. Finalmente, esta Guía aporta elementos para la mejor preservación del bienestar de todos los sujetos involucrados en las prácticas, incluida la propia comunidad académica.

La reflexión compartida entre docentes supervisores y alumnado acerca de la Guía, se completa con el llenado de un modelo de aplicación para las prácticas que debe ser trabajado por estudiantes y docentes. Este modelo de aplicación se basa en un acuerdo escrito en el cual consta que las prácticas se llevarán a cabo bajo los lineamientos de la *Guía*, cuyos términos han sido suficientemente reflexionados y comprendidos con anterioridad a la realización de las prácticas. Si bien este modelo oficia como consentimiento informado tanto para docentes como para estudiantes acerca de las condiciones éticas de las prácticas, no debe confundirse con el consentimiento informado que el estudiantado, junto con sus docentes supervisores, deben administrar a los sujetos con quienes realizan sus prácticas.

Luego del correspondiente análisis, el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, avaló la utilización de la *Guía de Compromiso Ético para prácticas preprofesionales en psicología* para todas las prácticas preprofesionales que se llevan a cabo en la Carrera de Licenciatura en Psicología (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, 2011). A su vez, su utilización en otras unidades académicas de psicología está actualmente en consideración, para lo cual se estima conveniente que tanto la Guía como el modelo de aplicación sean adaptados a cada realidad académica.

Por otra parte, se estima conveniente que luego de una primera etapa de aplicación de la Guía, se vuelva a realizar una investigación para medir su impacto en las prácticas desde el punto de vista ético. Releva cuál ha sido su utilidad en ese sentido, y qué aspectos quizás sea necesario modificar.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que la aplicación de la Guía no sólo implica un beneficio con respecto al contexto académico y para la población involucrada en las prácticas, sino también con el futuro desempeño ético de las y los profesionales que estamos formando, el cual se nutre fundamentalmente de los valores que adquieren en su formación de grado.

Referencias

Ad Hoc Joint Committee (2008). *Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos - Universal Declaration of Ethical Principles for*

- Psychologists (2008). Disponible en <http://www.sipsych.org/oldsipsych/DeclaracioUniversaldeprincipiosEticos.pdf> y en <http://www.iupsys.org/ethics/univdecl2008.html>
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1996). Proyecto de Mejoramiento de la Formación de Grado en las carreras de Psicología de Universidades Nacionales. Buenos Aires: Autor.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1999). Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Protocolo de acuerdo: recomendaciones acerca de la formación universitaria en psicología en Argentina y Uruguay. Buenos Aires: Autor.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (2007). *Título de Licenciado en Psicología o Psicólogo*. Buenos Aires: Autor.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 93-123.
- Caldwell, K., Domahidy, M., Gilsinan, J. F., & Penick, M. (2000). Applied ethics for preparing interprofessional practitioners in community settings. *Ethics and Behavior*, 10 (3), 257-269.
- Comité Coordinador de los Psicólogos del Mercosur y Países Asociados (1994). Estándares para el ejercicio profesional de la psicología y la Formación Superior en psicología en Países del Mercosur y Países Asociados. Autor.
- Comité Coordinador de los Psicólogos del Mercosur y Países Asociados (1998). *Protocolo de Acuerdo Marco para la Formación de Psicólogos en los países del Mercosur y países Asociados*. Autor
- De Andrea, N. (2009). Prácticas preprofesionales en la formación en psicología en San Luis. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*, 10, 95-104.
- Del Río, C. & Miró, J. (2002). La docencia de la Ética profesional para psicólogos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, 24, 9-19.
- Del Río Sánchez, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 2009. 30 (3), 210-219.
- Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (2011). *Ordenanza N° 009/11*. http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201111/20111118171622_10736.pdf
- Ferrero, A. (2011). *Guía para prácticas preprofesionales en psicología*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. http://humanas.unsl.edu.ar/index.php?fch=guia_compromiso
- Ferrero, A., & Andrade, E. (2007). Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso Argentino. *Fundamentos en Humanidades*, 8 (15), 163-178.
- Ferrero, A. & Andrade, E. (2008). Referencias a prácticas de pregrado en Psicología en Códigos Deontológicos de Países del Mercosur y Norteamérica. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (3), 407-414.
- Gauthier, J., Pettifor, J., & Ferrero, A. (2010). The Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists: A culture-sensitive model for creating and reviewing a code of ethics. *Ethics & Behavior*, 20 (3&4), 1-18.
- Guitart, M. E. (2007). ¿Conocen los estudiantes de psicología lo que es un dilema ético? Propuesta de un programa de formación en ética profesional. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 58-65.

- Hermosilla, A. M. (2000). El Mercosur como contexto de la evolución legal de la psicología argentina. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Eds.), *Psicología, ética y profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 119-128). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Hermosilla, A. M. (2002). La Enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social. *Fundamentos en Humanidades*, 1-2, (5-6), 147-156.
- Hirsch Adler, A. (2009). Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. *Sinéctica - Revista Electrónica de Educación*, 32, enero-junio 2009, s/p.
- Nación Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002). Ley de Educación Superior N° 25.573.
- Nación Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Resolución 136/04.
- Pasmanik, D. & Winkler, M.I. (2009). Buscando Orientaciones: Pautas para la enseñanza de la ética profesional en psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psyche*, 18, (2), 37-49.
- Pettifor, J., Estay, I., & Paquet, S. (2002). Preferred strategies for learning ethics in the practice of a discipline. *Canadian Psychology*, 43 (4), 260-269.
- Winkler, M., Pasmanik D., Alvear K., & Reyes M. (2007). Cuando el bienestar psicológico está en juego: la dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas en Chile. *Terapia Psicológica*. 25 (1), 5-24.

¿Qué importancia tienen los conocimientos biológicos para la Psicología?

De Bortoli, M. A.; Brusasca C.; Azpiroz, R.; Arias, C.²²

Buscando la Mente: antecedentes relevantes

Los seres humanos han hecho trepanaciones en los cráneos desde hace unos 10 mil años; no solo para tratar lesiones, infecciones y aliviar el dolor de cabeza, sino también para tratar problemas mentales. Estos agujeros en los cráneos son un indicio de que en épocas muy tempranas se pensó que el cerebro tenía algo que ver con nuestra manera de actuar y nuestras conductas.

En el siglo XVII, el filósofo francés René Descartes afirmaba que la mente existía de manera separada del cuerpo; creía que la glándula pineal era el sitio privilegiado para la interacción entre el alma y el cuerpo. La idea de la separación entre la mente y el cuerpo -dualismo- persiste en la actualidad.

El caso del capataz de ferrocarril Phineas Gage, quien en 1848 sufre un accidente en su trabajo, marca el inicio más claro y consensuado de la historia moderna del estudio de la relación cerebro-psiquis. Pese a sobrevivir por más de 10 años a la perforación del cráneo sufrió un cambio dramático en su personalidad. Antes era un hombre responsable y trabajador, luego del accidente se convirtió en un hombre poco confiable y sin respeto por las reglas sociales. Gracias a los registros del médico que lo atendió, se puede tener una idea bastante acabada del cambio en la personalidad de Gage desde el momento que se recupera del accidente hasta el final de sus días, siendo el primer caso moderno registrado de un cambio “psicológico” producto de un “daño cerebral”, abriendo nuevos interrogantes en este campo. A principios de la década de 1990, un equipo de la Universidad de Iowa dirigido por la Dra. Hanna Damasio estudió el cráneo de Gage. Descubrieron que pacientes con cambios similares en su personalidad, tenían un daño cerebral semejante al que sufrió Gage confirmando la causa-efecto.

Relaciones Psico-Neuro-Endocrinas

Los estrógenos aumentan la síntesis de acetilcolina (promnésicos), incrementan la liberación de catecolaminas (estimulante) y estimulan la síntesis de serotonina generando efectos antidepresivos. Además, el estradiol (estrógeno) estimula el neurodesarrollo, la neuroplasticidad, la regulación neuroendocrina y posee función neuroprotectora.

Los estrógenos y la progesterona tienen variaciones durante cada ciclo menstrual. El estado de ánimo suele ser cíclico en la mujer por la gran influencia que los sistemas hormonales ejercen sobre los sistemas de neurotransmisión y neuropéptidos diencefálicos y corticales.

El 75% de las mujeres en etapa reproductiva presentan variaciones cíclicas de humor. Humorísticamente, se expresa que la labilidad hormonal a la que está expuesto el género femenino hace que se las vea como hadas, geishas o brujas, según la etapa del ciclo menstrual en que se hallen (Márquez López Mato, 2003; Steiner, Dunn y Born, 2003).

Hay periodos en la vida de la mujer en los que es más vulnerable a padecer estados depresivos, como después del parto y al llegar la menopausia. Ambas etapas coinciden con abruptas caídas de los niveles de estrógenos en sangre (Ganong, 2006).

²² Docentes del Curso: Integración PsicoNeuroInmunoEndocrina (Electivo y de Posgrado). Área Psicobiológica. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950. Bloque 4. Box 54. 5700 San Luis. midebort@unsl.edu.ar

En el primer mes posparto las hormonas, el peso corporal y el centro de atención familiar se reajustan rápidamente. Además la puérpera sufre las tensiones que provoca la atención intensiva del recién nacido y las secuelas que puede dejar un parto complicado o una cesárea.

Puede generarse la llamada Tristeza puerperal o Blue, que dura unas 2 a 3 semanas. Si este estado depresivo se prolonga, se produce la depresión posparto, de sintomatología más importante, que afecta aproximadamente al 10% de las puérperas. Puede haber pensamientos delirantes acerca del bebé, con alucinaciones psicóticas y en casos extremos riesgo de vida.

La información de todo el entorno familiar y social de los cambios hormonales y psicológicos que sufre la puérpera es imprescindible para la contención y la ayuda que necesita. Se considera que una psicoterapia que incluya el entorno familiar es muy efectiva para que la mujer pueda superar esa difícil etapa. En los casos más agudos se suele complementar la psicoterapia con la administración de antidepresivos (Márquez López Mato, 2004).

La terapia de reemplazo hormonal con estrógenos ha demostrado revertir varios de los síntomas psicósomáticos de la menopausia. Acorde a lo expuesto, no es posible mejorar el nivel de vida de las mujeres afectadas solo con el enfoque hormonal. La terapia psicológica es fundamental para recuperar el estado de bienestar que en ocasiones se pierde.

A pesar de que investigaciones con mujeres de 60 años y mayores, dieron como resultado que los tratamientos con estrógenos producían efectos negativos, la terapia de reemplazo hormonal con estrógenos comenzada en el periodo en el que inicia la menopausia provoca mejoras en el plano cognitivo, sexual y en el estado de ánimo (MacLennan, 2009).

En el varón se ha definido el Síndrome de irritabilidad masculino, denominado también Deficiencia parcial de andrógenos, mal llamada andropausia. Se da en algunos hombres mayores de 40 años, en los que, el estrés crónico, el sedentarismo, estilos de vida poco saludables u otros factores generan una baja de la testosterona en sangre. Estas circunstancias psicobiológicas provocan síntomas como irritabilidad, angustia, frustración, hipersensibilidad, cólera, depresión, disfunción sexual y cognitiva, trastornos del sueño y reducción de masa muscular.

En estos casos también se sugieren estrategias mixtas de tratamiento, que incluyen psicoterapia y tratamiento de reemplazo hormonal con testosterona o Dehidroepiandrosterona.

Como cada ser humano posee una expresión individual de cada etapa de su vida, estos tratamientos deben ser aplicados y controlados por profesionales con experiencia en el tema.

Estrés

El estrés crónico genera un aumento continuo de Cortisol, conjuntamente con otras hormonas del eje Córtilco-Límbico-Hipotálamo-Hipófisis-Adrenal en el que interactúan la corteza cerebral, el sistema límbico, el Hipotálamo, la Hipófisis y las hormonas adrenales. Estas alteraciones endocrinas aceleran la reducción de neuronas del hipocampo (afectando la memoria), que ocurre usualmente con la edad (Lupien et al., 2005). Además, generan e interactúan con cambios inmunológicos, afectando la vulnerabilidad a padecer cáncer o a sufrir enfermedades autoinmunes. El estrés crónico perturba también determinados ciclos circadianos que generan trastornos del sueño y contribuyen a provocar desequilibrios psicósomáticos. Esas alteraciones hormonales se

asocian además a disminuciones de serotonina y contribuyen a la aparición de estados depresivos (Márquez López Mato, 2004).

Además, el desequilibrio del eje regulador Córtrico-Límbico-Hipotálamo-Hipófisis-Adrenal y el aumento de prolactina que genera el estrés afectan la sexualidad en ambos sexos generando patologías como disminución del deseo sexual, dispareunia, disfunción eréctil, eyaculación precoz, que requieren de afrontamientos psicobiológicos para poder enfrentarlos con éxito.

Hipotiroidismo

El Hipotiroidismo es la deficiencia hormonal con mayor prevalencia. Su incidencia es mayor en la mujer y aumenta con la edad, encontrándose mayor cantidad de casos de Hipotiroidismo subclínico, cuya sintomatología es más leve y por consiguiente más difícil de diagnosticar. Investigaciones han revelado que alrededor de un 15 % de las mujeres posmenopáusicas padecen Hipotiroidismo subclínico, y en mayores de 74 años la incidencia es aproximadamente de un 16% en hombres y de un 21% en mujeres.

Además de su sintomatología somática como falta de energía, cansancio, debilidad muscular, intolerancia al frío, aumento de peso, el Hipotiroidismo produce disminución de la memoria de trabajo y de la atención, un enlentecimiento de las respuestas cognitivas y mayor tendencia a la depresión (Márquez López Mato, 2004; Davis y Tremont, 2007).

Es importante controlar las hormonas tiroideas en personas que sufran parte de esta sintomatología, en especial si tienen mayor edad y son mujeres. La terapia hormonal en estos casos da muy buenos resultados y evita futuras complicaciones (Davis y Tremont, 2007).

Psiconeuroinmunoendocrinología

La Psico-neuro-inmuno-endocrinología (PNIE) estudia las relaciones entre los sistemas psicológico, nervioso, inmune y endocrino, postulando que de esta compleja relación surge la salud o la enfermedad (Márquez López Mato, 2003).

El Sistema Psiconeuroinmunoendocrino es el responsable de las respuestas adaptativas e integrativas a los cambios del medio externo o interno (Márquez López Mato, 2004).

Un hecho traumático puede quedar grabado en la memoria límbico-temporal (larga) y en la memoria inmuno-endocrina (muy larga), alterando futuras respuestas del sistema PNIE.

El concepto de equilibrio interno (homeostasis) de variables como presión arterial, frecuencia cardíaca, temperatura corporal, metabolismo, niveles hormonales, es dinámico. Lo normal es la constante adaptación psicológica, neurológica, inmunológica, endocrina, conductual, metabólica, en respuesta a cambios que modifican nuestro entorno.

La fluctuación y la capacidad de adaptación definen la salud humana. Cada ser humano posee su capacidad PNIE individual para adaptarse a los cambios. Cuando determinado cambio excede a su capacidad PNIE de adaptarse, el individuo enferma.

Dicho cambio (estresor) no afecta a todos los seres humanos de igual manera (evaluación individual cognitiva, experiencias previas, aprendizajes). Por ello hay enfermos -con enfrentamientos individuales a los cambios que los afectan-, no enfermedades que pretenden poner un rótulo común a los padecimientos que sufrimos los diferentes seres humanos.

Las distintas capacidades PNIE que poseemos los seres humanos se van generando con experiencias que van marcando nuestra vida, en especial en los periodos de especial

vulnerabilidad como la etapa fetal y la niñez. Determinados traumas o experiencias negativas tempranas dejan una huella en el sistema psiconeuroinmunoendocrino que determina las futuras respuestas en el resto de la vida. Por ello la capacidad de enfrentar determinadas situaciones estresantes está condicionada por nuestra historia de vida (Márquez López Mato, 2004).

La Psiconeuroinmunoendocrinología revaloriza lo Psicológico

Un estudio epidemiológico de House, Landis y Umberson (1988) evalúa que el aislamiento afectivo es un factor de riesgo cardiovascular tanto o más importante que el tabaquismo, la hipertensión arterial o la obesidad. Además, un estudio retrospectivo de Rozanski, Blumenthal y Kaplan (1999) demuestra que la depresión es el factor predisponente más importante para la enfermedad cardiovascular, por sobre la obesidad, el sedentarismo y el uso de drogas.

Estas investigaciones fundamentan lo determinante que es la salud psicológica de un individuo para lograr un equilibrio bio-psico-social que permita un estado orgánico saludable. Usualmente la medicina tradicional tiene poco en cuenta este aspecto y trata al enfermo intentando morigerar sus síntomas, sin abordar el problema de fondo que es la causa de su patología.

La psicoterapia y la reinserción social contribuyen a prevenir y a tratar eficazmente muchas patologías, usualmente tratadas exclusivamente desde el punto de vista orgánico. La Psiconeuroinmunoendocrinología intenta investigar y promover un abordaje interdisciplinario del diagnóstico y de los tratamientos de los males que aquejan a los seres humanos.

Referencias

- Davis, J.D., Tremont, G. (2007). Neuropsychiatric aspects of hypothyroidism and treatment reversibility. *Minerva Endocrinologica*, 32, 49-65.
- Ganong, W.F. (2006). *Fisiología Médica*. México: Editorial Mundo Moderno.
- House J., Landis, K. y Umberson, D. (1988). Social Relationships and Health. *Science*, 241, 540-45.
- Lupien, S.J., Fiocco, A., Wan, N., Maheu, F., Lord, C., Schramek, T. y Thanh, M. (2005). Stress hormones and human memory function across the lifespan. *Psychoneuroendocrinology*, 30, 225-242.
- MacLennan A.H. 2009. Hormone replacement therapy: a 2008 perspective. *Obstetrics, Gynaecology & Reproductive Medicine*, 19, 1, 13-18.
- Márquez López-Mato, A. (2003). *Psiconeuroinmunoendocrinología*. Buenos Aires: Editorial Polemos.
- Márquez López-Mato, A. (2004). *Psiconeuroinmunoendocrinología I*. Buenos Aires: Editorial Polemos.
- Rozanski, A., Blumenthal, J., y Kaplan, J. (1999). Impact of psychological factors on the pathogenesis of cardiovascular disease and implications for therapy. *Circulation*, 99, 2192-2217.
- Steiner, M., Dunn, E., y Born, L. (2003). Hormones and mood: from menarche to menopause and beyond. *Journal of Affective Disorders*, 74, 67-83.

La perspectiva de género. Análisis de sus manifestaciones en diversos campos de la sociedad y la cultura

*Loizo, J. M.; Fourcade, M.; María Corti, A. M.; Domeniconi, S.; de la Cruz, S.; Pedernera, E.; Ortiz Alarcón, I.; Lucero, O.; Avila, M.; Martínez-Núñez, V.; Godoy, G.*²³

A partir de los hallazgos de varias investigaciones, respecto de la divergencia entre las atribuciones socioculturales asignadas y la experiencia íntima de pertenecer a uno u otro sexo, se construyó el concepto de *género* para aludir a los procesos, por fuera del sexo biológico, que determinarán la identidad y comportamientos esperados en varones y mujeres. En otras palabras, se trataba de ahondar en la socialización y sus designios como constituyentes fundamentales del desempeño de roles identificados como “propios”, es decir, naturales de uno u otro sexo biológico.

Dicha categoría, introducida en el seno del movimiento feminista y el colectivo de lesbianas, gays, bisexuales y trans (en adelante LGBT) y en diversas disciplinas sociales, ha permitido analizar y explicar la complejidad y variedad de las articulaciones entre diferencia sexual y cultura.

El concepto de género, que designa todas las construcciones sociales que dan lugar al campo de relaciones entre hombres y mujeres, ha permitido escudriñar una diversidad de hechos y procesos de la subjetividad que han producido maneras de ser, hacer y comportarse, atribuidas a la naturaleza, pero que son el producto de construcciones socioculturales. Asimismo, ha proporcionado elementos de análisis para las relaciones de poder, subordinación y dominación estructuradas en las diversas culturas, donde las mujeres aparecen como las más desfavorecidas.

En la actualidad, prácticamente todas las esferas de la acción humana pueden abordarse desde la categoría de género, desde la subjetivación individual hasta prácticas colectivas de distinto orden.

La reconstrucción de la perspectiva histórica, la construcción de los discursos, las maneras de ejercer la sexualidad, los procesos y contenidos con los que se educa a hombres y mujeres, el ejercicio del poder, la inserción en el mundo del trabajo, las construcciones jurídicas, entre otros, son los ámbitos de análisis que ofrece este curso electivo por estar relacionados con las distintas carreras que se cursan en la Facultad de Ciencias Humanas.

Se ofrece para los estudiantes que estén cursando el 4º año de las Carreras de Comunicación Social, Psicología y Lic. En Ciencias de la Educación.

A modo de objetivos del curso

El objetivo principal que motiva a la realización de este curso electivo, es poder profundizar sobre una categoría conceptual como la de Género, y la manera en que dicha categoría atraviesa la construcción teórica en el campo de las ciencias sociales y humanas. Además, problematizar este concepto, permite indagar las prácticas sociales, culturales sobre la construcción de la subjetividad en torno al Género.

En esta línea, el curso se plantea, en primer lugar, abordar el concepto de género como categoría de análisis de diversos procesos individuales, sociales y culturales; y luego, en segundo lugar, distinguir, desde la teoría de género, los dispositivos ideológicos que subyacen en los ordenamientos regulatorios de las prácticas

²³ Docentes, colaboradores y pasantes del Curso Electivo La perspectiva de género. Análisis de sus manifestaciones en diversos campos de la sociedad y la cultura. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque, 1º piso, Ofic. 48. jloizo@unsl.edu.ar

socioculturales. En tercer lugar, analizar las “microfísicas” del poder en el sistema sexo-género que se manifiestan en valores, normas, costumbres y mandatos de la sociedad y la cultura. Y finalmente, examinar los dispositivos de control que regulan la construcción sociocultural del género.

Ejes temáticos

Para dar cuenta de estos objetivos, el curso plantea diferentes puntos de análisis crítico sobre el tema. En primer lugar aborda a la categoría en la historia, sus diversas consideraciones en distintos contextos sociales y culturales; la historia de género de las mujeres y en el colectivo LGBT. Luego se trabajan diferentes conceptos de acuerdo a varios niveles de análisis: Nociones sobre Poder, Patriarcado y Género; Subjetividad y Socialización; Prejuicios y Estereotipos; Desigualdad de género; Diversidad Sexual; Sexismo/Androcentrismo; Identidad de género; Control social; y Empoderamiento.

Un segundo eje de análisis es problematizar los Procesos de socialización y construcción de subjetividad. Para ello, se analizan aspectos como: la Educación, el control social y la socialización del género; las prácticas sociales y su impacto en la construcción de la subjetividad; el espacio público y privado en perspectiva de género; los procesos sociales y culturales que marcan las relaciones de desigualdad; la construcción de la condición de vulnerabilidad; la incorporación de la mujer y el colectivo LGBT al ámbito público del trabajo: ¿Integración o discriminación?; procesos de subjetividad derivados de la condición laboral.

En tercer lugar, se propone problematizar la relación entre Sexo, sexualidad y medios de comunicación. En este punto, los ejes de discusión son: los estereotipos e imágenes de mujer en los medios de comunicación; el discurso como productor de sujetos, mandatos sociales, roles, expectativas sociales de los mensajes mediáticos frente a las mujeres y el colectivo LGBT; el poder de los discursos mediáticos en la construcción de las sexualidades: Lo sexual... ¿Es político?; y finalmente, las diferentes concepciones de la sexualidad según épocas y culturas y el placer, un derecho humano de las mujeres y el colectivo LGBT.

Finalmente, el curso cierra con un análisis sobre los Aspectos jurídicos en torno a la construcción del género. Entre estos temas de discusión están: el control jurídico formal como legitimante de la subordinación de los géneros, y la construcción del género desde el derecho; las trampas del poder punitivo, los procesos de victimización y acceso a la justicia, y los derechos de las mujeres y el colectivo LGBT: conquistas y asignaturas pendientes; y, el aumento de la vulnerabilidad frente a los riesgos de la trata y la explotación laboral y sexual como consecuencia de las políticas de ajuste, globalización y trabajo.

Conclusiones que disparan más interrogantes

La reflexión sobre cómo los prejuicios, las expectativas y las prácticas sociales condicionan el comportamiento y el aprendizaje de las niñas y los niños respecto del género y la diversidad sexual, conlleva la elaboración de abordajes que faciliten su deconstrucción social en la cultura. Pensar a la diversidad como desenlaces no necesariamente previsibles de comportamientos relacionales, implica pensar además interrogantes como, ¿el concepto mismo de género permite concebir a las diferencias de género en diferentes ámbitos sociales?, ¿cuáles son los planteos teóricos que permiten articular construcciones epistemológicas en torno a estos ámbitos sociales?, ¿se piensa a la perspectiva de género en una educación inclusiva y democrática en términos de igualdad y libertad sin responder a la heteronormatividad?, ¿o el concepto diversidad cultural instala en el mismo acto de su enunciación un doble proceso de inclusión-

exclusión que si no lo ponemos en cuestión puede profundizar la función homogeneizante y estigmatizante que una educación que pretenda lograr la equidad debería esforzarse por evitar?, ¿profundizar en el concepto de diversidad sexual y de género, implica este doble proceso de inclusión-exclusión que son sostenidos desde la construcción social de un concepto de diversidad cultural?, en definitiva, pensar a la educación para la diversidad, ¿implica una deconstrucción?

¿Más de lo mismo en el viejo modelo dualista de familia o escuela, heteronormatividad o diversidades, géneros o naturaleza como destino, más de lo mismo o menos de lo deseado, menos de la posibilidad de formar ciudadanos y ciudadanas plenas/os? Es necesario pensar que no es más de lo mismo. Es necesario pensar los conceptos de género y diversidad tendientes a pensar esta democracia sexual, como ejercicio de ciudadanía que se enseña y se ejercita (donde son protagonistas disidentes y adaptadas/os, excluidas/dos e incluidas/dos, raras/os y no tan raras/os,...). Un la/el ciudadana/ o es quien tiene derechos en una comunidad determinada y tener derechos no es sólo conformarse con que estos derechos estén expresados en las leyes (que no garantizan su ejercicio) sino también que tales derechos puedan ser peticionados, reclamados, garantizados, cosa que sólo ocurre dentro de una comunidad política. ¿Se aceptará el desafío de construir los espacios sociales donde las diferencias no se transformen necesariamente en jerarquía y exclusión? ¿se podrá construir un barrio, una escuela, una comunidad en el cual se aprehenda y se ejercite el “derecho a tener derechos”? Es claro que frente a algunas respuestas a interrogantes iniciales, se plantean nuevos interrogantes, y cada una de esas respuestas es una conquista social.

Referencias

- Arfuch, L., Rozados, L., Cattaneo, M.J. y Rosa, C. (2005). *Violencia contra las mujeres y discriminación sexista: un estudio sociosemiótico*. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/145/14503103.pdf>
- Arraigada, I. (2006). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *Revista Futuros*, 14, 4. <http://www.revistafuturos.info>.
- Avila, M. y Marín, L. (2009). El embarazo y la maternidad en adolescentes y mujeres de sectores populares de la ciudad de San Luis: una cuestión de género. En E. De Dios; E; V. Di Pascuale, y P. G. Enriquez (Comps.). *Otras mujeres. Problemáticas de género en contextos de pobreza*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Birgin, H. (2000). *Las trampas del poder punitivo. El género del Derecho Penal*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Corti, A. M. (2007). *Miradas sobre género aportes desde el conocimiento*. (pp. 19-69). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Dalmaso, M. (2001). *Figuras de mujer género y discurso social*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba / ICALA
- Diario Heraldo; 16 de agosto de 1907; año I; N° 90. San Luis.
- Diario La Reforma: 15 de junio de 1901, Año IX, N° 1045. San Luis
- Diario Reforma: 12 de junio de 1901; Año 9; N° 1044; San Luis.
- Diario, La Reforma: 1 de junio de 1901; año IX; N° 1041. San Luis.
- Domeniconi, S. (2010). El discurso educativo de Rosario Mercedes Simón entre la transgresión y lo socialmente aceptado. Inédito.
- Domeniconi, S. (2010). La vida de las mujeres en San Luis entre 1900 y 1930. La ruptura de los límites del encierro. (Artículo en prensa)
- Duby, G. y Perrot, M. (1993). *La Historia de las mujeres. Cuerpo, trabajo y modernidad*. Ediciones Taurus.

- Enriquez, P (2009). Desigualdad social y diferencia de género. En E. De Dios; E; V. Di Pascuale, y P. G. Enriquez (Comps.). *Otras mujeres. Problemáticas de género en contextos de pobreza*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Flandrín, J. L. (1981). *La Moral sexual en Occidente*. Ediciones Gránica.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- García Frinchaboy, M. (1994). *Capacitación política para mujeres. género y cambio social en la argentina actual*. Buenos Aires: Editorial Feminaria.
- Kaplan, H. (1985). *El sentido de sexo*. Buenos Aires: Ed. Grijalbo.
- Larguía, I. y Dumoulin J. (1988). *La mujer nueva teoría y práctica de su emancipación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Larrauri, E. (1994): *Mujeres, Derecho penal y criminología*. Madrid: Siglo XXI Eds.
- Lo Vuolo, R; Barbeito, A; Pautassi, L; Rodríguez, C. (2004) *La pobreza... de la política contra la pobreza*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Marx, C. y Engels, F. (1938). *La Ideología Alemana* (1° ed.). México: Ediciones Vita Nuova
- Morgade, G. (1992): El determinante de género en el trabajo docente de la educación primaria. *Instituto de Investigaciones FFyL UBA. N° 12*: Miño y Dávila.
- Primera Encuesta sobre Sexualidad Femenina. Disponible en <http://www.sexovida.com/educacion/encuesta1>
- Rodríguez Molas, R. (1982): Sexo y matrimonio en la sociedad tradicional. *Revista Mensual Todo es Historia*, 187, 36
- Simón, Gabriela (2005): *Hacer(se) un cuerpo*. San Juan, Effha Universidad Nacional de San Juan.
- Vidal Jimenez, R. (2000). Discurso feminista y temporalidad. La Descomposición Postmoderna de las Identidades de género. IX Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica, “Mujer, creación y comunicación”, Sevilla, 13-15 de diciembre de 2000
- Vitale, L. (1987). *La mitad invisible de la Historia. El protagonismo social de la mujer Latinoamericana*. Sudamericana-Planeta.

Psicología en Comunicación Social. Un espacio de articulación Docencia-Investigación

*Silvage, C. A.; Gómez, L.; García, H. D.; Sendra, B.; Penna, R.*²⁴

La materia “Psicología” en el plan de Comunicación Social

Desde que se comienza a dictar esta asignatura, se plantea, al interior del equipo docente la posibilidad de generar un nuevo espacio de formación e investigación para docentes y alumnos, a partir de poner en relación teorías, enfoques y problemáticas del campo de la psicología, con otros del campo de la comunicación social. Con la incorporación en 2010 al proyecto de Psicología Política, las posibilidades de articulación y profundización, se amplían considerablemente.

Teniendo en cuenta que toda comunicación implica una interacción entre sujetos, se hace imprescindible que el alumno adquiera una sólida formación que le permita apreciar y asumir una postura crítica sobre la compleja trama que condiciona y explica la subjetividad. Según como se conciba a ese otro, si un organismo, o individuo de la especie determinado por la biología, si como persona, libre y consciente de sus pensamientos y dueño de sus conductas, o como un sujeto sujetado a la cultura o a lo inconciente, según estas diferentes maneras de entenderlo, va a ser también lo que se piense y haga desde el campo de la comunicación. Una formación integral desde todas las perspectivas que estudian al ser humano: psicológica, antropológica, sociológica, histórica, política, permite abrir y complejizar la mirada, lo cual contribuye a ejercer una práctica responsable, basada en la ética y el respeto por los derechos humanos.

En esta perspectiva de enseñanza, el lugar del alumno es central, porque se transforma en un co-constructor de la asignatura. Permite al equipo docente revisar, a partir de sus demandas, interrogantes y producciones, la selección de contenidos y la elaboración de propuestas didácticas pensadas desde problemáticas propias del campo de la comunicación social. Además de la participación de los alumnos en clases, consultas e instancias de evaluación, la alternativa de las becas de iniciación y pasantías, permite darle a este proceso de construcción, una mayor profundización, constancia y sistematicidad.

Articulación Psicología-Comunicación Social en la enseñanza

Varios son los temas de nuestro programa que invitan a la relación entre los saberes disciplinares de la psicología con los saberes, prácticas y problemáticas del campo de la comunicación social.

Cuando abordamos la epistemología constructivista para introducir modelos actuales de la psicología, éste adquiere una relevancia particular para los alumnos de comunicación, no sólo por lo que puede aportar a una reflexión epistemológica de dicho campo, sino por una problemática que atraviesa transversalmente tanto al conocimiento científico como al conocimiento cotidiano, como son aquellas clásicas y vigentes preguntas acerca del acceso a “la realidad”, la noción de verdad, la construcción social de la realidad y de manera particular la polémica cuestión de la comunicación/construcción mediática de la realidad. Desde esta mirada relacional se han pensado propuestas didácticas como por ejemplo, un primer trabajo práctico donde los alumnos tienen la posibilidad de realizar una lectura comparativa y crítica de textos

²⁴ Docentes de la Asignatura: Psicología (Lic. en Comunicación Social) y del Proyecto de Investigación Psicología Política. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950. IV Bloque. csilvage@unsl.edu.ar

relativos a epistemología, psicología, y comunicación social, que abordan desde ópticas diversas la problemática del conocimiento y la realidad y llevar esto al análisis de temas, hechos y problemáticas actuales de índole social, política y cultural. El valor que tiene una mirada constructivista para un estudiante de comunicación es similar al que tiene por ejemplo, desde la antropología, la teoría del relativismo cultural, en tanto promueven reflexiones que pueden cuestionar y con el tiempo modificar concepciones simplistas, parciales o monocausales, excesivamente autorreferenciales, que pueden derivar en actitudes prejuiciosas, nada aconsejables en las prácticas de un comunicador.

La unidad referida a los procesos cognitivos es quizás la más directamente vinculada a la temática de la comunicación social, al desarrollar temas como lenguaje, percepción, atención, pensamiento y memoria. Se abren aquí innumerables posibilidades de vinculación teórica y de abordaje de problemáticas y temas propios de la comunicación. Todos aquellos procesos psicológicos y los contenidos socio-culturales que configuran la percepción, el recuerdo y la significación de lo que normalmente se entiende por “la realidad”, son imprescindibles para comprender los fenómenos implicados en la comunicación social. Los factores estructurales de la percepción, los procesos asociados a la atención, la memoria reconstructiva, los conceptos y prototipos sociales, entre otros, constituyen una valiosa caja de herramientas para abordar la comprensión de la construcción personal como colectiva de lo social y en particular los hechos de comunicación mediática. Entre otras cosas, esta perspectiva de análisis ha dado lugar a una propuesta de trabajo práctico consistente en una de-construcción de titulares de medios masivos de comunicación, integrando herramientas conceptuales del campo de la psicología con los de otras disciplinas, como por ejemplo los aportes de la lingüística, o las conceptualizaciones referidas a *Agenda Setting*, Escenario y *Framing*.

Otro ejemplo de propuestas didácticas pensadas a la luz de esta relación es un trabajo práctico que aborda los Procesos motivacionales y afectivos, conscientes e inconscientes, implicados en la publicidad y la propaganda. Estamos hablando en este caso de la integración de contenidos teóricos de dos unidades del programa y el abordaje de una temática apasionante que nos reenvía a pensar las distintas maneras de entender al individuo, la persona o el sujeto, según las distintas perspectivas teóricas: Conductismo, Psicología cognitiva, Psicoanálisis, Psicología Humanística, entre otras.

Algunos frutos de la articulación

“En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social”.(Freud; 1920-22, pag 67).

Un amplio conjunto de hechos colectivos estudiados por la Sociología y la Antropología, son también abordados por la psicología, y más específicamente por la psicología social y política. Este interés ya estuvo en el mismo Wilhem Wundt, fundador de la Psicología, quien escribió en 1900 “Psicología de los Pueblos”. La intersección del plano individual y el colectivo es lo que despierta también el interés del equipo de cátedra como de muchos alumnos cuando se analizan los fenómenos propios de la comunicación social. Ejemplo de este interés es la producción realizada en 2009 por una becaria, consistente en un análisis comparativo de la noción de masa entre las concepciones de José Ortega y Gasset, y Sigmund Freud, a partir del análisis de los textos: “La rebelión de masas” y “Psicología de las masas y análisis del yo”.

Recientemente, otra alumna ha presentado su plan para realizar una pasantía en el proyecto de Psicología Política, sobre el tema “*La construcción de las identidades de los sujetos en el contexto de los movimientos sociales emergentes ante situaciones de crisis*”. Desde una posición que dé cuenta de la relación entre nociones de psicología y

comunicación, se propone diseñar un objeto-problema de investigación dentro del tema de los movimientos sociales emergentes en Argentina, cómo actuaron ante las diversas situaciones de crisis que acontecieron en el país y, principalmente, de qué manera los sujetos construyen su identidad a partir de formar parte de estas nuevas organizaciones de la sociedad civil.

Finalmente deseamos señalar otro ejemplo que da cuenta de la fuerte vinculación dialéctica entre docencia e investigación, y de la articulación de los contenidos de nuestra materia con los de otras asignaturas del plan de Comunicación Social. Mientras que desde el dictado de la asignatura, se le da un tratamiento especial al tema del lenguaje, y se estimula a que los alumnos recuperen algunos conceptos y herramientas de análisis de discurso vistas en la materia Semiótica, paralelamente, a nivel investigativo, se están comenzando a delinear objetos de investigación basados en las herramientas conceptuales de análisis de discurso surgidas con base en el psicoanálisis lacaniano, como son en la desarrollos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, y los aportes de Slavoj Žižek., que pueden ser luego capitalizadas e incorporadas al programa, dentro de las posibilidades didácticas relacionadas a saberes previos de los alumnos y crédito horario.

Referencias

- Bryant, J. y Zillmann, D. (1996). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona; Paidós.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid; Siglo XXI.
- McCombs, M. (1996). *Influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo*. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 13-34). Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Díaz, R. (2004). *Teoría de la Agenda Setting, aplicación a la enseñanza universitaria*. Observatorio Europeo de tendencias Sociales. A. F. Alaminos. (obets@ua.es).
- Sábada, M^a.T. (2008). *Framing, el encuadre de las noticias. El binomio terrorismo-medios*. Buenos Aires: La crujía ediciones.
- Freud, S. (1920-1922, 1976). *Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras*” (Tomo XVIII). Buenos Aires: Amorrortu; editores S.A.
- Freud, S. (1927-1931, 1976). *El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura, y otras obras* (Tomo XXI). Buenos Aires: Amorrortu; editores S.A.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.
- Viqueira, C. y Joahn, V. (1924). *Wundt y la Psicología de los pueblos en La Psicología Contemporánea*, (Fragmentos) Versión Digitalizada en 2007.

La Enseñanza de la Psicología Humanista en la carrera de Psicología

Muñoz de Visco, E. N.; Lucero, M. C.; Masramon, M.; Fantin, M.²⁵

Este curso está dirigido a alumnos cuarto y quinto año de la carrera de Licenciatura en Psicología. Creemos que como futuros profesionales los estudiantes deben tener un conocimiento amplio de los diferentes enfoques psicológicos que abordan el estudio del ser humano. Este curso tiene el objetivo de brindarle al alumno un espacio para una primera aproximación al enfoque Humanístico. Estamos convencidos de que la Universidad en general y la carrera de Psicología en particular debería ser un espacio promotor de salud y bienestar psicológico. Sin embargo, generalmente en la formación desde las mismas instituciones se pone un énfasis muy marcado en el orden académico, quedando algo desdibujada la formación integral del individuo y el bienestar psicológico del mismo. La psicología humanista tiene una trayectoria de más de 50 años durante los cuales sus propulsores fueron creando modos de contacto con las personas tendientes a facilitarle su crecimiento personal, y el despliegue de sus potencialidades. Intenta el logro de un enfoque integrativo en sus postulados y recursos e integrativo en cuanto tiende a la integración de la persona que pide ayuda.

El primer tramo del programa está destinado a los presupuestos epistemológicos (fenomenológicos existenciales) y psicológicas de esta postura que van definiendo una visión particular del hombre, como un ser que tiende al crecimiento y al desarrollo de sus posibilidades inherentes. Aborda luego a sus principales fundadores y los momentos de gestación, nacimiento y desarrollo actual de la psicología humanista.

El programa se aboca a los principales conceptos de Carl Rogers autor que marca un eje en lo actitudinal del quehacer psicológico, y los principales aportes de la Gestalt que nos brindan una visión holística e integral del ser humano. A medida que aborda los enfoques Rogerianos y Gestálticos presenta los recursos metodológicos más usados dentro de los mismos. Recursos metodológicos diferentes pero congruentes entre sí, que permiten su confluencia y de esta manera facilitan la búsqueda de un modelo integrativo en el abordaje de la persona como un todo.

Carl Rogers, (1989) ha señalado como básicas para una relación de ayuda psicológica actitudes tales como la **empatía**, la **aceptación positiva incondicional** y la **congruencia**. Estas actitudes debieran formar parte del bagaje experiencial del psicólogo, ellas exceden el plano estrictamente profesional y se constituyen en un intento por vivir de acuerdo con ellas, “Metafóricamente son el abono, el riego y la luz que permitirían a una planta el desarrollo pleno de su posibilidad de ser esa planta que es”. (Claudio Rud 1994). Basándonos en la teoría de Rogers nos pareció imprescindible ofrecer un curso en el cual se pudieran fortalecer estas actitudes. Actitudes que desde una teoría humanista deberían poseer los profesionales psicólogos. Creemos, entonces, que un acercamiento de los estudiantes al Enfoque Humanístico brinda la posibilidad de desarrollar en ellos un conjunto de actitudes facilitadoras que permitan el despliegue de tendencias actualizantes y la posibilidad de un desarrollo personal más pleno. Recordemos que la psicología humanista tiene una trayectoria de más de 50 años durante los cuales sus propulsores fueron creando modos de contacto con las personas tendientes a facilitarle su crecimiento personal y el despliegue de sus potencialidades. Intenta el logro de un enfoque Integrativo en sus postulados y recursos en cuanto tiende a la integración de la persona que pide ayuda.

²⁵ Docentes del Curso Electivo Psicología Humanista. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque, Ofic. 50. nmvisco@unsl.edu.ar TE: 2664610178

El primer tramo del programa del Curso “Psicología Humanista” está destinado a los presupuestos epistemológicos (fenomenológicos existenciales) y psicológicos de esta postura que van definiendo una visión particular del hombre, como un ser que tiende al crecimiento y al desarrollo de sus posibilidades inherentes. Aborda luego a sus principales fundadores y los momentos de gestación, nacimiento y desarrollo actual de la psicología humanística. El programa se aboca a los principales conceptos de Carl Rogers, autor que marca un eje en lo actitudinal del quehacer psicológico, y los principales aportes de la Gestalt que nos brindan una visión holística e integral del ser humano. Al abordar los enfoques Rogerianos y Gestálticos se presentan los recursos metodológicos más usados dentro de los mismos. Recursos metodológicos diferentes pero congruentes entre sí, que permiten su confluencia y de esta manera facilitan la búsqueda de un modelo integrativo en el abordaje de la persona como un todo. (Muñoz. 2006).

Para ser coherentes con este enfoque creemos de suma importancia acompañar el proceso básicamente intelectual de procesar información con el experimentar y el vivir emocional y orgánico. Es por ello que todas las actividades prácticas están organizadas en la modalidad de talleres vivenciales en los que se trabaja “la escucha y el ponerse en lugar del otro” para facilitar la **empatía** y la **aceptación positiva incondicional**; “escuchar su propio cuerpo y reconocer sensaciones” para lograr una mayor **congruencia** y coherencia entre experiencias y simbolizaciones; y “experiencias de movimientos y comunicación” para analizar los modos de **contacto** y comunicación con el otro en un **darse cuenta** consciente en un aquí y ahora. El objetivo de los talleres es lograr un encuentro que permita descubrir e incrementar el darse cuenta. Si bien no están diseñados para lograr una catarsis, no interfiere con ella.

Tomando como eje la teoría gestáltica para el trabajo vivencial, tenemos presente las tres premisas fundamentales de la misma: el **darse cuenta** de lo que está sucediendo en un aquí y ahora (dentro de sí mismo y del mundo que lo rodea); la **homeostasis**, proceso de interacción con el ambiente en busca de equilibrio; y **contacto** que comprende un espacio vital dentro del cual puede recibir y dar, cerrarse o abrirse a determinadas personas (Perls 1989). (Allerend 2007)

Nos pareció importante trabajar en pequeños grupos teniendo en cuenta que los individuos formamos parte de una trama humana que se dinamiza en cada encuentro. La vida es un campo de encuentro y un espacio donde se desarrollan nuestras historias individuales y grupales. Cada individuo es una unidad funcional de conciencia y tenemos un enorme potencial para ampliar y profundizar nuestra conciencia de estar en la vida y compartirla con los demás seres. (Rispo 2002). En los talleres vivenciales utilizamos una serie de ejercicios estructurados, actividades en las que las personas siguen un conjunto de consignas dadas por el líder., algunos de los recursos son usados como procedimientos de aceleración de la interacción en los encuentros, otros aceleran el trabajo individual permitiendo el reconocimiento de emociones reprimidas, conectarse con aspectos de sí mismos desconocidos o reconocer sensaciones físicas, etc. Pueden ser verbales o no verbales, pero siempre se habla después de los datos que estos generan. (Barcelo 2004).

Metodología de trabajo

Las cuatro unidades teóricas se desarrollan en el aula fomentando una participación activa de los estudiantes mediante la conformación de grupos de lectura y discusión. Las actividades prácticas consisten en cuatro talleres vivenciales. Para esta actividad se divide el curso en cuatro grupos de aproximadamente ocho alumnos cada uno, realizando en cada uno de ellos ejercicios vivenciales destinados a que los alumnos

puedan autoexplorarse, ampliar la conciencia y favorecer el darse cuenta de sus experiencias. El trabajo en el grupo comprende dos momentos “el grupo vive en el aquí y el ahora”, y también vuelve sobre sí mismo, lleva a cabo un bucle autorreflexivo y examina la conducta del aquí y ahora que acaba de tener lugar” (Yalom 2002 p.65).

Los talleres tienen una duración de dos horas y media y se llevan a cabo en la Sala Gesell de la UNSL con un intervalo de quince días. Nos hemos ocupado de indagar (a través de encuestas realizadas a los alumnos participantes) los estados emocionales y cognitivos que se manifestaron al iniciar cada taller y al finalizar los mismos, lo que nos permite detectar los cambios producidos durante el desarrollo de los ejercicios.

En el **primer taller** se trabaja con “máscaras”. Los alumnos deben confeccionar una máscara de sí mismos para presentarse al resto del grupo. Este taller está destinado a explorar características personales acerca de lo que se muestra y se esconde, y explorar la capacidad de empatía y ponerse en el lugar del otro. El **segundo taller** está destinado a expresión corporal, tendiente a indagar la expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo (Steven John, 1991). Previa relajación se les sugiere buscar imágenes de esculturas que representen sus estados de ánimo. El **tercer taller** se centra en la experiencia de *focusing*. Es un proceso mediante el cual se establece contacto con una clase especial de conocimiento consciente, interno y corporal, dándole a este modo de darse cuenta el nombre de “sensación sentida” (Frezza 1993). En el **cuarto taller** se trabaja con ritmo y movimiento para explorar formas no habituales de comunicación (gestos movimiento, etc.) y el modo de contactarse con otros. (Lerner 2010).

Antes de comenzar cada uno de los talleres se les pide a los alumnos que respondieran por escrito a la pregunta ¿Cómo llego? Y al finalizar el taller se les solicita que respondan a la pregunta ¿Cómo me voy? Se les requiere también que llevaran un registro escrito de lo vivenciado en cada taller respondiendo a las preguntas ¿Qué hicimos? Y ¿Qué me pasó?.

Para la aprobación del curso los alumnos son evaluados en un coloquio en el que se indaga acerca del conocimiento de contenidos teóricos y la relación de estos con lo experimentado en los talleres. En esta instancia el alumno se puede expresar y dialogar con el profesor acerca del registro que realizó de sus vivencias en cada uno de los talleres.

Referencias

- Allerand, M. (2007) 5ª. ed. *Piedra libre*. Argentina. Paidós.
- Barceló, R. y Torrens, F. (2004). La intervención por contacto en la facilitación de grupos. *Actas del IX Foro Internacional del Enfoque Centrado en la Persona*. Argentina: Ediciones Suárez.
- Frezza, E. (1993.). Proceso y técnica de focalización. En Sánchez Bodas y col. *Crear salud o curar enfermedad?* Argentina: Editorial holos.
- Lerner, L. (2010) *Chaquiras, vivir y compartir*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Muñoz, E. N. (2006) Tesis de Maestría en Psicología *Incidencia de la autoestima sobre la congruencia entre el self real y el self ideal*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Perls, F. (1989) *El enfoque Gestáltico*. Chile: Cuatro Vientos.
- Rispo, P. (2002) *La experiencia terapéutica existencial de grupo*. Argentina: Ediciones CAPAC.
- Roger, C (1989) *El proceso de convertirse en persona*. México: Bs.As. Paidós.
- Rud, C. (1994.) *La psicoterapia del acercamiento centrado en la persona*. Argentina: Ed. Holos.
- Sreves, J. (1991) “El darse cuenta”. Santiago de Chile: Ed Cuatro Vientos.
- Yalom, I. (2002.) *Psicoterapia existencial y terapia de grupo*. Barcelona: Ed. Paidós.

Propuesta curricular en el marco de la Psicología Social Comunitaria

Marín, L.; Flores, J. M.; Luciano, G.; Ávila, M.; Mallea, F.; Corvalán, D.; Muñoz, M.; Chiesa, C.²⁶

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos presentar la propuesta curricular en el campo de la Psicología Social Comunitaria brindada a través de dos cursos electivos que articulan teoría y práctica, orientados a alumnos de 5° año de la carrera Licenciatura de Psicología.

Ambos cursos surgieron en el año 2010, como respuesta a la demanda de formación recibida por parte de un grupo de estudiantes avanzados y graduados, quienes interesados en el campo comunitario desarrollaban tareas de voluntariado, desde hacían varios años, en el marco de la ONG Psicólogos sin Fronteras. A partir de dicha demanda conformamos un equipo de trabajo con docentes y alumnos avanzados, quienes desde entonces desarrollamos este espacio de formación por tercer año consecutivo. En esta comunicación nos pareció importante presentar la fundamentación de la propuesta curricular, los objetivos que orientan las actividades, y efectuar algunas reflexiones sobre nuestra praxis docente, la implicancia en la formación de los estudiantes y su relevancia en la relación universidad-comunidad.

Fundamentación de la propuesta

El primer curso electivo, “Psicología Social Comunitaria”, se orienta fundamentalmente a profundizar aspectos teóricos y prácticos del quehacer del psicólogo en el campo social comunitario. Para ello incursionamos en una disciplina que requiere un posicionamiento teórico, práctico y ético diferente al de los modelos clínicos. En tal sentido es necesario orientar las reflexiones epistemológicas y las posiciones ideológico-políticas de los alumnos hacia la producción de conocimientos que sustenten prácticas comprometidas con el crecimiento de los actores de la comunidad. En el desarrollo del curso orientamos a los alumnos a repensar categorías teóricas y metodologías en base a nuevos conocimientos producidos en el terreno mismo de la práctica.

En un sentido de continuidad y articulación, el segundo curso, “Metodologías y prácticas en el campo psicosocial comunitario”, se orienta hacia la instrumentación de técnicas y herramientas fundamentadas en los principios de la metodología participativa en el campo comunitario. El alumno tiene la posibilidad de revisar sus prácticas en el campo comunitario en un proceso de participación, reflexión y planificación con la comunidad de actividades enmarcadas en la satisfacción de necesidades y el logro de objetivos comunes. Además, ofrecemos al alumno un espacio de intercambio y debate de los fundamentos epistemológicos, teóricos, éticos y políticos que orientan la praxis del psicólogo con la comunidad.

Atento a ello, esperamos que al finalizar el curso los alumnos hayan incorporado elementos críticos que contribuyan a la construcción de una alternativa de inserción profesional en el campo de trabajo psicosocial comunitario.

Los principios que sustentan la perspectiva teórico-práctica de la psicología social comunitaria que proponemos a los alumnos, podemos resumirlos en los siguientes objetivos:

²⁶ Docentes de los Cursos Electivos: “Psicología Social Comunitaria” y “Metodologías y prácticas en el campo Psicosocial Comunitario”. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV Bloque. Ofic. 60. electivocomunitariaunsl@gmail.com. Teléfono: 0266154326570.

- Develar las construcciones ideológicas que nos configuran como sujetos históricos sociales.
- Repensar los enfoques centrados en el individuo y configurar una mirada relacional crítica respecto al entorno sociocultural en el que se construye subjetividad.
- Construir conocimiento acerca de relaciones particulares que definan formas materiales y simbólicas de la vida de una comunidad. Integrar y producir teoría respecto a descripciones en terreno.
- Incorporar un enfoque transdisciplinar del conocimiento y del trabajo interdisciplinar.
- Asumir la participación activa de la comunidad en los procesos de construcción de conocimiento y transformación de sus prácticas sociales.
- Superponer diferentes niveles de análisis en la producción de nuevos conocimientos: nivel socio-estructural, ideológico-político, institucional, cultural, simbólico y subjetivo.

En este sentido las acciones a promover en la/s comunidad/es donde trabajamos son:

- Desarrollo de una conciencia crítica sobre las condiciones de vida de los integrantes de la comunidad y sobre sus capacidades y potencialidades para una participación activa en la construcción de sus historias personales y sociales.
- Detección y jerarquización con la comunidad de sus necesidades.
- Valoración de los conocimientos y recursos, sentimientos, experiencias de control y potencialidades a desarrollar con la comunidad.
- Intercambio, complementación, transformación de saberes al servicio de planificar acciones que den satisfacción a las necesidades
- Fortalecer a los integrantes de familias o grupos, en la defensa de sus derechos, asunción de responsabilidades, desarrollo de nuevas capacidades y habilidades.

Reflexiones finales

Desde nuestro posicionamiento pensar y construir colectivamente un espacio curricular electivo en el marco de una universidad pública acerca de la psicología social-comunitaria implicó necesariamente una reflexión acerca de cuál es la función social y política de nuestra tarea, cuáles son nuestros valores, que modelo de sociedad transmitimos, con el objetivo de que el mismo se constituya en un espacio propicio que invite al análisis y reflexión de la formación de grado de los futuros profesionales.

La psicología comunitaria en sus orígenes surgió como superación de la actividad clínica individualista, descontextualizada, a histórica y biologicista a partir del desarrollo de una visión de trabajo en y para la comunidad. Sin embargo coincidimos con Martín de Lellis (2010) cuando plantea que existe una amenaza potencial en este proceso, de que el apelativo de “comunitaria” fuera un recurso simple para adjetivar una práctica y de este modo hacerla más asequible y comprensiva, reforzando la ilusión de que así se superaban las limitaciones y restricciones de las prácticas antecedentes. Es decir, una clínica expandida o una psicología social con mayor apertura para el trabajo en escenarios naturales no significan necesariamente que el trabajo posea una concepción comunitaria que permita guiar los fines de la intervención.

De este modo propiciar un cambio en el paradigma de formación de los recursos humanos en salud, es fundamental para enfrentar los desafíos que urgen dar una respuesta integral, compleja, organizada según niveles de resolución y centrada en la dimensión histórico-social.

La formación de recursos humanos en el campo de la salud mental sigue atada a un paradigma cartesiano que divide el soma de la psique, y al individuo de su contexto histórico-social. Esta concepción dualista conspira contra la posibilidad de aportar a la

solución de los problemas de manifestación biopsicosocioambiental, que requieren para su solución enfoques, estrategias y técnicas de la misma naturaleza. Esto tiene repercusiones en el campo de la clínica, así como en la inserción del psicólogo en el campo de las políticas y programas sociales, o bien su inclusión en distintos ámbitos de los servicios de salud (de Lellis, 2010, pp. 29-30).

El escenario actual nos plantea un cúmulo de desafíos emergentes que, como universidad pública debemos saber enfrentar. Por ello creemos que las demandas actuales nos exigen una perspectiva de trabajo centrada en: la integración de los enfoques desde una perspectiva centrada en la complejidad, el fortalecimiento de los proyectos participativos con orientación en APS, y la formación de los recursos humanos con una orientación comunitaria, participativa, y centrada en la promoción y prevención más que en la reparación de la enfermedad.

La ignorancia acerca de cómo trabajar en ámbitos comunitarios al servicio de la comunidad y de su bienestar, responde por una parte a la deficiente formación para ello y al perfil de profesionales que se forma y busca. Es en este sentido que consideramos necesario que la formación de grado de futuros/as psicólogos/as contenga también esta otra perspectiva de abordaje y trabajo, ya que como espacio electivo el tiempo y alcance del mismo es reducido y restringido.

Referencias bibliográficas

De Lellis, M. (2010) Políticas Públicas y Salud Comunitaria. En E. Saforcada; M. Mañas; E. Aldarondo (Comp.). *Neurociencias, Salud y Bienestar Comunitario*. Ed.: Nueva Editorial Universitaria. UNSL. San Luis-Argentina.

La formación de posgrado en psicología clínica desde un modelo cognitivo integrativo

Rovella, A. T.; Morales de Barbenza, C.; Martínez-Núñez, V.²⁷

Desde su creación en el año 1993, e impulsado por la Dra. Claribel Morales de Barbenza, la Maestría en Psicología Clínica Mención Cognitivo integrativa se propuso formar psicólogos capacitados en el área técnica de disciplinas que se inscriben en el Modelo cognitivo-integrativo. También surge y se sostiene la motivación de dar respuesta a los egresados de la Licenciatura en Psicología que eligieron la línea cognitiva como formación teórico práctica y que aspiran ejercer la profesión en el área de la psicología clínica.

A nivel institucional se promueve con la convicción que los posgrados posibilitan altos niveles de formación y actualización profesional, así como la producción de nuevos conocimientos que amplíen o transformen la ciencia, la cultura contribuyendo a solucionar problemas de la realidad. En el ciclo 2010-2011 se incluyó la figura de Co Director de la Maestría (Res. 2021/11), con la finalidad de colaborar con el Director de la Maestría en las tareas académico administrativas inherentes al desarrollo de la misma.

El dictado de esta Maestría se mantiene desde hace casi veinte años de manera sistemática y continua, denotando capacidad para formar psicólogos clínicos y superando las dificultades sociales y educativas que se han presentado en diversas ocasiones. Existen escasas ofertas de posgrado con estas características en Universidades Argentinas y en la región, teniendo como eje integrador contenidos propios del Modelo Cognitivo Integrativo.

Se destaca su relación con la Carrera de Licenciatura en Psicología, puesto que algunos de los docentes estables de la mencionada carrera son docentes de la Maestría en Psicología Clínica. Esta relación se consolida año a año, porque la Carrera de Licenciatura se beneficia desde 1993 al poder acceder sus docentes a una Carrera de Posgrado en la propia Unidad Académica. La carrera además impactó de manera altamente positiva en la formación de recursos humanos de la Licenciatura y el Doctorado en Psicología porque mediante convenios establecidos con Universidades extranjeras se favoreció el intercambio docente, la participación en proyectos de investigación y actividades de cooperación tendientes al intercambio a través de convenios homologados al inicio de la carrera y que siguen vigentes permitiendo el dictado de Cursos de Posgrado vinculados a la Maestría, integración de Proyectos de Investigación, direcciones o co-direcciones de tesis, consulta e intercambio permanente de información.

Esta Carrera de Posgrado fue acreditada en 1999 por CONEAU (Res. 829/99), donde en sus considerandos resaltan los procesos de autoevaluación anteriores, como que fue una carrera acreditada por la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP), destacan que cubre un área de vacancia en la formación de posgrado. Esta maestría fue la primera en su rubro en ser acreditada en el país. Desde sus inicios, se propuso proveer de docentes con formación de posgrado para la carrera de Licenciatura en Psicología y al mismo tiempo ofrecer cursos para los planes de estudios de los Doctorados y que en la actualidad está transitando por otro nuevo proceso de acreditación. Desde la acreditación anterior, la vinculación entre la Maestría, la carrera de grado, el Doctorado,

²⁷ Equipo de gestión de la Maestría en Psicología Clínica Cognitivo-Integrativa. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque, 1º piso, Ofic. 47. arovella@unsl.edu.ar, claribar@unsl.edu.ar. Directora: Dra. Claribel Morales de Barbenza; Co-directora: Dra. Anna Rovella; Auxiliar administrativo: Lic. Victor A. Martínez-Núñez.

la formación de recursos y los proyectos de investigación no ha cesado de incrementarse y fortalecerse. Como conclusión se puede señalar que el marco institucional es óptimo para el desarrollo de la Carrera de Posgrado.

Esta Maestría es académica, estructurada y presencial (4/96 CS). La Carrera está supervisada permanentemente por la Secretaría de Posgrado y Comisión asesora de Posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas, también realizan un seguimiento junto con el Comité Académico de la Maestría.

La maestría tiene una carga horaria total que se ajusta a la resolución ministerial 160/11, el Plan de estudios incluye siete módulos de duración cuatrimestral. La duración total de actividades es de veinticuatro meses (ver Cuadro 1). Se respetan los requisitos de permanencia y promoción estipulados en la Ordenanza 23/09. Se incorporó a partir de la última evaluación una entrevista de admisión de los aspirantes junto a la presentación de otros requisitos formales donde se indaga sobre motivación, lugar de trabajo, disposición horaria, carencias en la formación, fortalezas. Esto permite orientar el estudio y la búsqueda de bibliografía complementaria para nivelar el alumnado.

Cuadro1. Módulos del Plan de Estudio de la Maestría en Psicología Clínica

Módulos	Hs. Teo.	Hs. Prac.	Hs. Presen.	Hs. No Presen.	Total
1.Modelos	100	20	120	30	150
2.Genética	100	20	120	30	150
3.Neurofisiología	100	20	120	30	150
4.Técnicas de evaluación	150	30	180	30	200
5.Metodología de la Investigación Clínica	100	30	130	20	150
6.Psicofarmacología	60	20	80	20	100
7.Residencia	120	100	220	80	300
Total	730	270	1000	200	1200

En relación a los graduados de esta carrera podemos observar que tanto los psicólogos como los psiquiatras formados en la Maestría cubren espacios significativos en la docencia, investigación, práctica clínica privada y pública. Muchos de los maestrandos que han cursado la carrera han provenido de otras provincias (Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, San Juan, Catamarca, La Pampa, Neuquén, Santa Fé, Tucumán), lo que cual implica un efecto multiplicador en los diversos ámbitos en donde ellos interactúan, que contribuye a dar respuestas a la población en general que requiere de nuevas y efectivas respuestas de atención psicológica.

Tal sido la influencia en la formación de recursos humanos que en la presentación de la última acreditación, el número de docentes externos era de trece y siete docentes estables internos. Mientras que en el ciclo 2010-2011 los docentes externos a la Institución fueron ocho y se incrementó la participación de docentes internos estables en doce. Es posible advertir que la incorporación de recursos humanos con formación de posgrado propios a la Institución se irá incrementando paulatinamente y que los docentes formados en esta carrera de posgrado actualmente forman parte del cuerpo docente, comité académico y/o cuerpo de tutores

En el caso específico del cuerpo docente de la Carrera de Posgrado, absolutamente todos ellos tienen titulación de posgrado igual o superior a la otorgada por la carrera y la gran mayoría evidencian antecedentes destacados en la formación de recursos humanos y en la producción científica. La titulación de magister ha motivado a docentes de la Institución para profundizar los estudios iniciados en la carrera, proponiendo Cursos de Posgrado, Cursos Electivos en la Licenciatura, dirección de tesis de grado o posgrado

y/o continuando con estudios de Doctorado en la Universidad nacional de San Luis, en otras Universidades del país o extranjero.

Es posible advertir el crecimiento de la línea cognitiva en la formación de grado a partir de la implementación de la Maestría en Psicología Clínica. Del total de tesis de maestría presentadas desde la creación de la Carrera a la fecha, la mitad corresponden a docentes de la Licenciatura en Psicología. Tal influencia se hace evidente en el número de tesis de grado con orientación en el modelo cognitivo integrativo que se realizan en el marco de la carrera de grado. Constituyendo un polo de conocimiento reconocido en el país, por la calidad y cantidad de producciones a nivel de contribuciones en Congresos como de publicaciones científicas (CONEAU, 2011).

La titulación de magister ha motivado a docentes de la Institución para profundizar los estudios iniciados en la carrera, proponiendo Cursos de Posgrado, Cursos Electivos en la Licenciatura, dirección de tesis de grado o posgrado y/o continuando con estudios de Doctorado en la Universidad nacional de San Luis, en otras Universidades del país o extranjero.

Como la investigación es una política fuerte en esta Institución, desde la última acreditación a la fecha, muchos proyectos de investigación surgen íntimamente ligados a la formación de posgrado de sus integrantes o directores de estos nuevos proyectos. Las publicaciones que incluyen las producciones científicas de estos proyectos de investigación giran en torno a la problemática estudiada en algunos de los módulos de la maestría, por lo que es visible la relación estrecha establecida entre docencia-investigación –extensión en esta unidad académica.

En síntesis, esta carrera ha colaborado en el incremento de masa crítica en la Universidad Nacional de San Luis, especialmente con la Licenciatura en Psicología, lo cual implica una actitud de compromiso con la Institución y con el medio.

Referencias

- CONEAU (1999). *Informe de Autoevaluación de Acreditación de Carreras de Maestría en Psicología Clínica mención Cognitivo-Integrativa-UNSL*. Buenos Aires: CONEAU.
- CONEAU (2011). *Informe de Autoevaluación de Acreditación de Carreras de Maestría en Psicología Clínica mención Cognitivo-Integrativa-UNSL*. Buenos Aires: CONEAU.

Gobierno, Organización y Gestión de la carrera del Prof. en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis

*Amieva, S. P.; Torres Rojo, M. R.; Rochereul Collado, S. H.*²⁸

Fundamentación

Desde la asignatura se pretende en primera instancia y desde una visión contextualizadora; mostrar las estrategias del Estado en Argentina en el ámbito educativo, lo que permitirá reflexionar a cerca de la implicancia de estas en la construcción de un modelo de escuela coherente con sus valores y objetivos.

En segunda instancia, se persigue estudiar la micro en política escolar desde la macropolítica y reconocer en los diferentes ámbitos de la escuela, -instituido e instituyente-, lo que permitirá reconocer y trabajar con los elementos que la constituyen y conforman. Esto posibilitará a los alumnos/as construir estrategias para afrontar la diversidad de situaciones de la vida escolar, en cada contexto específico. Además se realizara un abordaje de la escuela desde los diferentes paradigmas de la Administración lo que permite detectar en las prácticas escolares las repercusiones de estos.

Por ultimo se abordan temáticas relacionadas con la microplítica a fin de que el alumnos acerque a las problemáticas del ámbito escolar para que puedan construir estrategias exitosas en función de contribuir, desde su espacio en la construcción de una escuela mas justa e igualitaria.

Objetivos

Los objetivos que se persiguen son:

- Conocer y analizar, con actitud crítica, el papel y las estrategias del Estado en Argentina, en materia educativa.
- Reflexionar y reconocer en los diferentes ámbitos de la institución escolar los elementos instituidos e instituyentes, los aspectos organizacionales que conforman la identidad de la escuela en el contexto actual, y la influencia en la conformación de la misma de los diversos paradigmas de la Administración.
- Investigar las prácticas institucionales en función de identificar modalidades progresivas, regresivas a fin de poder implicarse en la resolución de los conflictos escolares.
- Investigar las prácticas institucionales posibles situaciones de acoso moral o psicológico con el objeto de poder establecer mecanismos de detección prevención.
- Identificar los diferentes estilos de liderazgo y reconocer la implicancia de los mismos en la configuración de una escuela democrática, participativa creativa e innovadora.
- Adquirir una actitud crítica y reflexiva que permita generar estilos de conducción y administración escolar que garanticen la autonomía e igualdad institucional.
- Comprender el valor de las acciones humanas en la conformación de la cultura y climas institucionales facilitadores del alcance de una gestión relevante.
- Generar actitudes participativas y de compromiso en la resolución de la diversidad de problemáticas educativas que surgen delos diferentes contextos socioeconómico y culturales

²⁸ Docentes de la Asignatura: Gobierno, Organización y Gestión. Prof. en Psicología. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, Facultad de Ciencias Humanas. spamieva@unsl.edu.ar, rmtorres@unsl.edu.ar, shrochereul@unsl.edu.ar

Contenido

Los contenidos abordados son: el Estado su concepto y elementos. El Rol del Estado con respecto a su principalidad o subsidiaridad en materia educativa. Las estrategias de estado en el ámbito educativo desde el estado oligárquico liberal, estado benefactor-estado populista- estado desarrollista-, hasta el estado post-social o neoliberal; las organizaciones viables y la función de la escuela en la conformación del Estado Nacional.

Con respecto al abordaje de la escuela se estudian los ámbitos de las dimensiones organizacionales y la función de esta como institución social.

Se estudia la naturaleza de la organización y Conceptualizaciones de Organización, Administración y Gestión. Ámbito de lo instituido y lo instituyente y el proceso de institucionalización, la Identidad de las organizaciones, el poder y autoridad y el poder como conducta de las organizaciones de los individuos y de los grupos. Además se explicitan los vínculos de convivencia escolar sus modos y relaciones.

En relación al desarrollo del Pensamiento Administrativo, se exponen las teorías organizacionales y el debate filosófico, a fin de ver la influencia de estos paradigmas en la educación desde el abordaje de las teorías clásicas; exponiendo representantes como los siguientes: Taylor, Fayol y Weber, las Teorías de las Relaciones Humanas son desarrolladas por: Elton Mayo, Kurt Lewin; El Neohumano Relacionismo por: Max Gregor y Maslow. La Teoría de Sistema a través de su mayor representante: Bertalanffy, Buckley. El Enfoque Multidimensional de Benno Sander. Por último en el contexto de los paradigmas se desarrolla la Teoría psicoanalista de Fernando Ulloa.

Las Dinámicas Institucionales y la Escuela se exponen a través de temáticas como: La dinámica, sus estilos: progresión y regresión, el conflicto y fractura institucionales y su tratamiento. La problemática del cambio en la constitución de la identidad de la organización, la tensión entre cambio y conservación. El director escolar y sus funciones como administrador y asesor pedagógico. Las condiciones de trabajo docente, desde el abordaje y tratamiento de las conductas intrainstitucionales, y por último se desarrolla la problemática del *moobing*, o acoso moral en las instituciones, específicamente las educativas. Se cierra el dictado teórico con una clase reflexiva sobre las temáticas dadas en el transcurso del cuatrimestre.

La realización de los trabajos prácticos se da tanto a nivel individual como grupal. El plan de trabajos prácticos de la Asignatura consta de las siguientes actividades:

- 1) Trabajos prácticos áulicos, que se realizan en forma individual y posteriormente grupal; los que consistirán en lectura crítica, análisis y socialización de las producciones elaboradas.
- 2) Un trabajo práctico integrador de cada unidad, a través de casos, de modo que se articulen y relacionen los contenidos de la asignatura. Un Trabajo Práctico final de Campo. Consiste en la realización de observaciones y entrevistas en una escuela de la provincia con el fin de reconocer las dimensiones instituidas e instituyentes de las instituciones escolares, visualizar estilos de prácticas, dinámicas; posibles conflictos y fracturas, a fin de acercarse a la realidad áulica conocerla, interpretarla y poder observar posibles vías de resolución.

Referencias

- Amieva, S. (2004). *La función de la escuela en la Conformación del Estado Nacional*. UNSL. Mimeo.
- Amieva, S. (2002). *Conceptualizaciones de Organización, Administración y gestión*. (Dossier de Catedra)

- Cantón Mayo, I., Nicasio, J. y García Sánchez. (2002). *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos*. Buenos Aires: Fundec.
- Piotti/Luipañez. (2002). *Análisis de lo institucional y vínculos de convivencia escolar: el desafío de construir el nosotros en las instituciones educativas*". Editores de Córdoba.
- Ulloa, F. (1987): *"Psicología de las Organizaciones"*. Universidad de Bs. As. Mimeo.



Investigación

**“En algún lugar, algo increíble está esperando ser conocido.”
Carl Sagan (1934-1996)**

Hipotiroidismo, estrés y desempeño cognitivo

*Paez, A.; Zanin, L. y De Bortoli, M.*²⁹

Introducción

En el marco del proyecto de investigación se trabaja en salud humana y particularmente se consideran las variables bajo estudio desde un enfoque psicobiológico, considerando la salud como un estado de bienestar bio-psico-social. Por tanto, los cambios que se produce en alguna de estas tres esferas, generan respuestas de tipo adaptativo que implican el despliegue de procesos que involucran a diferentes sistemas: psicológico, neurológico, endocrinológico e inmunológico. En este sentido, la perspectiva psiconeuroinmunoendocrinológica es el constructo teórico que nos sirve de guía en el planteo y análisis de los temas a investigar y el diseño metodológico para comprobar las hipótesis de trabajo.

En cuanto a la investigación de la salud humana desde un enfoque psicobiológico, estamos estudiando temáticas como el estrés y funciones cognitivas, hipotiroidismo y funciones cognitivas, aspectos que involucran a la cronopsicología como por ejemplo cronotipos y estilos personalidad, cronotipos y desempeño laboral y académico, entre otros temas.

A continuación nos centraremos en algunas temáticas estudiadas en el marco del proyecto:

1. Hipotiroidismo y funciones cognitivas

El ambiente hormonal que circunda al sistema nervioso, soporte tangible de los procesos cognitivos, ejerce un efecto muy importante sobre él. Trabajos llevados a cabo tanto en animales como en seres humanos demuestran relaciones entre los niveles sanguíneos de las hormonas tiroideas con el aprendizaje y la memoria.

Los estudios realizados hasta la actualidad indican que las hormonas tiroideas y aún aquellas involucradas en su regulación como la tirotropina (TSH) son susceptibles de ejercer modificaciones en la memoria y la atención. Consecuentemente, son una variable para tener en cuenta tanto en la investigación, diagnóstico clínico y tratamiento de disfunciones cognitivas.

Los resultados hallados en nuestras investigaciones indican que los niveles ligeramente aumentados de la hormona TSH o leves disminuciones de la T4 – observadas en el Hipotiroidismo-, afectan los procesos de atención, evidenciables por pruebas de atención sostenida y por la menor amplitud de la onda N2 en los potenciales evocados cognitivos. Además, concentraciones de TSH en sangre ligeramente aumentadas como se encuentran en el hipotiroidismo subclínico, inciden negativamente en la eficiencia de la memoria de trabajo y en la amplitud de memoria (Zanin, Gil, Díaz Fajreldines & De Bortoli, 2011).

La evaluación de la función tiroidea y del eje de control neuroendocrino, especialmente en adultos jóvenes diagnosticados con hipotiroidismo o hipotiroidismo subclínico, debería ser complementada con evaluaciones de las funciones cognitivas tanto como instrumento de diagnóstico como de control en los tratamientos, a fin de prevenir trastornos que afecten los aprendizajes y/o desempeños académicos.

2. Estrés percibido y funciones cognitivas en niños y jóvenes adultos.

²⁹ Integrantes del Proyecto de Investigación: PROICO UNSL 419501 Salud Humana. Un enfoque integrado psicobiológico. Director: Dr. Miguel De Bortoli. SeCyT-UNSL. Av. Ejército de los Andes 950. IV bloque. San Luis. midebort@unsl.edu.ar. TE: Interno114

Para el estudio del estrés utilizamos la perspectiva transaccional de Lazarus y Folkman (1986, pág. 43) quienes sostienen que el estrés es "...una relación particular entre el individuo y el entorno, evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y peligroso para su bienestar". Por lo tanto, la reacción de estrés depende de cómo es percibido el estresor, más que de la magnitud objetiva del estresor en sí.

En la respuesta al estrés se produce una activación del eje neuroendocrino córtico-límbico-hipotálamo-hipófisis-adrenal (HPA). No obstante la activación crónica de dicho eje no siempre proporciona una respuesta adaptativa, por el contrario, la cronicidad altera su equilibrio. Además, hay situaciones en las que la respuesta del eje produce una modificación del ritmo circadiano del cortisol (Lopez Mato, 2004; Lupien et al. 2005; Gustafsson, Anckarsater, Lichtenstein, Nelson y Gustafsson, 2010).

A nivel cognitivo, el estrés prolongado altera la memoria a largo plazo, como también la memoria operativa, debido al efecto neurotóxico de las concentraciones anormales de glucocorticoides en estructuras nerviosas como el hipocampo, involucrado en el procesamiento de la memoria (Cortés Romero, 2011; Pruessner et al., 2009; Pruessner et al., 2008). Específicamente, el estrés prolongado altera la memoria a largo plazo como también la memoria operativa, al modificar la potenciación a largo plazo en el hipocampo debido a la acción constante de los glucocorticoides aumentados. En cuanto a la memoria operativa (manejo inmediato de la información entrante) la capacidad de procesamiento de información concurrente disminuye, por lo que el rendimiento cognitivo se ve afectado (Elzinga & Roelofs, 2005). Esto sucedería debido a la intensa demanda que supone el afrontamiento de la situación de estrés y la influencia de la intensa activación de la amígdala sobre las regiones implicadas en la memoria operativa - córtex cingulado, el lóbulo frontal y el córtex orbital- (Kuhlmann & Wolf, 2006), lo que disminuiría los recursos necesarios para el procesamiento concurrente de la información (Kim & Diamond, 2002). Además, el estrés provoca la excitación del sistema nervioso simpático influyendo sobre la actividad cardiovascular, produciéndose un aumento de la presión arterial y la frecuencia cardíaca que genera mayor flujo sanguíneo que aportará mejores recursos para el afrontamiento.

Los objetivos generales de investigaciones realizadas dentro de este proyecto en poblaciones infantiles y de adultos jóvenes, se centraron en estudiar el desempeño cognitivo (atención, memoria, procesamiento de la información secuencial y simultáneo) entre los participantes que percibían mayores niveles de estrés cotidiano. Además, se evaluaron las relaciones entre los niveles de cortisol salival y la percepción de estrés diario.

En cuanto a los resultados que fueron hallados en niños de 8 a 12 años de San Luis capital, es interesante destacar que el grupo con percepción de estrés alta (PEA) mostró menores niveles de cortisol matutino salival (Media=12,02 nml/l) en comparación a los niños del grupo con percepción de estrés baja (PEB) (Media= 18,12nml/l) ($p= 0,058$). Además, se halló en las niñas una mayor percepción de estrés ($p=0,004$) y niveles ligeramente menores de cortisol (Media=14,95 nml/l) respecto de los varones.

Al comparar el procesamiento de la información evaluado con el K-ABC, los niños del grupo PEA presentaron menor desempeño en las pruebas de repetición de números y orden de palabras del procesamiento secuencial respecto de los niños del grupo PEB ($p= 0,05$).

Otra investigación realizada en jóvenes adultos, indicó que los participantes con alto estrés percibido tuvieron una amplitud de memoria hacia adelante y hacia atrás inferior a la de los participantes con bajo estrés percibido ($p=0,000$ para ambos). En cuanto a la exploración de memoria, los participantes con alto estrés percibido tuvieron un menor desempeño que los participantes con bajo estrés percibido en las variables respuestas

correctas ($p=0,000$), no respuestas ($p=0,018$) y tiempo de reacción ($p=0,000$). Resultados similares se hallaron en la prueba de atención dividida. Los participantes con alto estrés percibido presentaron valores más altos de frecuencia cardíaca ($p=0,001$), presión arterial diastólica ($p=0,006$) y presión arterial sistólica ($p=0,001$).

A partir de datos obtenidos en los estudios antes mencionados, inferimos que experiencias prolongadas de estrés crónico durante la niñez pueden alterar el ritmo circadiano del cortisol exhibiendo niveles bajos al despertar y un patrón circadiano del cortisol en ocasiones invertido y en otras aplanado en disonancia a lo documentado por parte de la literatura científica que sostiene que a mayor estrés, hay mayores concentraciones de cortisol (Gunnar & Vazquez, 2001; Fries, Hesse, Hellhammer & Hellhammer, 2005). Los resultados de investigaciones realizadas en el PROICO coinciden con investigaciones recientes como las Fernández Baena & Trianes (2007), Maldonado, Fernández, Trianes, Wesnes, Petrini & Zangara (2008) y Gustafsson et al. (2010). En cuanto a la explicación sobre la generación de hipocortisolismo, la idea más extendida argumenta que éste se produciría tras un periodo inicial de hipercortisolismo, que origina posteriormente una autorregulación adaptativa para evitar las consecuencias negativas de altos niveles de cortisol (Fries et al., 2005; Raison & Miller, 2003). El género es una de las variables personales que influye en la percepción de los estímulos ambientales. Las niñas estudiadas manifestaron mayor estrés percibido y menores niveles de cortisol salival matutino en relación a los varones coincidiendo con los resultados publicados por Weekes, Lewis, Gotoc, Garrison-Jakel, Patel & Lupien (2008). En contraposición, Oro & Vogel (2005) no encontraron una asociación significativa entre el sexo y la percepción de estresores. Algunas posibles explicaciones de que las niñas presentan mayor estrés percibido según Fernández Baena & Trianes (2007) es que existirían diferencias en cuanto a las estrategias de afrontamiento, diferencias en la identidad de roles sexuales y mayor vulnerabilidad de las niñas ante algunos estresores cotidianos.

En relación a las funciones cognitivas en niños, los datos obtenidos en investigaciones realizadas en el marco del proyecto de investigación en muestras infantiles, sugieren que los niños que perciben mayor estrés de manera cotidiana presentan menor desempeño en el procesamiento de la información secuencial.

Es decir que, percibir mayor estrés de manera cotidiana disminuiría el rendimiento cognitivo en general, lo que revelaría que la exposición a distintas fuentes de estrés provocarían alteraciones neuroendocrinas que afectan funciones cognitivas.

Referencias

- Cortés Romero, C. (2011). Estrés y cortisol: implicaciones en la memoria y el sueño. *Elementos* 82, 33-38.
- Elzinga, B.M. & Roelofs, K. (2005). Cortisol-induced impairments of working memory require acute sympathetic activation. *Behavioral Neuroscience*, 119, 98-103.
- Fernández Baena, J. & Trianes M. V. (2007). Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia. (Tesis de doctorado, Universidad de Málaga).
- Fries, E., Hesse, J., Hellhammer, J. & Hellhammer, D. (2005). A new view on hypocortisolism. *Psychoneuroendocrinology*, 30, 1010-1016.

- Gunnar, M. & Vazquez, D. (2001). Low cortisol and a flattening of expected daytime rhythm: potential indices of risk in human development. *Development Psychopathology*, 13, 515–538.
- Gustafsson, P., Anckarsater, H., Lichtenstein, P., Nelson, N. & Gustafsson, P. (2010). Does quantity have a quality all its own? Cumulative adversity and up- and down-regulation of circadian salivary cortisol levels in healthy children. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 1410-1415.
- Kim, J.J. & Diamond, D.M. (2002). The stressed hippocampus, synaptic plasticity and lost memories. *Nature Reviews: Neuroscience*, 3, 453-462.
- Kuhlmann, S. & Wolf, T. (2006). Arousal and Cortisol Interact in Modulating Memory Consolidation in Healthy Young Men. *Behavioral Neuroscience Copyright by the American Psychological Association*, 120 (1), 217–223.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Biblioteca de Psicología Psiquiatría y Salud. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Lopez Mato, A. (2004). *Psiconeuroinmunoendocrinología. Aspectos epistemológicos, clínicos y terapéuticos*. Buenos Aires: Editorial Polemos.
- Lupien, S. J., Fiocco, A., Wan, N., Maheu, F., Lord, C., Schramek, T. & Tha. (2005). Stress hormones and human memory function across the lifespan. *Psychoneuroendocrinology*, 30, 225-242.
- Lupien, S. J., McEwen, B., Megan, G., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews/Neuroscience*, 10, 434-445.
- Maldonado, E. F., Fernández, F. J., Trianes, M. V., Wesnes, K., Petrini, O., Zangara, A., Enguix, A. & Ambrosetti, L. (2008). Cognitive performance and morning levels of salivary cortisol and alpha-amylase in healthy children reporting high vs. low daily stress perception. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 3-15.
- Oros, L. & Vogel, G. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 1, 85-101.
- Pruessner, J.C., Dedovic, K., Pruessner, M., Lord, C., Buss, C., Collins, L., Dagher, A. & Lupien, S. (2009). Stress regulation in the central nervous system: evidence from structural and functional neuroimaging studies in human populations - 2008 Curt Richter Award Winner. *Psychoneuroendocrinology*, 1-13.
- Pruessner, J., Dedovic, K., Khalili-Mahani, N., Engert, V., Pruessner, M., Buss, C., Renwick, R., Dagher, A., Meaney, M. & Lupien, S. (2008). Deactivation of the limbic system during acute Psychosocial Stress: evidence from positron emission tomography and functional magnetic resonance imaging studies. *Biological Psychiatry*, 63, 234-240.
- Raison, C. & Miller, A. (2003). When not enough is too much: the role of insufficient glucocorticoid signaling in the pathophysiology of stress-related disorders. *Am. J. Psychiatry*, 160, 1554–1565.
- Weekes, N., Lewis, R., Gotoc, S., Garrison-Jakel, J., Patel, F. & Lupien, S. (2008). The effect of an environmental stressor on gender differences on the awakening cortisol response. *Psychoneuroendocrinology*. 33 (6), 766–772.
- Zanin, L., Gil, E., Díaz Fajreldines, H. & De Bortoli, M. (2011). *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57 (4), 313-318.

El psicodiagnóstico como herramienta en la investigación con niños

*Blanda, E.; García, S. L.; Quevedo, A.; Correa, T.; Hauser, L.; Millán, M.; Mallea, M. E.; Prieto, M. B.; Depretis, S.*³⁰

El presente trabajo intenta describir la labor llevada a cabo en el Proyecto de Investigación titulado “Proceso de simbolización y vínculos familiares en los problemas de aprendizaje y conductas agresivas y/o violentas”, desarrollado por la cátedra de Psicodiagnóstico de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis.

El marco de referencia de la presente investigación es la teoría psicoanalítica y dentro de ella la teoría de las relaciones objetales de autores Kleinianos y PostKleinianos, tales como Bion, Meltzer, entre otros.

Los objetivos de dicho proyecto son describir los procesos de simbolización, los vínculos y modelos familiares en niños que presentan problemas de aprendizaje sin déficit intelectual y conductas agresivas y/o violentas. Se busca también comparar ambos grupos en cuanto a las modalidades familiares y las particularidades en los procesos de simbolización.

La investigación es cualitativa de tipo descriptivo- interpretativo, ya que se trabaja a partir de los procesos emocionales de los niños participantes. La muestra está constituida por dos grupos de niños, uno con dificultades de aprendizaje sin déficit intelectual y otro con dificultades de aprendizaje sin déficit intelectual que evidencian conductas agresivas y/o violentas.

Dicha muestra fue construida de modo intencional y está formada por niños de entre siete y nueve años. La misma se realizó a partir del criterio de la maestra, quien designó a los niños participantes de ambos grupos. Cada uno de los mismos, consta de niños que concurren a escuelas públicas de la ciudad de San Luis con un radio abarcativo o de acción heterogéneo.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos son técnicas de evaluación diagnóstica que permiten describir y profundizar la comprensión de los procesos de simbolización. Entre ellos se encuentran, la entrevista semiestructurada (elaborada según la temática a abordar y aplicada a los padres y al niño), Test del Dibujo Libre, Test Gestáltico Visomotor de Bender, CAT-A y Entrevista Familiar Diagnóstica siendo esta última una técnica de observación tomada como punto de partida o nivel de análisis en investigación diagnóstica y psicoterapia. Su elección se haya fundamentada en el hecho de que se considera al síntoma del niño como el emergente de un sistema intrapsíquico que está, a su vez, inserto en un sistema familiar también enfermo, con su propia economía y dinámica.

El análisis de los datos se realiza a partir de un proceso diagnóstico individual, a fin de realizar la descripción e interpretación cualitativa en el interior de cada grupo y posteriormente llevar a cabo la comparación entre los mismos. La información de cada uno de los casos se complementa con una entrevista a los padres, como forma de convalidar la misma.

En el caso de la Entrevista Familiar Diagnóstica se observan las siguientes pautas:

- Caracterización y discriminación de roles
- Desarrollo psíquico de los progenitores y de los hijos

³⁰ Integrantes del Proyecto de Investigación: PROICO 42000 Proceso de Simbolización y Vínculos Familiares en los Problemas de Aprendizaje y Conductas Agresivas y/o Violentas. SeCyT-UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque. Directora: Mg. Elizabeth Blanda. elizblanda@hotmail.com. Tel: 2664206954

- Identificaciones predominantes
- Fantasías de enfermedad y curación del grupo familiar
- Capacidad de reverie de los padres y niveles comunicacionales
- Mitos familiares
- Capacidad de insight de los miembros

En el proyecto se ha adoptado la modalidad de trabajo de supervisión de casos realizada por expertos, siendo ésta asesorada por la Comisión de Investigación de ADEIP.

Se considera de suma importancia la realización de dicha investigación ya que es fundamental en la formación de los miembros del proyecto, tanto docentes como becarios y residentes. A su vez, genera un gran impacto en la formación clínica de los mismos, propiciando debates sobre la resolución de temáticas actuales, así como también un aumento en la demanda clínica en lo referente a los problemas de aprendizaje y la violencia escolar.

Se cree que ahondar en el estudio y conocimiento de la incidencia de la dinámica familiar aporta elementos sumamente relevantes para la comprensión y abordaje de este tipo de problemas, posibilitando a su vez acciones preventivas al trabajar con los maestros de los niños.

Al finalizar el proceso se transmiten los resultados obtenidos a las escuelas, docentes y familias a través de entrevistas de devolución, informes y talleres dirigidos a la comunidad educativa en su conjunto. En lo referido a la comunidad científica, se lleva a cabo la elaboración de trabajos que son presentados y publicados en diferentes eventos científicos.

A su vez, es central en dicho proyecto la realización de tesis de grado y doctorado en relación a la temática, las cuales serán brevemente mencionadas a continuación.

En una de las mismas se aborda el importante papel que juega la función paterna en la estructuración psíquica del sujeto. Se hace alusión a “función paterna” y no al vocablo “padre” ya que estas palabras se encuentran más asociadas a padre biológico. Función-paterna, sin embargo, permite librarse, en alguna medida, de ese lazo biológico y hacer formulaciones que vayan más allá de un rol encadenado a un sexo o a una capacidad biológica reproductiva. Es decir, se hace mención a las necesidades del infante, así como a las capacidades o atributos que necesita una persona para cumplir con dicha función y, por tanto, que pueden -o no- estar presentes.

Se apunta a estudiar dentro de la dinámica familiar, la operatoria de la llamada función paterna, sus déficits y sus fallas, ya que se considera clave para el desarrollo del niño. Dicha función es aquella que limita, que ordena y se destaca en los procesos de discriminación y diferenciación en la dinámica familiar.

Otra de las tesis de grado realizadas, titulada “*Nuevas configuraciones familiares, nuevas subjetividades: un estudio en niños con problemas de aprendizaje con o sin conductas agresivas y/o violentas*”, surgió del interés por el tema de las nuevas organizaciones familiares, definidas como estructuras abiertas en constante intercambio con el medio, el cual les va imprimiendo características únicas. Estas familias se agrupan en monoparentales, ensambladas y homoparentales, siendo los lugares que cada uno de los integrantes ocupe en dicha constelación familiar creados en este devenir con el ambiente circundante. Dicha tesis pretendió investigar la relación establecida entre las nuevas organizaciones familiares y el advenimiento de la subjetividad, junto con la evolución del proceso de simbolización del niño. Esta investigación se logró por la adecuada articulación entre la teoría psicoanalítica, los aportes de la teoría vincular y la práctica psicodiagnóstica, lo que permitió el acercamiento a la vivencia del niño inserto en una única y particular configuración familiar, que imprimirá marcas originales en el

desarrollo de su subjetividad. Se concluyó que en los tres niños estudiados el proceso de subjetivación se encontraba comprometido por las dificultades de la pareja parental de lograr un adecuado apuntalamiento, por lo que se podría pensar que los problemas de los niños se encontrarían ligados a las fallas de los padres y no a la forma en la que se organiza la familia.

En una tercera tesis de grado, titulada **“Análisis de la Estructura Familiar Inconsciente en familias de niños con problemas de aprendizaje y conductas agresivas y/o violentas”** se intentó conocer y analizar cómo determinada estructuración familiar inconsciente incide con sus características, modos de vinculación, comunicación e interacción, en la estructuración psíquica de un niño que presenta como síntoma problemas de aprendizaje sin déficit intelectual con conductas agresivas y violentas.

En dicha tesis se trabajó con tres niños, de entre siete y nueve años, a partir del Psicodiagnóstico aplicado a la investigación, incluyendo la entrevista familiar diagnóstica y otras técnicas de exploración psicológica. Se tomaron como ejes de análisis de la estructura familiar inconsciente los siguientes indicadores : modo en que se estructura la pareja parental, la historia de la familia, el vínculo con la familia de origen, los lugares y funciones de los integrantes de la familia, los vínculos de alianza, filiación, consanguinidad y avuncular, la utilización del tiempo y del espacio familiar, la designación de los nombres de los hijos, el modo de funcionamiento familiar preponderante, el tipo de discurso y el clima vincular predominante.

En otra de las investigaciones realizadas, denominada “Identificaciones familiares e incidencia del Nombre Propio en niños con dificultades de aprendizajes y conductas agresivas y/o violentas” se investigó el nombre propio de los niños, para analizar la posibilidad de si el mismo puede ser tomado desde la clínica, como un indicador a tener en cuenta para comprender la personalidad del mismo. A su vez, se investigó como la significación inconsciente de éste en relación con los procesos identificatorios y la dinámica familiar en la que está inserto el niño, podría estar relacionado con su sintomatología actual, con sus rasgos de carácter, con su particular manera de relacionarse con los otros en el mundo externo y con sus objetos internos.

Por último, a raíz del profundo interés en la temática, la Lic. Teresa Isabel Correa, miembro del equipo, se encuentra realizando su Tesis Doctoral enmarcada en dicho proyecto de investigación, cuyo tema es “Los Vínculos familiares cuando los niños presentan conducta agresiva”.

El objetivo general de la misma consiste en explorar la dinámica inconsciente que ocurre en inserciones vinculares que favorecen la agresión en los hijos, y que constituyen el enfermar como proceso. En este sentido se busca identificar y analizar la conciencia de enfermedad familiar de los adultos tutores en la problemática de conducta de sus hijos.

Se propone delimitar la conducta agresiva de la conducta violenta en la apropiación de un espacio contenedor frente a la privación, y particularmente se apunta al conocimiento de la Agresión como componente esencial en la psicología del desarrollo para lograr personas autónomas. Esta investigación posibilitará una mayor comprensión de la Agresión en niños, que requieren la necesaria autoafirmación de su identidad y se encuentran parcialmente imposibilitados en la construcción de su subjetividad.

El objetivo específico del presente estudio es explorar la dinámica familiar a partir de un proceso Psicodiagnóstico que incluye entrevistas vinculares, tal como el proyecto de investigación propone.

Referencias

- Amores, S. (2000). *Clínica del niño y su familia*. Buenos Aires. Distal.
- Bateson, G. y otros (1980). *Interacción familiar*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.
- Berenstein y Puget, J. (1997). *Lo vincular. Clínica y técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Nueva Edición.
- Berenstein. (1988). *Estructura Familiar Inconsciente, ampliaciones hacia la psicopatología*. Buenos. Aires.
- Berenstein, I. (1984): *Familia y enfermedad mental*. Buenos Aires: Paidós
- Berenstein, I. (2007). *Del Ser al hacer*, Buenos Aires: Paidós.
- Bianchedi, E.; Antar, R. y Bianchedi, M. (1999). *Bion Conocido Desconocido*. Buenos Aires: Lugar.
- Bion, W. (1977). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Paidós
- Bion, W. (1966). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós
- Doltó, F. (1989). *¿Niños agresivos o niños agredidos?* Buenos Aires: Paidós
- Domenech, I. (2010): *Clase Introductoria de Curso de Familia*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Eiger, Carel, André-Fustier, Aubertel, Ciccone y R. Käs, (1998). *Lo Generacional- Abordaje en terapia familiar psicoanalítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Klein, M. (1983). *Obras completas*. Buenos Aires. Paidós
- Meltzer, D. y Harris, M. (1990): *Familia y comunidad*. Buenos Aires: Spatia
- Merea, C. (2003): *Parejas y familias*. Buenos Aires: Lugar.
- Moreno, J. (2006): *Actualizaciones en Psicoanálisis Vincular*. Departamento de Pareja y Familia. Producciones de los integrantes del staff 2001-2005. Buenos Aires: Apdeba.
- Pérez, A. (2001). *Psicoanálisis. Pediatría, Familia y Derecho*. Buenos Aires: Carybe
- Rodríguez Gómez, G. y otros (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodulfo, R. (2009): *Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia: Lo creativo- lo destructivo en el pensamiento de Winnicott*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, M. C. (2001), Las diversidades familiares desde la perspectiva del psicoanálisis vincular, II Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja. Buenos Aires.
- Rojas, M. C. (2008). Modelizaciones en psicoanálisis familiar: aproximación teórica-clínica a la familia de hoy. Actas del II Congreso de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares. AAPPG. Buenos Aires.
- Soifer, R. (1980). *Psicodinamismos de la familia con niños*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Tisseron, S. y otros (1997): *El psiquismo ante la pruebas de las generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.

Adicción a Drogas. 20 años de investigación

De Gregorio, M.; Díaz Guiñazú, R.; Hauser, M.; Milán, T.; Ressa, I.; Sanchez, M.³¹

La investigación sobre psicopatología de la drogadicción se ha plasmado en diferentes proyectos realizados por investigadores pertenecientes a la cátedra Psicopatología Psicoanalítica de la Lic. en Psicología de la UNSL. Desde el principio el objeto de estudio fue el funcionamiento psíquico adicto en sujetos que consumían drogas utilizando modelos teóricos psicoanalíticos para la comprensión de la problemática adictiva, en tanto un complejo funcionamiento psíquico con determinantes inconscientes que subyacen a los comportamientos manifiestos. La investigación teórica se articuló con el sustento de la práctica clínica realizada en el Centro Interdisciplinario de Servicios (C.I.S.). La investigación se inicia con el Trabajo de Investigación (T.I.) “*Adicción, estudio de la cosmovisión onnipotente en una muestra de la ciudad de San Luis*” (1992-1994), que indagaba sobre los posibles orígenes de la adicción, y analizaba si trastornos de conducta en jóvenes, manifestados en el medio familiar y escolar, revestían características de un funcionamiento psíquico onnipotente, y si guardaban relación con la modalidad de crianza familiar de tipo *laissez-faire* y totalitario, trabajando con jóvenes escolarizados, sus padres y docentes, mediante entrevistas individuales y reuniones grupales. Otro objetivo de la propuesta fue identificar y analizar características de las fantasías inconscientes en individuos adictos a drogas, y su relación con la estructuración psíquica subyacente. Se realizaron psicodiagnósticos en una muestra intencional de jóvenes que presentaban antecedentes penales por consumo de drogas y comercialización de sustancias. Los resultados de esta investigación, sumado a la recepción de la demanda de asistencia por parte de la comunidad, provenientes de la Justicia, de la Penitenciaría de la Provincia, de las escuelas y centros de salud, dieron lugar a la organización del “Programa de Investigación y Orientación psicológica para sujetos que consumen drogas”, desarrollado en el Centro Interdisciplinario de Servicios (Facultad de Ciencias Humanas, UNSL) que funcionó desde 1995 hasta 2011. El Programa receptaba consultas espontáneas, o por derivación, para atención de personas con problemáticas relativas al consumo de sustancias. Las distintas propuestas de investigación, con excepción de aquellas que abarcan los años 2004-2009, se apoyaron en el estudio de la casuística surgida en dicho Programa el que se insertó en la ciudad y en localidades del interior de la provincia como referente en la problemática de la adicción a drogas. En la realización del “*Estudio interdisciplinario de la drogadicción en San Luis*” (1995-1997) se continúa con el estudio de la psicopatología de la drogadicción y se amplía la conformación del equipo de investigadores en distintas áreas de saber (Criminología, Psicología Jurídica, Psicología Social, Bioquímica, Psicoanálisis), que transfieren sus conocimientos a la prevención en el ámbito escolar. Se aplicó un programa de prevención de la drogadicción en el medio escolar con el objetivo de generar un espacio de diálogo con los adolescentes para discutir las temáticas propias de la edad, detectar el nivel de prevalencia de la problemática de las drogas y el conocimiento que poseían acerca de las mismas. Se siguió un estudio exploratorio-descriptivo en una muestra accidental de alumnos entre 16 y 19 años, en escuelas estatales de nivel medio de San Luis. Los resultados evidenciaron que los adolescentes le asignaban la responsabilidad

³¹ Integrantes del Proyecto de Investigación: PROICO N° 4-2-9304: Aplicación de la ‘Clasificación de pacientes adictos a drogas’ en una casuística de un servicio de atención psicológica. Psicopatología I y II (Or Psicoanalítica). SeCyT-UNSL. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, San Luis. tmilan@unsl.edu.ar. TE: 2664450154

de las características negativas que se manifestaban en la juventud a la sociedad y al gobierno, es decir a los adultos. Al mismo tiempo, a través del Programa de asistencia, se ampliaron las prácticas realizadas desde el psicodiagnóstico a la psicoterapia.

La propuesta *“Drogadicción. Investigación en Psicopatología de sujetos que consumen drogas en una muestra de la ciudad de San Luis”* (1998-2000), apuntó al estudio de la drogadicción desde la psicopatología para analizar el efecto psicológico que produce la droga y la fantasía inconsciente que subyace para luego intentar una clasificación de las diferentes estructuras subyacentes a la drogadicción, según el esquema propuesto por Rosenfeld, D (1996). Se siguió un estudio descriptivo-explicativo en una muestra accidental integrada por sujetos que consumen drogas que concurren por demanda espontánea al Programa en el C.I.S., o derivados por profesionales; se incluyeron casos derivados desde la Penitenciaría provincial. Se observó que la mayoría de los casos podía diagnosticarse en la categoría B: Identificación con objetos internos muertos. En este proyecto se incorporó formalmente la Línea A “Prevención de la Drogadicción en el ámbito educativo”, que reconocía como antecedentes la actividad de prevención en las instituciones escolares, pues desde el inicio de nuestra actividad de investigación estuvo presente la preocupación por el desarrollo de estrategias de prevención.

La demanda de atención por personas drogadependientes diagnosticadas con seropositividad (HIV) plantearon nuevos interrogantes que dieron lugar a la propuesta desarrollada en el período 2001-2003: *“Identidad, Cuerpo y Duelo en sujetos que consumen drogas. Aportes para un programa de prevención”*. Se indagó la interrelación entre la noción de esquema corporal con los procesos identificatorios y la modalidad de los procesos de duelos en los sujetos drogodependientes, la noción de cuerpo en sujetos diagnosticados con HIV y/o enfermos de SIDA. Como resultados se postuló una relación entre la negación y escisión del cuerpo del sujeto drogadicto y el empobrecimiento de las funciones de síntesis y por consecuencia, la distorsión en las nociones mentales de tiempo y de espacio. La noticia de ser portadores de HIV produce en el drogadicto la irrupción de lo siniestro que precipita la desestabilización y el incremento del aspecto persecutorio.

El funcionamiento del Programa de asistencia evidenciaba una escasa demanda de atención psicológica por parte de alumnos universitarios, en contraposición con el conocimiento informal referido a que en la comunidad universitaria existiría un número importante de estudiantes consumidores de sustancias tóxicas, algunos con problemas de adicción. La consulta con otros profesionales integrantes de distintos programas que funcionaban en el CIS, informó que no se realizaban consultas por estos comportamientos ni se observaron problemáticas relativas a la adicción durante el desarrollo de los tratamientos iniciados por estudiantes. Esta información sumada al conocimiento teórico de las adicciones, llevó al equipo de investigación a desarrollar la propuesta *“Estudio indagatorio de comportamientos adictivos en estudiantes universitarios de distintas carreras de la UNSL”* (2004-2006). El interés fue indagar la presencia de comportamientos adictivos y describir sus características, a fin de elaborar estrategias de prevención y optimizar las prácticas de asistencia en el Programa. Se realizó un estudio exploratorio-descriptivo, aplicando el TCA, Test de Comportamientos Adictivos (Vavassori, Harrati, Favard, 2002) a una muestra accidental de 404 estudiantes. La mayoría participó en la instancia grupal, pero solo el 12,5% asistió a la entrevista individual. Ningún estudiante encuestado concurrió a la devolución individual de los resultados, consecuentemente una parte de los estudiantes desconocía que estaban implicados en comportamientos adictivos. Estos resultados nos interesaron por los motivos de los estudiantes para no concurrir a la entrevista y por no

buscar la evaluación del TCA. Hipotetizamos que quizá no habría un conocimiento acerca de los efectos, de las consecuencias, y sobre todo de los riesgos para la salud física y psíquica que conllevan los comportamientos adictivos. Interrogantes que plantearon la importancia de difundir los resultados obtenidos en la investigación y desarrollar una nueva propuesta: *“Estudio indagatorio en docentes y estudiantes de la UNSL acerca del conocimiento de las adicciones y del riesgo de los comportamientos adictivos. Prevención de las adicciones en el ámbito universitario”* (2007-2009), que permitió explorar la concepción que estudiantes y docentes de distintas carreras de la UNSL tenían acerca de las adicciones, y aplicar estrategias de prevención de las adicciones en la población estudiantil.

El avance en el análisis de la casuística proveniente del Programa permitió el desarrollo de la tesis doctoral *“Implicancias Teórico-Clínicas en el Abordaje del Paciente Adicto”*, bajo el asesoramiento científico del Dr. David Rosenfeld, Prof. Consulto de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (Milán 2009), que aportó una *“Clasificación de pacientes adictos a drogas (Parásitos, Suspendidos, Ordálicos, Todopoderosos, Imposibles)”*. Con la finalidad de profundizar en las posibilidades de dicha clasificación, se elaboró la propuesta de investigación actual: *“Aplicación de la ‘Clasificación de pacientes adictos a drogas’ en una casuística de un servicio de atención psicológica”*, en la que nos propusimos indagar si estas clases de pacientes se encuentran, se mantienen, o se pueden modificar en otras muestras. La propuesta sigue el método de la Investigación clínica, con un diseño descriptivo-explicativo, y estrategia de estudio de casos. Se analiza el material clínico de los pacientes adictos a drogas en relación con una serie de variables a fin de describir su funcionamiento mental. Se realiza un análisis cualitativo de datos, que supone un tratamiento de la información a través de la elaboración de categorías de análisis que permiten organizar conceptualmente y presentar la información.

La investigación durante 20 años ha permitido a los integrantes del equipo de investigación profundizar en el conocimiento de los mecanismos psíquicos que interactúan en los sujetos que consumen drogas, lo que enriqueció el dictado de las asignaturas en Psicopatología, y la propuesta de un Curso Electivo destinado a los alumnos de las distintas carreras de la UNSL: *“Drogadicción: Un enfoque interdisciplinario”*. El interés por la temática generó la especialización de recursos humanos, con la elaboración de la tesis de doctorado ya mencionada, y de maestrías: De Gregorio, M. E (2003) *“Ansiedad, Angustia y dolor en la obra de Sigmund Freud y Melanie Klein. Un derrotero teórico”*, Maestría en Psicoanálisis Teórico, Facultad de Ciencias Humanas UNSL, Calificación Sobresaliente; Sánchez, M. A (2007) *“Consumo de Sustancias Psicoactivas. Estudio epidemiológico en estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis”*, Maestría en Drogadependencias, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba, Calificación Excelente; Morán, A. I (2011) *“Jóvenes, uso indebido de drogas, delitos menores y el ámbito carcelario. Aportes a políticas sociales en drogadependencias”*, Maestría en Sociedad e Instituciones, Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales, UNSL, Calificación Sobresaliente. Actualmente se dirigen 3 tesis de postgrado en desarrollo: Hauser M. P *“Modalidades del vínculo mama bebe de alto riesgo y sus consecuencias en el desarrollo de la personalidad”*; Díaz Guinázú, R P, *“Arquetipos junguianos y su incidencia en la problemática de las adicciones en la actualidad. Enfoque psicopatológico y clínico”*; Orozco, L *“Análisis diagnóstico de la situación socio-familiar, económica y laboral de los sujetos que viven con VIH/SIDA adictos a drogas. Condiciones de acceso a los servicios y coberturas para la atención de su salud”*, Maestría en Sociedad e Instituciones, Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico

Sociales, UNSL. La transferencia de conocimientos a distintos ámbitos se llevó a cabo en la práctica clínica de asistencia a través del Programa (CIS), en el desarrollo de programas de prevención primaria en Educación, en organizaciones intermedias, y en programas de capacitación interdisciplinaria en prevención de la drogadicción. La producción en investigación generó múltiples publicaciones y exposiciones en eventos científicos regionales, nacionales y extranjeros.

Referencias

- De Gregorio, M.; Milán, T.; Sanchez, M.; Ressia, I. (2004) Etapas de un proceso de investigación en drogadicción en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. En Ediciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires (Eds) *Memorias de las XI Jornadas de Investigación*, I, (pp. 38-40). Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- De Gregorio, M., Ressia, I.; Milán, T.; Sanchez, M. (2005) Investigación sobre comportamientos adictivos en estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis. El desafío de investigar al interior de los claustros universitarios. En Ediciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires (Eds) *Memorias de las XII Jornadas de Investigación*, II, (pp. 190-192). Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Milán, T.; De Gregorio, M, Ressia, I. (2008) Una propuesta de investigación en docentes y estudiantes universitarios acerca del conocimiento de las adicciones y del riesgo de los comportamientos adictivos. Prevención de las adicciones en el ámbito universitario. En Ediciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires (Eds) *Memorias de las XV Jornadas de Investigación*, II, (pp.248-250). Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Milán, T. (2009). Implicancias teórico clínicas en el abordaje psicoterapéutico del paciente adicto a drogas, Tesis Doctoral, Biblioteca Antonio Esteban Agüero, Universidad Nacional de San Luis.
- Rosenfeld, D. (1996). Nuevas teorías sobre drogadicción. Autismo y drogadicción. *Psicoanálisis. Revista Asociación Psicoanalítica de Bs.As*, 2 (13), 364-374.
- Vavassori, D.; Harrati, A., Favard, A. (2002). Le test des comportements addictifs. *Psychotropes, de Boeck, Bruxelles*, 2 (8), 75-96.

Estrés y salud: Una propuesta integradora para la promoción, prevención, e intervención de problemas psicosociales, orientado a un desarrollo saludable de la persona y la comunidad

Correché, M.; Mella, M.; Tapia, M.; Rivarola, M., Morales, P.; Robles Ridi P.; Pappano, M.; Altare, L.; Lucero, M., Gómez, L.; Galarsi, M.; Hidalgo, A.; Albanesi, S.; Penna, F.; Clavería, A.; Giménez, P.; Carranza, A.; Crostelli, A.; Cobos, O.; Samiz, E.; Rebuffo Juárez, C.; Mias, C.; Dipp, F.; Sosa Herrera, A.³²

Desde Hipócrates, la medicina lideró en su afán de detectar y curar los males del cuerpo. En la evolución histórica llegó el momento en que diagnosticar y curar fue insuficiente. De esta manera fue tomando forma la idea de prevención de la enfermedad. La prevención, definida como la acción de anticipar un daño o peligro, aparece en el campo de la medicina al mismo tiempo que ésta incrementa sus conocimientos sobre el origen de las enfermedades. En cuanto al concepto de prevención establece la clásica diferenciación entre prevención primaria, secundaria y terciaria. En los años 80 no solo desde la medicina sino también desde las ciencias sociales, germina el concepto de promoción de la salud que anticipa al nuevo modelo: el enfoque salugénico. Desde la promoción no se busca simplemente la evitación de la enfermedad sino el incremento de la salud y del bienestar general. Los objetivos de nuestro trabajo consiste en promover actividades de evaluación y abordaje de las problemáticas asociadas a los ejes de la investigación, acrecentar el sentimiento de bienestar psicológico en las personas, contribuir al mejoramiento de la situación de vulnerabilidad, fomentar el trabajo interdisciplinario y transcultural, promover los hábitos saludables en la población general e incrementar el nivel de conocimientos de las personas en situación de riesgo, desarrollar programas de intervención (pre-post y seguimiento). El proyecto consta de tres líneas de investigación: Línea A: Estrés y Salud: Burnout laboral y académico. El Engagement como factor anti-estrés. Línea B: Estrés y Salud: Afrontamiento y regulación emocional en hábitos de vida saludables y Línea C: Estrés y Salud: Análisis de factores protectores y de factores de riesgo de declive y deterioro cognitivo en sujetos mayores de 50 años.

El concepto de estrés ha experimentado especialmente en las dos últimas décadas, una popularidad como casi ningún otro concepto de las Ciencias Humanas. No hay casi un ámbito de la vida cotidiana que no esté asociado con este concepto. El análisis de la relación entre estrés y salud se puede realizar considerando el estrés como agente causal de la enfermedad o considerando ésta como agente estresor y en cualquier caso, manteniendo una relación inversa con la salud; lo que nos conduce a abordar ineludiblemente el tema de la calidad de vida. Lazarus y Folkman (1984) definen el estrés como un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo está valorada por la persona como algo que grava o excede sus propios recursos y que pone en peligro su propio bienestar personal. A partir del modelo orientado a la salud, nuestro abordaje se centra en los aspectos positivos y negativos del funcionamiento humano, haciendo énfasis en la atención – primaria, secundaria, terciaria -, tareas de diagnóstico con la utilización de recursos apropiados –entrevistas, cuestionarios, inventarios y la intervención –grupala, comunitario e institucional- en problemas psicológicos. También nos concentramos en investigar las experiencias positivas y recursos que posibilitan a las personas un mejor afrontamiento hacia los estresores,

³² Integrantes del Proyecto de Investigación: Estrés y salud: Una propuesta integradora para la promoción, prevención, e intervención de problemas psicosociales, orientado a un desarrollo saludable de la persona y la comunidad. Dir: Mag. María Susana Correché. SeCyT-UNSL. Facultad de Psicología, UNSL.

permitiendo abordar el análisis de la capacidad de comprensión, manejo y gestión de las emociones como forma de prevenir la aparición de consecuencias negativas en la persona. Analizar los patrones de relación entre recursos personales como la inteligencia emocional, autoestima, optimismo, niveles de Burnout y de Engagement y Deterioro Cognitivo. El estado emocional suele considerarse otro de los elementos importantes en el afrontamiento de situaciones difíciles y puede tener consecuencias directas en la salud. El trabajo de nuestro equipo de investigación se proyecta en la idea de determinar las situaciones estresantes que más frecuentemente generan problemas y a partir de los datos obtenidos planificar estrategias de prevención con el objetivo de lograr un bienestar psicológico y una óptima calidad de vida. En relación al estudio del Deterioro Cognitivo, profesionales que integran este proyecto, han evaluado en la provincia de Córdoba más de 700 personas y se cuenta con la estandarización local de pruebas críticas para los estudios necesarios. Con respecto a estilos de vida saludable y su relación con la imagen corporal, se ha utilizado el Cuestionario de Figura Corporal, obteniendo resultados que indican que la insatisfacción de la imagen corporal, las dietas poco saludables y otras conductas dirigidas a perder peso no sólo están presentes en la población femenina, sino también masculina. La investigación sobre el Engagement no es muy extensa, dada la novedad relativa del concepto. Los resultados muestran la influencia positiva del engagement en el funcionamiento personal y social en diversos contextos. En un estudio piloto sobre Engagement Académico realizado en Mendoza a estudiantes de Nivel Superior, los resultados preliminares nos indican óptimos niveles de energía, sensación de disfrute y concentración, representando mayor implicación y compromiso hacia el estudio; siendo más significativas dichas características en las mujeres. Respecto al proceso de desarrollo del Burnout, un estudio en personal sanitario de Hospitales del interior de San Luis, se ha encontrado que los hombres presentan mayor nivel de burnout que las mujeres, y son los médicos los que muestran elevado nivel de cansancio emocional y despersonalización, mientras que el personal de maestranza presenta menor realización personal.

Importancia o impacto esperado del proyecto

Contribución al avance del conocimiento científico o tecnológico. Las ampliaciones de las muestras y la generalización del estudio a distintos ámbitos permitirá extraer variables más relevantes para el futuro diseño de programas de intervención preventiva, que posibiliten mitigar las consecuencias negativas del estrés sobre la salud de la comunidad. Desde proyecto consideramos estar comprometidos en poder contribuir con sus investigaciones a informar, capacitar e intervenir en la comunidad, para lograr un mejor manejo de sus emociones negativas disfuncionales, con el objeto de prevenir la adquisición de otros trastornos mayores. Se trabaja actualmente en estudios estadísticos en la población de Cuyo y Provincia de Córdoba; se baremiza la Escala de Burnout de Maslach y los Cuestionarios de Desorden Alimentario-2 y Deterioro Cognitivo, desde hace dos años se viene trabajando con estos instrumentos para generar mayor efectividad en la promoción-prevención e intervenciones regionales. Se ha incorporado el estudio del deterioro cognitivo y prevención del Alzheimer en poblaciones de adultos mayores de las provincias de San Luis y Córdoba. La propuesta integradora persona-comunidad se lleva a cabo mediante la conformación de un equipo interdisciplinario y la implementación de diversas actividades como: Talleres informativos, de detección, intervención y capacitación. Charlas debate en distintos ámbitos (programas televisivos, radiales, instituciones educativas). Convenios de intercambio y formación recíproca con la Municipalidad de la Ciudad de Córdoba. Cursos de formación de formadores, destinado a capacitar a profesionales en ámbitos educativos con el fin de brindar

herramientas para que los mismos puedan implementar en la detección. Cursos de postgrado y actualización en temáticas relacionadas al proyecto. Diagnóstico y Tratamiento de Pacientes que asisten a consultorios del Centro Interdisciplinario de Servicio (CIS) de la Universidad Nacional de San Luis.

Contribución a la formación de recursos humanos

El grupo de investigadores se conforma por Licenciados en Psicología, Magister en Psicología Clínica, Doctores en Psicología, y Médico Psiquiatra de la UNSL, también se encuentra un Doctor en Psicología y una Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y una Licenciada en Psicología de Río IV. Participa una Licenciada en Psicología egresada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid, España), una alumna de la Licenciatura en Comunicación Social y alumnos de la Licenciatura en Psicología de la UNSL. Todos los profesionales se encuentran abocados a la dirección de Tesis de grado y Tesis de postgrado, formación de pasantes y alumnos becarios. Capacitación de profesionales y docentes. Capacitación de alumnos de los últimos años de la Licenciatura en Psicología, con la modalidad de becas de iniciación a la investigación, servicio y docencia. Se ha establecido contacto con profesionales docentes de la Universitat Jaume I. de Castellón, la Universidad de Granada España, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid. La Universidad Nacional de Córdoba y la Fundación AIGLE, con el fin de realizar intercambio (instrumentos psicológicos, muestras para la realización de estudios transculturales, bibliografía actualizada).

Referencias

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). Estrés y Procesos Cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.

Producción de saberes de la Psicología Política de la Universidad Nacional de San Luis

Parisi, E. R. y Manzi, A.³³

Proyecto de Investigación de Psicología Política, Universidad Nacional de San Luis

Enmarcada dentro del Proyecto de Investigación perteneciente a la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, los conocimientos producidos por la Psicología Política son dirigidos actualmente por el Dr. Elio Rodolfo Parisi. El comienzo de este proyecto de investigación se remonta al año 1989, cuando el Dr. Angel Rodríguez Kauth comenzó la dirección del mismo.

Desde entonces, se han producido unas 500 publicaciones en Revistas Científicas, cerca de 50 libros (sumando los capítulos de libros que integran publicaciones de otros proyectos y/o editoriales científicas o de interés social), la elaboración de la única revista sobre la temática en la web en habla hispana, “Revista Electrónica de Psicología Política” (<http://www.psicopol.unsl.edu.ar>) que va por su noveno año, y se creó la ONG “Psicólogos Sin Fronteras Argentina”.

El objetivo primordial es reflexionar sobre las personas y analizar su dimensión subjetiva, recuperando su “condición humana” a partir desde las mediaciones históricas micro y macro sociales que lo atraviesan. Se busca vislumbrar los fenómenos psicosociales como punto de encuentro entre lo subjetivo, lo intersubjetivo y los contextos sociopolíticos que lo constituyen. Es decir, el conocimiento de la historia, la política, la economía, las leyes, las costumbres, los saberes y el conocimiento, las instituciones, los actores sociales individuales y grupales, son condición insoslayable para lograr el objetivo que se propone la Psicología Política al volcar su interés sobre determinada dimensión subjetiva grupal e individual.

La psicología política permite realizar también un análisis de la propia práctica profesional, en este caso, como licenciados y doctores en psicología. Los conceptos de ideología, participación política, relaciones de poder, construcción del conocimiento, represión política, disciplinamiento de la subjetividad, análisis de medios de comunicación, entrecruzados con el conocimiento de la historia general del país y el de sus instituciones (como lo puede ser el de las Universidades Públicas y Privadas), con la economía y un conocimiento del cumplimiento real de los derechos humanos por parte de un Estado y su sociedad, exigen que sea la propia práctica profesional sea puesta constantemente como campo de análisis dinámico y crítico. No es sólo la utilización de determinados conceptos de la profesión los que se analizan, tales como salud-enfermedad, síntoma individual-síntoma social, sino los espacios físicos, el tiempo real y condiciones materiales en los que se ejerce la profesión, como así también la forma de relacionarse con los demandantes de salud tanto en términos económicos como en términos de institucionalización, es decir, de relaciones entre el saber-poder.

Es a través de los *Ejes Fundamentales* que el proyecto de investigación puede desplegar su producción de manera intensa, a saber: la concepción y el ejercicio del poder; la distribución del conocimiento validado socialmente; el control social; los derechos humanos y las representaciones sociales de sectores de la realidad.

La *Psicología Política contemporánea* se dedica al análisis de los fenómenos políticos en función de sus aspectos psicológicos, al análisis contextual de los diferentes corpus teóricos psicológicos y su relación con los discursos opresores o liberadores, al

³³ Integrantes del Proyecto de Investigación: Psicología Política, Universidad Nacional de San Luis. Director: Dr. Rodolfo Parisi. SeCyT-UNSL. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950. Ofic. 60. IV Bloque. eliorodolfoparis4@gmail.com, acmanzi@unsl.edu.ar

análisis e interpretación de los fenómenos políticos y económicos, al análisis de la función ideológica de la producción del conocimiento. Se mantienen conceptos claves tales como el poder, la participación política, la psicología económica, análisis de discurso, responsabilidad jurídica, represión política, ideología de clase, etc.

Objetivos

Los *Objetivos Específicos* que posee son:

- Análisis de los discursos políticos, económicos, sociales, religiosos y científicos que se ofrecen, tanto en los ámbitos nacionales como en los internacionales
- Interpretación de cómo los discursos son leídos por la subjetividad –individual y colectiva- de las poblaciones sujetas a la influencia de aquellos, especialmente a través de los medios de comunicación masivos.
- Estudio de la economía y su relación con la psicología.
- El abordaje del lenguaje en común en diferentes áreas (psicología y economía).
- La subordinación de las relaciones humanas a las variables económicas
- Las consecuencias psíquicas de las crisis económicas.
- Las relaciones de poder y el imaginario colectivo
- El devenir histórico atravesado por lo económico
- Las enfermedades psicológicas propias de las crisis económicas.
- Explorar las formas de significar la participación social y política de jóvenes de la ciudad de San Luis.
- Analizar el sentido de participación en los jóvenes y su relación con la construcción de prácticas ciudadanas.
- Indagar formas de significar la convivencia entre los actores escolares de escuelas de la zona periférica de la ciudad de San Luis, en el marco de las relaciones institucionales, familiares y comunitarias
- Construir con los distintos actores sociales de la comunidad educativa, estrategias de convivencia que satisfagan sus necesidades psico-socio pedagógicas.
- Analizar las prácticas y los discursos vinculados a la condición de género, en adolescentes y mujeres del barrio Eva Perón de la ciudad de San Luis.
- Acompañar a las mujeres del barrio en actividades de concientización y fortalecimiento orientadas a la promoción de la salud psico-socio-sexual.
- Planificar e instrumentar, conjuntamente con los miembros de la comunidad, las líneas de acción que deriven de la recuperación crítica del protagonismo histórico de los actores sociales.

Se utiliza para las investigaciones y abordajes un *enfoque predominantemente cualitativo* a partir de lo interpretativo y de lo contextual. Es decir, se articulan niveles y dimensiones objetivas de exploración y análisis de los fenómenos. Es un diseño mixto de carácter emergente en función de las necesidades y demandas del contexto, así como de la descripción holística de los problemas explorados, el cual se considera principio básico de la investigación acción. Como técnicas y recursos metodológicos se despliegan observaciones en terreno, entrevistas a informantes claves, entrevistas en profundidad, grupos focales, talleres de recuperación crítica de recursos, reuniones grupales de elaboración de estrategias de participación y autogestión en la satisfacción de necesidades, como así también la utilización de fuentes estadísticas e informes especiales para la reconstrucción demográfica, histórica y sociopolítica del campo de investigación –acción.

Otro campo de análisis muy importante por nuestra disciplina que nos convoca y evoca, es la exploración, análisis e interpretación respecto de los modelos teórico-

prácticos vigentes, los cuales definen desde un abordaje clínico asistencial al ejercicio profesional de los psicólogos en la Argentina. Se busca un análisis respecto de la psicología preventiva en posibles campos de acción: sexualidad adolescente, alcoholismo, adicciones, psicosis, suicidios, violencia familiar y violencia de género, discriminación, entre otros temas. Por lo tanto, se realizan aportes para una psicología dirigida hacia la promoción de la salud y de la prevención de diversas problemáticas sociales e individuales y también, al acompañamiento de etapas evolutivas. La metodología de investigación es cuantitativa y cualitativa, y se trabaja con métodos descriptivos, comparativos, con recursos de la fenomenología, el estructuralismo y la epistemología.

El campo laboral es uno más de los ámbitos en los que se busca conocer y comprender la subjetividad de las personas a partir de indagar los cambios producidos en la realidad socio-político-económico-laboral y las nuevas formas de organización del trabajo en la ciudad de San Luis. Éstos tienen implicancias sobre los procesos productivos en el trabajo formal e informal y tienen su repercusión en la salud psicofísica de los trabajadores. Por lo tanto, se busca conocer las atribuciones causales que realizan los trabajadores acerca de los factores que promueven o deterioran la salud psicofísica, se analiza la realidad del trabajo informal como alternativa laboral creciente o decreciente y se indaga el significado que los trabajadores le atribuyen a su actividad laboral y cómo articulan esta con otros ámbitos relevantes de su vida.

En este campo, se trata de investigar de manera exploratoria y descriptiva, con una muestra aleatoria de trabajadores que se desenvuelven en actividades laborales formales e informales. Se aplican los instrumentos de análisis documental y bibliográfico, cuestionarios, entrevistas y observaciones.

Producción de conocimientos

La *producción de conocimientos* en términos de publicación sobre todos estos campos de análisis desde el año 2000 es:

- *El Discurso Político (La caída del pensamiento)*. Espacio Editorial, Bs. Aires, 2000.
- *La Peluca de la Calvicie Moral. Semblanzas de la Vida y Obra de José Ingenieros*. Editorial Libros en Red, Amertown International, Estados Unidos, 2001.
- *Lecturas sociopolíticas de los últimos diez años*. Editorial e-libro.net, Bs. Aires, 2003.
- *Vida Cotidiana: Psiquismo, Sociedad y Política (algo de psicología social y política)*. Tórculo Edicions, Santiago de Compostela, 2001.
- *Sombras nada más, o Crónicas del Tiempo Perdido (aunque movido)*. Ed. Heterogénesis, Lund, edición previa, 2002.
- *El Miedo, Motor de la Historia Individual y Colectiva*. Eurotheo, Univ. Complutense Madrid, 2003.
- *Elementos de economía para profesionales de la salud mental*. Ed. Topía, Bs. Aires, 2003.
- *Psicología, arte y política*. Ediciones Cooperativas, Buenos Aires, 2004.
- *Elementos de macroeconomía (para los que nada saben de economía)*. Ediciones Cooperativas, Bs. Aires, abril 2004.
- *Arte, Política, Sociedad y Psicología*. Ed. Eurotheo, Universidad Complutense de Madrid, 2006.
- *Lecturas Psicopolíticas de los Derechos Humanos en Latinoamérica*. Editorial e-libro.net. Febrero de 2003. Bs. As

- *Otra Psicología es Posible*. Ediciones Cooperativas. Buenos Aires, 2005.
- *Claves de la Argentina del Siglo XXI*. Ediciones Cooperativas. Buenos Aires, 2006.
- *Psicología Política y otros temas de Psicología*. Ediciones Cooperativas. Buenos Aires, 2007.
- *Psicología para Otro Mundo Posible*. Ediciones Cooperativas. Buenos Aires, 2008.
- *Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Serie 002 Acompañar los primeros pasos en la Docencia Parte II Conformar equipos, Inaugurar Practicas. Bs. As., 2009.
- *Participación política en un espacio universitario*. Nueva Editorial Universitaria. San Luis, 2010.
- *Psicología de los espías y psicología del espionaje*. 2011.
- *Seminario estable de solidaridad otro mundo es posible* realizado con la Universidad Carlos III – Madrid – 2011.
- *Los escenarios de adicciones en las sociedades actuales*. 2011.
- *Prácticas democráticas en escuelas secundarias de la Ciudad de San Luis*. 2011.

Y desde el 2003 el Proyecto cuenta con la publicación de la *REVISTA ELECTRÓNICA DE PSICOLOGÍA POLÍTICA*, ISSN 1669-3582, que está indizada en las siguientes Bases de Datos: EBSCO, MEDICLATINA, FUENTE ACADÉMICA y LATINDEX. La dirección en Internet: <http://www.psicopol.unsl.edu.ar> Lleva publicadas 28 números en su décimo año de existencia.

Ahora bien, este despliegue no se realiza de manera atomizada, ya que existe conexión con otros equipos de investigación de países como Italia y España. Éstos proyectos de investigación son: “*L’azioni sociale dei Giovani adulti: una comparazione cross culturale*”, realizado desde el 2009 entre las siguientes Universidades: Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Pontificia de Santiago del Chile y el Proyecto de Psicología Política, Argentina. “*Protocolos y guías de tratamientos psicológicos eficaces. Una aplicación al ámbito de los servicios sociales y la salud mental*”, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional –AECI- dentro de la Convocatoria de Ayudas para Programas de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica, realizado entre la Universidad de Córdoba (España), la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) y Centros de Atención Primaria de la Provincia de San Luis. 2007-2008; 2008-2009. “*Prevención y atención a la infancia de riesgo*”, financiado durante el 2004 por el Principado de Asturias (España), Psicólogos Sin Fronteras (PSF) Argentina, PSF Asturias y PSF Madrid y auspiciado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis y el Colegio de Psicólogos de San Luis, Argentina.

También se compartió con otros proyectos de la provincia de San Luis, “*La enseñanza de la ciudadanía: del currículum a la práctica*”, perteneciente al Ministerio de Ciencia y Tecnología de Educación y realizado entre la Universidad Nacional de San Luis y el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis; y el proyecto del programa de voluntariado Universitario “Prevenir en adicciones en otra ondas”, el cual participó en una convocatoria donde fue seleccionado y recibió un subsidio de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, durante el año 2006.

Existe además *Acuerdos de Colaboración* e intercambio de recursos humanos y de conocimientos con y el Dipartimento Scienze Aziendali e Sociali della Scuola Universitaria Professionali de la Svizzera Italiana, Suiza; y con el Máster Universitario en Intervención e Investigación Psicológica en Justicia, Salud y Bienestar Social, Universidad de Córdoba, España.

Consideraciones sobre el trabajo formal e informal en la ciudad de San Luis

Marrau, M. C.; Lúquez, S.; Archina, T.; Godoy Ponce, P. y Hauser, M. P.³⁴

Marco teórico

El trabajo es una de las áreas de mayor relevancia para el ser humano. Es un factor preponderante para el desarrollo de la subjetividad y la sociedad. Para Estramiana (1992), cumple diversas funciones que hacen a la socialización, la construcción de la identidad, el desarrollo físico y mental, así como también funciones psicosociales como la definición del estatus y el establecimiento de relaciones interpersonales. Según Matraj (2002), es un elemento clave para experimentar sentimientos de utilidad y pertenencia social, los cuales son indispensables cuando se habla de salud.

A lo largo del siglo XX estas funciones se vieron perjudicadas a raíz de diversas transformaciones que se sucedieron en el mercado laboral, surgiendo lo que se conoce como “flexibilidad laboral”, que trajo como consecuencia condiciones de trabajo precarizadas.

El mercado de trabajo en la ciudad de San Luis es un claro ejemplo de estos cambios acontecidos en toda la República Argentina, aunque con algunas peculiaridades. En 1973, el Estado Nacional promueve la aplicación del Acta de Reparación Histórica, Ley N° 20.560, poniéndose en marcha el régimen de “Promoción Industrial” y generándose así un alto nivel de empleo. En 1999 comienzan a disminuir estos beneficios a las empresas y así, a lo largo de los años 2000 y 2001, producto de la crisis económica y social que atravesó nuestro país, se produjo el cierre de fábricas y en consecuencia, aumentó enormemente el desempleo. Asimismo fue creciente la precarización de muchos de los puestos de trabajo que se mantuvieron, perjudicándose las condiciones laborales; y se consolidó progresivamente un modo de trabajo flexible e inestable. Por otro lado, toma visibilidad un tipo de trabajo denominado informal, en el cual personas de escasos recursos que no logran insertarse laboralmente, emprenden actividades por cuenta propia (Novo, 2005).

La “feria callejera”, objeto de nuestra investigación es un caso de trabajo informal. Ésta se lleva a cabo al aire libre, los fines de semana y feriados, en un espacio público ubicada en la llamada ex Estación de Trenes. Trabajan alrededor de 500 personas, la mayoría mujeres. Un sector importante se encuentra desempleado, otros realizan “changas” durante la semana y algunos son beneficiarios de diferentes planes sociales. Aquí se comercializan variados artículos como por ejemplo: ropa usada, calzado, plantas, productos artesanales, comidas, herramientas, electrodomésticos, entre otros. Las personas se ven expuestas a distintas circunstancias de vulnerabilidad, como las inclemencias climáticas, la carencia de servicios sanitarios, la inseguridad y la inestabilidad económica propia de esta actividad laboral.

En contraposición, el sector comercial del cual también nos ocupamos en el presente trabajo, abarcó diferentes rubros comerciales entre ellos: artículos para el hogar, indumentaria, electricidad y ferreterías, zapaterías, confiterías y restaurantes, relojerías, casas de computación y telefonía celular. Si bien esta actividad no transcurre en las mismas condiciones ambientales, igualmente pueden observarse condiciones que hacen a la precarización laboral.

Todos estos aspectos van determinando las percepciones, creencias, actitudes y sentimientos hacia el trabajo, de las cuales deriva la experiencia de satisfacción o

³⁴ Integrantes del Proyecto de Investigación: Psicología Política. Línea 4: La realidad laboral en el contexto actual de la ciudad de San Luis, Argentina. Su impacto sobre la subjetividad de los trabajadores. SeCyT-UNSL. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950. cmarrau@unsl.edu.ar

insatisfacción laboral, entendiéndose como satisfacción al “estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona” (Locke, 1976, p. 345). Los factores condicionantes de la satisfacción o insatisfacción son tanto de índole interna, tales como el interés hacia la tarea, comunicación entre otros; como de origen externo, entre los que se destaca el horarios y el salario.

El grado en que se experimente satisfacción o insatisfacción en el trabajo repercutirá en la motivación y la autoestima, ya que el trabajo permite tomar consciencia de las propias capacidades y limitaciones y en este sentido, coincidimos con Jaques (1965) que sostiene que la satisfacción en el trabajo favorece el crecimiento e integración mental. En relación a esto, Schlemenson (2002) afirma que el trabajo es un organizador de la personalidad y un sustento de la identidad. Entonces, al hablar del trabajo, es imprescindible valorizar los múltiples roles psicosociales que desempeña en la salud integral, ya que la identidad resulta de una articulación de lo psicológico y lo social en una persona (Fischer, 1990).

Estas variadas vivencias están influidas por representaciones sociales, ya que las mismas están constituidas por conocimientos o teorías implícitas que tienen su origen en lo cultural, fuera del sujeto, pero son asimiladas por él mediante procesos de objetivación y anclaje, mediante los cuales se incorpora nueva información a los propios esquemas mentales (Moscovici, 1984). Las representaciones sociales del trabajo como construcciones sociales, de naturaleza dinámica y multidimensional, cuyos cambios se registran a lo largo del devenir histórico son reveladoras de la dialéctica trabajo-trabajador.

Metodología y muestra

La investigación es exploratorio-descriptiva de tipo cuali- cuantitativa. En el sector formal (área comercial) participaron 80 sujetos, 51 mujeres y 29 varones, a los que se les aplicó un cuestionario elaborado ad- hoc, con 35 preguntas, 18 de ellas abiertas. La muestra se conformó de manera intencional, la colaboración fue voluntaria y anónima.

En el sector informal (feria callejera) se trata de una muestra aleatoria, conformada por 118 mujeres, de 20 a 60 años. Se optó en este caso por el Método de Comparación Constante de Glasser y Straus (1967) y se confeccionaron categorías descriptivas para ahondar en las vivencias e imágenes que tienen las integrantes sobre la tarea que realizan.

Análisis de la información

Del grupo que conformó la muestra de trabajadores del sector comercial, el 42, 5% tiene entre 28 y 37 años, y un 37% entre 18 y 27 años de edad. Un aspecto que pareciera ser crucial en éste sector respecto a la edad de quienes conformaron la muestra, es que son considerados como sujetos con disponibilidad horaria y no contar con grandes responsabilidades familiares, cuestión que facilitaría en algunos casos, la evasión a las normas que regulan la relación laboral. El 68,75% de los trabajadores/as tienen una relación de dependencia, mientras que el 16,25% está “en negro”, el 6,25% realiza tareas como monotributista y el 8,75% no contesta esta pregunta.

El 65,5% de los varones del área comercial es sostén de familia; en el caso de las mujeres sólo el 39,2%, a diferencia del sector informal, en el que prácticamente la mitad de las entrevistadas (59) es el único sostén de familia. Además, casi la totalidad de ambas muestras coloca a la recompensa económica como la razón por la que trabajan, a pesar de que en el sector informal no existan los beneficios sociales como los que brinda un empleo de tipo formal. Esto indicaría la relevancia que tiene el factor económico en

el trabajo, ya que por medio de él es factible satisfacer las necesidades básicas. Ambos sectores, formal e informal, remarcen esta función sobre otros aspectos que también forman parte de las características asociadas al trabajo.

Como se ha señalado, el trabajo aporta a los individuos identidad social, ya que brinda una imagen de uno mismo, provee de estatus social, estructura el tiempo y permite entablar vínculos o relaciones interpersonales. De la muestra conformada por trabajadores del sector comercial, el 18% encuentra en su actividad una fuente de desarrollo personal. El 62,5% hace mención a los sentimientos y emociones positivos que les brinda, tales como el “buen trato”, “las relaciones interpersonales” (aspecto en su mayoría remarcado por las mujeres), “posibilidad de aprender”. Del mismo modo, las entrevistadas en la “feria callejera”, pese a que la mayoría subraya sentirse excluida del sistema laboral, remarcen estas mismas características de su trabajo.

Una diferencia que aparece es que en el caso del sector informal hay flexibilidad horaria, ausencia de una relación de dependencia, libre elección de los productos a vender. Esto generaría en las entrevistadas la sensación de libertad, independencia y mayor grado de autodeterminación. En el sector comercial, en cambio, la mayor parte de los entrevistados refiere su malestar hacia la “relación con jefes” y los horarios, sobre todo en el caso de los varones que trabajan doble jornada, días feriados y en horas extra, si bien la remuneración alcanzada es mayor. Estos aspectos percibidos negativamente darían lugar a que el 32,5% del grupo entrevistado manifieste su deseo por cambiar de trabajo. En la feria, en contraste, la totalidad de la muestra no se imagina en su futuro trabajando en esta actividad; mencionan el deseo “ser independiente” o “tener un empleo formal”, lo que daría cuenta que perciben al actual trabajo como transitorio.

En cuanto a los riesgos en el trabajo, en el sector formal la mayoría hace énfasis en que están expuestos a situaciones de vulnerabilidad en los casos de robos y asaltos permanentes. En la feria, en cambio, se alude a que este riesgo prácticamente no existe debido a la cercanía entre feriantes y, a diferencia, remarcen como riesgos las inclemencias climáticas, la ausencia de servicios sanitarios y la inestabilidad laboral.

Conclusiones

El grupo entrevistado en la feria si bien percibe su actividad como transitoria y como única salida laboral posible, la considera un trabajo. Mediante ella satisfacen necesidades económicas, de autoestima, de afianzamiento de la identidad y de creatividad. Las significaciones que le adjudican a su tarea estarían determinadas por sus experiencias, expectativas y el valor que representa para ellas el sentirse útiles, lo cual redundaría en el despliegue de su subjetividad.

Esto daría cuenta de que el trabajo informal, pese a los factores de vulnerabilidad y riesgos materiales y psicosociales que implica respecto del trabajo formal, se constituye en un factor positivo para la salud integral. En ambos grupos se destaca la satisfacción laboral vinculada a la posibilidad de establecer relaciones interpersonales positivas, considerándose como un punto clave en la gestión laboral para promover ambientes de trabajo saludables.

Referencias

- Estramiana, J.L.A. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid: Siglo XXI España Editores
- Fischer, G.N. (1990). *Psicología Social. Conceptos fundamentales*. Madrid: Nancea S.A. Ediciones.
- Glaser, G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Jaques, E. (1965). *Glacier Project Papers*. Londres: Heinemann.

- Locke, E. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. En J. M. Peiro y F. Prieto (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo*. Madrid: Ed. Síntesis S.A.
- Matraj, M. (2002). *Subjetividad, trabajo y restitución*. México.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Tomo II. Barcelona: Ed. Paidós.
- Schlemenson, A. (2002). *La estrategia del talento*. Buenos Aires: Paidós.

Investigar para calificar la práctica docente

Loizo, J. M.; Vuanello, R.; Godoy Ponce, P.; Sosa Suárez, M. L.; Valdebenito, E.; Archina, T.; García, O.; Fourcade, M.; Oviedo, G.; Masramón, M.; Vergés, A.; Belgrano Rawson, S.; Rivarola, M. F.; Furgiuele, V.³⁵

Entre los objetivos perseguidos por la línea “Versiones y visiones de las nuevas tecnologías de información y comunicación: la seguridad de los adolescentes,” figuran: reconocer niveles de riesgo en relación a la seguridad de los/as niños/as y adolescentes en el uso de las TICs, y explorar la incidencia de variables (género, edad, condición sociocultural) de los/as niños/as, adolescentes y su familia, ante la posibilidad de verse involucrados en situaciones abusivas por intermedio de las TICs. La finalidad última de tales objetivos se concreta en la difusión de los resultados que progresivamente se van logrando, con un propósito preventivo y psicoeducativo que redunde en beneficio de niños/as y jóvenes, para favorecer un mayor desarrollo y aplicación de los pertinentes marcos legales de seguridad.

En virtud de lo anteriormente explicitado, la investigación ha abordado diversos aspectos involucrados en la temática. En un principio se indagó la seguridad de los/as adolescentes en función de las convocatorias masivas de adolescentes que tuvieron lugar en el país, a través de las redes sociales. Se analizó el significado y el uso que los mismos hicieron de las mismas para la realización de rateadas colectivas. La narrativa de los/as adolescentes dio cuenta que la nueva modalidad adoptada para la concreción de la denominada habitualmente “rateada” sigue teniendo el mismo sentido que tradicionalmente se le atribuye: la necesidad de contactarse entre pares, la diversión y la transgresión de la norma. (*Investigar el uso seguro de la Red: ratearse por facebook desde la visión de los adolescentes*”, en Actas de Jornadas de Investigación, Buenos Aires, noviembre 2010). Además se realizó un estudio que persiguió el objetivo de indagar acerca de la vinculación que adolescentes, entre 11 y 17 años, de clase media de San Luis, establecían entre sexualidad y poder a partir del uso de las TICs y sus posibles riesgos. Se intentó descifrar si estas favorecen el develamiento de los mecanismos ocultos del poder con respecto a la sexualidad humana o si se perciben como nuevos riesgos que subvierten derechos de los/as jóvenes. Los resultados tendieron a mostrar diferencias, según el género. Las mujeres evidenciaron una mayor vulnerabilidad, detentando los varones un patrón de relación asimétrica, dado que en el juego del poder ellos se posicionan en un nivel superior. La situación daría cuenta de que en el espacio virtual se reproducen las representaciones, estereotipos y relatos sexistas que circulan con fuerte arraigo cultural, en el mundo real. (*La seguridad de los adolescentes en el mundo virtual en torno al poder y la sexualidad*, publicado en el Libro Sexo y Poder, clínica, cultural y sociedad, de la AASM., junio 2011). A partir de la informatización de las escuelas surgió la inquietud por investigar cómo se resguarda la seguridad de los estudiantes en su conducta cibernética. Por tal razón se efectuó un trabajo que se basó en la progresiva distribución de las netbooks a alumnos/as de escuelas de la provincia de San Luis, ya que tal hecho determinó un consecuente incremento de la población de niños/as y adolescentes con acceso a las redes sociales. Dicha situación, a la par de ampliar y diversificar en los usuarios su horizonte social, conlleva un potencial riesgo para su integridad personal. Por ende, se persiguió el objetivo de indagar las percepciones de los docentes sobre el uso de las TICs por parte de los estudiantes,

³⁵ Integrantes del Proyecto de Investigación: Proyecto sobre Derechos Humanos, Control Social y Sectores Vulnerables. Directora: Lic. Juana Mercedes Loizo. SeCyT-UNSL. Facultad de Psicología, UNSL. jloizo@unsl.edu.ar, flacarox@gmail.com

apoyándose básicamente en la función preventiva de la Psicología. Entre los resultados preliminares encontrados figura la falta de una política educativa en relación al uso seguro de las TICs. Si bien se evidenció preocupación por dichos riesgos, se observaría una ausencia de motivación y decisión en la adopción de estrategias de prevención. Además, del discurso no se avisa una necesidad de emprender un trabajo conjunto escuela-familia. (*El uso de las TICs en escuelas de San Luis desde la mirada de los docentes. Cómo impacta en la seguridad de los jóvenes*, en Actas de las XVIII Jornadas de Investigación. Buenos Aires, noviembre 2011). A partir de los datos obtenidos con docentes, se creyó oportuno ahondar sobre el significado y repercusión que la informatización educativa genera en el plano de la seguridad de los/as niños/as y adolescentes. Los resultados indicaron que los educadores denotan desconocimiento sobre la posibilidad de implementar herramientas destinadas a resguardar a los/as menores de los riesgos que involucra navegar en Internet. Esto despertó el interés por explorar la existencia de marcos legales e institucionales protectivos en el espacio judicial de la provincia de San Luis respecto a esta política específica. El régimen jurídico nacional e internacional establece responsabilidades estatales a la nación argentina, observando todo el camino que aún resta recorrer. En tal sentido, en esta investigación se realizó un puntual rastreo sobre denuncias, así como de lugares de competencia especializada en seguridad informática, no registrándose al momento datos al respecto, lo que evidenciaría ausencia de respuesta judicial en el orden preventivo, así como de inversión en esta materia. (Trabajo presentado a Jornadas UBA 2012 sobre *La seguridad de las/os Niñas/os y adolescentes: del campo educativo informatizado al espacio judicial*). Actualmente se está trabajando con alumnos/as, cuyas edades oscilan entre 8 y 12 años, pertenecientes a 3 escuelas de nivel primario de la ciudad de San Luis. Los mismos han respondido a un cuestionario elaborado *ad-hoc*, desde el cual se indaga sobre la información que disponen acerca del uso de las redes sociales, incluyendo de manera especial, aquellos aspectos destinados a inferir, en alguna medida, qué grado de conciencia de riesgo registran sobre el particular. En este momento se están procesando los datos, con miras a su posterior análisis e interpretación.

Como puede apreciarse, la evidencia muestra que Internet marca un “no retorno”, en materia de educación formal e informal. Pues, en su carácter sustancialmente innovador, significa cambios a nivel de comunicación, lenguaje y aprendizaje. De allí que, la investigación sobre la seguridad en relación al uso de las TICs sea una cuestión que se entrecruza con la capacidad de aprender e interactuar con los demás. Surge así, la necesidad de contemplar junto al “cómo incide la realidad virtual en la modalidad en que los sujetos se apropian del conocimiento”, otros interrogantes. En el caso particular de la presente línea de investigación, los mismos giran alrededor de la detección del potencial riesgo al que se encuentran expuestos los usuarios desprevenidos de las redes sociales, como lo son los/as niños/as y adolescentes, que por razones propias de su desarrollo psicológico y aquellas que proceden de la falta de información, conforman un grupo poblacional de corte vulnerable, y por ende, proclive a sufrir situaciones de inseguridad.

El objetivo de la Línea “*Mujeres Víctimas de violencia: su transitar por los pasillos del control formal, en la búsqueda de acceso a la justicia*” está destinado a conocer cuáles son los obstáculos y facilidades por los que deben atravesar las mujeres que han sido víctimas de violencia en su búsqueda de acceso a la justicia, en la ciudad de San Luis. Es una investigación de orientación fenomenológica, de carácter exploratorio y descriptivo flexible, que ha permitido la combinación de estrategias de corte cuantitativo y cualitativo.

El muestreo es intencional, dividido en dos etapas: la primera con funcionarios de la administración de justicia y policía; la segunda con mujeres que hayan transitado ya sea por instituciones policiales y/o judiciales, e incluso en Centros de Atención a Víctimas de Violencia. En el tiempo transcurrido de inicio de la línea de investigación que fue en el año 2010, se han realizado entrevistas en profundidad con agentes policiales de las diferentes comisarías (8 en total) de la ciudad capital, e incluso de Juana Koslay que fueron llevadas a cabo por los alumnos de quinto año de Psicología que han cursado la asignatura Psicología Jurídica. A partir de allí se pudo realizar la comparación de los datos obtenidos a través de la construcción de categorías de análisis emergentes, desde el Método de Comparación Constante de Glasser y Straus (1976). Esta fase de investigación permitió arribar a las representaciones sociales que posee la policía sobre la violencia hacia la mujer, conocer el modo de proceder que tienen en estos casos, asociados a los tiempos y acciones específicas en el tratamiento de la problemática, la existencia o no de un protocolo de acción y el papel que desempeñaban los psicólogos que trabajaban en las Comisarías, durante esos años, entre otros puntos.

Esto permitió la presentación de diferentes artículos en Congresos y Jornadas durante los años 2010 y 2011, e incluso la publicación en: las Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; libro “Sexo y Poder. Clínica, Cultura y Sociedad”, editado por la AASM; Memorias del II Congreso de Investigación y Práctica profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, 2010; libro: “Trauma, Historia y Subjetividad”, ISBN 978- 987-23478-3-3. Luego de realizada la síntesis sobre el papel que cumplen los agentes policiales, en el acceso a la justicia con mujeres, al momento de presentar este trabajo se están efectuando entrevistas semiestructuradas, a partir de un guión de indagación, con funcionarios del poder judicial de la primer circunscripción provincial, como jueces, secretarios, empleados administrativos y profesionales del equipo Técnico Auxiliar. Para Se prevé continuar con la segunda etapa de entrevistas con mujeres, que han solicitado ayuda en los distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales antes enunciados y realizar la integración de todos estos datos, que nos permitirá tener un conocimiento más acabado, acerca de las posibilidades y dificultades para obtener justicia.

En consecuencia, la idea central del quehacer exploratorio que desde aquí se lleva a cabo, es continuar profundizando la búsqueda de información, en procura de una comprensión creciente de este mundo virtual y real, cuya irrupción y alcance en la vida de las personas no deja de sorprender. Y que por tratarse de un fenómeno signado por la complejidad, no queda exento, más allá de su extraordinario y decisivo aporte al desarrollo humano (la virtualidad y la justicia), de una contracara, que si no se está preparado/a, puede dañar.

Referencias

- Birgin, H y Kohen, B. (2006). *Acceso a la justicia como garantía de igualdad. Instituciones, actores y experiencias comparadas*. Buenos Aires: Biblos.
- Glaser G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Rabello de Castro, L. (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen. Hvmánitas.
- Sirimarco, M (2004). *Marcas de género, cuerpos de poder. Discursos de producción de masculinidad en la conformación del sujeto policial*, Cuaderno de Antropología Social, 20, 61-78.

La adolescencia en la crisis de las significaciones sociales de la modernidad

Leone, M. E.; De Gregorio, M. E.; Ruiz, M. V.; Caminos, M. R.; Cabrera, M. L.; Rodríguez Galende, L. B.; Groppa, C. S.; Klement, C.³⁶

Bajo la denominación “*La adolescencia en la crisis de las significaciones sociales de la modernidad. Una investigación epidemiológica*”, en el año 2010 presentamos un Proyecto de Investigación con el propósito de indagar sobre estados de vulnerabilidad en la población adolescente, tendiente a identificar factores productores y protectores de situaciones de riesgo desde un enfoque epidemiológico. Partimos, para ello, de algunas reflexiones en torno, por un lado a la concepción del proceso de salud-enfermedad y por el otro la apertura a los enfoques de investigación en ámbitos comunitarios tendientes a ampliar la formación en el campo de la psicología.

Como estrategia de abordaje adoptamos un enfoque epidemiológico para conocer y analizar el impacto de las situaciones críticas en individuos, grupos y comunidad, ya que este tipo de análisis, que deviene de las ciencias sociales, alcanza un nivel de particular importancia en las etapas vitales, infancia, pubertad y adolescencia, para comprender como quedan afectados los procesos de construcción de la subjetividad.

Indagamos sobre el recorrido histórico de la preocupación e investigación epidemiológica sobre situaciones de riesgo para definir los conceptos de vulnerabilidad y de factor de riesgo y factor protector de riesgo.

Al entender el estado de vulnerabilidad como resultado de la interacción de múltiples factores, psicológicos, familiares y sociales, protectores y de riesgo, en un devenir histórico y en permanente cambio, el enfoque epidemiológico adoptado no desconoce que las conductas de riesgo tienen diferente valoración social dependiendo de la cultura y del momento histórico, sin excluir la concepción del sujeto como soporte de los procesos de salud-enfermedad (Burak, 1999)

Por ello adherimos al enfoque contemporáneo que concibe a la epidemiología como una investigación en salud mental tendiente a indagar factores psicológicos, familiares y sociales, protectores y promotores de la emergencia de situaciones de riesgo dejando a los sujetos en estado de vulnerabilidad. En este marco, las consideraciones de la psicología cobran un significado relevante, en tanto se constituye en una perspectiva superadora de la concepción que restringía los estudios epidemiológicos a la patología psiquiátrica. (Augsburger y Gerlero, 2005)

En este sentido, el concepto de subjetividad y sus modos específicos de expresión resulta un componente insoslayable para explorar la dimensión colectiva de los procesos psíquicos implicados en las formas de vivir, enfermar, padecer y sanar de los grupos sociales.

Acentuar la noción de sufrimiento y distinguirla de la noción de enfermedad permite recuperar la dimensión temporal y así historizar el proceso que le da origen, poniendo de relieve las relaciones que ligan el proceso de constitución del sujeto singular con las vicisitudes de la vida cotidiana y con las condiciones objetivas de vida en el grupo de pertenencia. (Augsburger y Gerlero, 2005)

Al incluir los eventos y agravios a la salud en la dinámica de los procesos sociales más generales, se ponen en juego las determinaciones de carácter económico, político, cultural y social que los constituyen.

³⁶ Integrantes del Proyecto de Investigación: PROIPRO N° 4-1212, Código del Programa de Incentivos 22/H244. SeCyT-UNSL. Facultad de Psicología, UNSL. Dir: Leone, María Ernestina. Mons. Cafferatta 172 meleone@unsl.edu.ar. De Gregorio, Martha Elena. Bo Los Quebrachos mdegre@unsl.edu.ar.

Delimitada la concepción del enfoque de indagación y la operacionalización de los aspectos a estudiar, se imponía caracterizar la población que constituiría la muestra, es decir el sujeto, y el contexto definido como de “crisis de las significaciones sociales de la modernidad”.

La bibliografía de C. Castoriadis y de Z. Bauman ofrece un análisis profundo del declive de las instituciones en su función de regulación del lazo social, y de apuntalamiento tanto de la realidad social como de la realidad psíquica. En el marco de los desarrollos latinoamericanos los aportes de Franco (1997, 2000) y Sibilia (2008) contribuyen a promover un pensamiento reflexivo sobre esta temática.

Es rica la bibliografía actual que, desde el psicoanálisis, se ocupa de ello para analizar el impacto de la crisis de las significaciones imaginarias sociales, como marcos sociales de la constitución psíquica, en las etapas evolutiva de la niñez y adolescencia, desde una concepción que las aborda en la complejidad de la trama que teje el encuentro entre lo biológico y lo cultural, con las marcas propias de cada tiempo histórico. Este análisis es abordado por autores como S. Bleichmar (2008), Sterbach (1997, 2008), Untoiglich (2009), Pelento (2000), Duchatky (2008), Rother (2008), entre otros.

Ubicados en esta perspectiva adoptamos una mirada de la adolescencia que, como dice Sternbach (2008), no constituye un universal sino que, resulta definida como tal según los discursos de la época.

Es por ello que la autora prefiere hablar de las adolescencias (en plural) para dar cuenta de los múltiples y diversos trayectos que surcan una singularidad entretejida en la trama que posibilita la cultura actual. En este sentido, los estudios realizados muestran, como plantea la autora, que las propuestas culturales contemporáneas generan formas de malestar novedosas y problemáticas inéditas, trastornos psicopatológicos particulares y obstáculos a la subjetivación.

Analizar el impacto de los factores protectores y productores de situaciones de riesgo constituiría una contribución a la prevención de estados de vulnerabilidad, identificando situaciones críticas y promoviendo medidas preventivas

Las actividades se organizaron en cuatro fases, una por semestre y por los dos años de duración del Proyecto.

Durante el primer año, en el primer semestre se desarrolló la Fase Preparatoria y en el segundo la Fase de Trabajo de Campo y durante el segundo año la Fase Analítica y la Fase Informativa.

En base al marco de referencia conceptual explicitado, se exploró la articulación y la tensión entre los factores psicológicos, familiares y sociales con el propósito de identificar factores productores de riesgo y protectores, en una muestra de 118 adolescentes de ambos sexos pertenecientes a tres escuelas públicas y tres escuelas privadas de la ciudad de San Luis.

Para ello, se elaboró un instrumento de recolección de datos que incluyó preguntas cerradas, de opción múltiple y abiertas, para relevar información sociodemográfica e indagar acerca de las características afectivas y vinculares del adolescente en los espacios familiar, escolar y del grupo de pares, con la pretensión de abarcar los múltiples determinantes de diferente orden que configuran el tránsito adolescente.

- En cuanto al espacio familiar, se indagó la constitución de la familia, vínculos familiares, escolaridad de los padres, necesidades básicas satisfechas, características habitacionales, relación con los adultos y acompañamiento por parte de los mismos.
- En relación al espacio social (grupo de pares y escuela) se relevaron datos del adolescente en su inserción en estos espacios, las particularidades de la población adolescente de las escuelas donde se aplicó el instrumento,

actividades laborales, actividades extraescolares, adultos en que puede confiar, interacciones con el grupo de pares.

- En el plano subjetivo, acontecimientos vitales de fuerte impacto emocional, tipo de consulta a profesionales para la atención de la salud, sentido otorgado a los espacios familiar y social, interés por acceder a la información sobre la actualidad, uso de la tecnología.

Las características del espacio social y familiar y las interacciones que se establecen en esos espacios, en tanto estructuran la cotidianeidad, repercuten en la salud general del adolescente y condicionan la constitución de su subjetividad.

El tratamiento cualitativo de la información recabada, fue organizado en cuatro categorías de análisis, marco normativo familiar, confianza, clima familiar y adolescentes hoy, con sus respectivas subcategorías. El análisis realizado mostró que las diferencias sociodemográficas, el género y la pertenencia escolar, no constituyen variables productoras de diferencia en la identificación de los factores estudiados.

En base a la reflexión que suscitó en el equipo de investigación el análisis de los resultados obtenidos, la nueva presentación del Proyecto fue orientada por una interrogación acerca de las características que adopta la presencia de los adultos, la cualidad de los vínculos, el sostén que brindan, y los espacios vinculares que quedan sin apuntalar.

A partir de estos datos nos interrogamos acerca de las características que adopta la presencia de los adultos, la cualidad de los vínculos, el sostén que brindan, y los espacios vinculares que quedan sin apuntalar. Hemos tomado como referencia las hipótesis sobre las que Cao (2009) ha teorizado, cuando plantea que sobre la dimensión familiar y social se apunala el trasbordo imaginario que debe realizar el adolescente al mundo cultural adulto, y que ello será posible en la medida en que se constituya el escenario que albergue y sostenga el indispensable enfrentamiento generacional, cumpliendo la función intermediaria que apunale la transición y el enlace entre los espacio de la infancia y de la adultez.

Sin embargo, el nuevo escenario relacional que se constituye a partir de las trasmutaciones sufridas en el campo de los referentes identificatorios transformó el modelo que regía las vinculaciones entre los jóvenes y sus familias, tendiendo a disolver las diferencias generacionales y a optar por un retorno al formato adolescente para desmentir el paso del tiempo y gran parte de las responsabilidades familiares y sociales (Cao, 2009)

De estas manera, el propósito que planteamos se dirige a estudiar factores psicológicos, sociales y familiares tendientes a identificar modalidades vinculares protectoras o productoras de situaciones de riesgo.

Partimos del supuesto que analizar las modalidades vinculares protectoras y productoras de situaciones de riesgo constituiría una contribución a la prevención de estados de vulnerabilidad, identificando situaciones críticas y promoviendo medidas preventivas.

Este es el camino que nos trazamos para los dos años de vigencia del Plan de Investigación presentado para los años 2012 y 2013.

Referencias

- Augsburger, A.C. & Gerlero, S.S. (2005). La construcción interdisciplinaria: potencialidades para la epidemiología en salud mental. *Kairos Revista de Temas Sociales [On line]*, 9 (15), página - página.
- Bauman, Z. (2009). *Tiempos líquidos*. Buenos Aires: Tusquets.

- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Burak, S. D. (2009). Protección, riesgo y vulnerabilidad. *Adolesc. Latinoam.* [online], 1 (4), 222-230.
- Cao, M. (2009). *La condición adolescente*. Buenos Aires: Gráfica LAF.
- Duchatzky, S & Corea, C. (2008) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Franco, Y. & otros (2003). *Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política*. Buenos Aires: Biblos.
- Franco, Y. (2000). Clínica psicoanalítica en la crisis: resignación y esperanza. Bajado de www.topia.com.ar.
- Pelento, M. L. (2000). Niños y adolescentes como sujetos de violencia. En Carlisky y Katz: *Resignación o desafío*. Buenos Aires: Lumen.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: F.C.E.
- Sterbach, S. (2008). Adolescencias, tiempo y cuerpo en la cultura. En Rother Hornstein, M.C. (Eds.): *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Gómez, G., & otros (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe Rodríguez.
- Rother Hornstein, M. C. (Eds.) (2008). *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.
- Untoiglich, G. (2009). ¿Cómo se constituye subjetividad en tiempos de modernidad líquida? En Taborda, A. & Leoz, G. (Eds.): *Configuraciones actuales de la Psicología Educativa*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

La persona desde una perspectiva integradora. Estudio de la Personalidad y la Promoción de salud

*Muñoz de Visco, E. N.; Morales de Barbenza, C.; Rovella, A.; Correché, M. S.; Fantin, M.; Albanesi, S.; Baldi López, G.; García, H.; Solares, E.; Martínez-Núñez, V.; Salas, F.*³⁷

Introducción

A partir de 1980 una búsqueda activa de coincidencias y una constructiva actitud de tolerancia entre las diferentes propuestas de modelos teóricos, condujeron paulatinamente al surgimiento de propuestas integradoras. Desde el comienzo, las propuestas de integración teórica estuvieron dirigidas a lograr aproximaciones coherentes entre diversas teorías, evitando confusiones y distorsiones groseras. (Yates, 1983; Murray, 1986). Un modelo paradigmático, a nivel de la teoría, debía entonces proponerse no sólo conciliar teorías existentes sino también lograr una explicación y comprensión integral de todas las facetas de la personalidad, superando los enfoques parciales y los dualismos. (Sameroff, 1982; Barbenza, 1987).

En este trabajo, se presentarán los aspectos teóricos que sustentan al proyecto y sus objetivos, para luego presentar las líneas de investigación. Seguidamente se referencian las investigaciones actuales que se realizan en el mismo.

Un modelo sistémico integrador de la personalidad

El modelo sistémico de la personalidad, que fuera planteado por primera vez desde una perspectiva teórica por Allport en 1960, constituye el núcleo generador de varias propuestas de esta naturaleza que fueron surgiendo posteriormente. Algunas de ellas, si bien integran algunos de los aspectos de la persona hasta entonces no suficientemente explorados, no incorporan explícitamente el análisis de la estructura total del sistema. Tal es el caso de los modelos ecológicos (v.g. Bronfenbrenner, 1977, 1979) que, basándose también en el marco conceptual de la teoría general de los sistemas, ponen énfasis en la interrelación entre el proceso de desarrollo individual y las condiciones del ambiente, considerando a esta relación como la base de la estructura sistémica que incluye a la persona.

Los modelos psicológicos integradores actuales, si bien no se denominan explícitamente *sistémicos*, de hecho analizan a la persona desde esa perspectiva. La mayoría de ellos ha sido desarrollado en el ámbito clínico: Opazo Castro (1983, 2004, 2006), Millon (1990, 2000), Cloninger (1994), Mirapeix (2004), Berdichevsky y Gonzalez (2005), McAdams y Pauls (2006) y García (2011). Son modelos que mantienen sus fundamentos originales aunque cada autor permanentemente actualiza aspectos teóricos en dos áreas que se retroalimentan entre sí -la práctica clínica y la investigación-, dando lugar a resultados que permiten la revisión crítica y el avance en la teoría y en la práctica.

El presente proyecto se ha fundamentado en los principios básicos de dos modelos de carácter integrador: uno propuesto y desarrollado por el psicólogo chileno Roberto Opazo Castro (1997) quien, en el marco de la teoría general de los sistemas, se propuso integrar paradigmas ya existentes, relacionados con los aspectos biológico, cognitivo, afectivo, conductual, no consciente, de la persona -hasta entonces generalmente

³⁷ Integrantes del Proyecto de Investigación: PROICO La persona desde una perspectiva integradora. Estudio de la Personalidad y la Promoción de salud. Directora: Mag. Elina Nora Muñoz, Co-Directora: Dra. Claribel Morales de Barbenza. SeCyT-UNSL. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950, IV bloque, 1º piso, Ofic. 47. nmvisco@unsl.edu.ar, claribar@unsl.edu.ar

abordados en forma parcial-, vinculados a su vez con el contexto situacional-social. El autor del otro modelo es Theodore Millon, cuya propuesta integra las perspectivas biológicas, psicodinámica, interpersonal y cognitiva. Ambos modelos permiten integrar los diferentes niveles de exploración causal usualmente utilizados en investigación y en evaluación individual y grupal, y ofrecen la posibilidad de incorporar al estudio de la persona una diferente visión de la multicausalidad de sus acciones (Millon y Davis, 2000).). Este amplio sustrato teórico ha permitido el acceso a diferentes áreas y métodos de investigación, sin apartarse de la línea epistemológica base, llegando a generar una propuesta integradora surgida del interior de este proyecto como es el Modelo multidimensional de posicionamiento estratégico (García, 2011).

La salud como eje integrador

Desde una mirada integradora de la persona, cada vez es más notoria la necesidad de promover el desarrollo potencial humano tendiente al logro de un de un mayor desarrollo personal. Por ello en los últimos años se viene trabajando en promoción de salud. Especialmente desde la enfoque humanista y cognitivo se profundiza el estudio de los aspectos positivos de la existencia humana, aportando un sólido soporte científico a esta parte descuidada de la psicología. Con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías (Vera Poseck, 2006). Se pone énfasis en el Desarrollo personal de los individuos. Así desde la perspectiva de Maslow (2001), cada persona se esfuerza por alcanzar su salud, crecer o realizar su potencialidad humana. Rogers (1961) considera que las personas tienen una tendencia natural hacia el crecimiento personal y la autorrealización. La temática del desarrollo personal ha alcanzado tal relevancia que el concepto mismo de salud mental ha sufrido modificaciones. Ya en 1946 la Organización Mundial de la Salud señalaba que la salud no es simplemente ausencia de enfermedad, sino también presencia de bienestar.

Fernández Álvarez y Opazo (2004) plantean que el desarrollo personal conlleva un proceso de cambio progresivo en el tiempo, en el cual la persona va actualizando potencialidades que le facilitarán su adaptación, enriquecerán sus opciones de bienestar personal y de satisfacción de sus necesidades personales, potenciarán sus opciones de éxito afectivo, social y laboral, y le abrirán mejores posibilidades de autorrealización.

La problemática relativa a la personalidad ha cobrado gran relevancia en el área de la investigación psicológica, especialmente durante las dos últimas décadas, en parte debido al replanteo del problema de la variancia versus invariancia de la personalidad, que tuvo una especial relevancia en los Congresos Europeos de Psicología, en Atenas, 1995 y en Roma, 1999 y, especialmente, en la 8ª. Conferencia Europea sobre Personalidad, llevada a cabo en Gante, Bélgica, en 1996.

Los teóricos de la psicología excepcionalmente refirieron a la propuesta de Allport (1960) de considerar a la persona como un sistema abierto (Barbenza, 1987). Sólo a partir de la década pasada surgieron teorías psicológicas que aplican al estudio de la personalidad el modelo de sistema abierto (Mischel y Shoda, 1995; Opazo Castro, 1997). Como tal, la personalidad admite un análisis de su estructura y de sus funciones, cuyo sentido cobra coherencia cuando se ubica en el contexto de las relaciones interpersonales.

Temas tales como el papel mediador y moderador de la personalidad entre el estrés y la enfermedad psicosomática (Lundberg, 2001; Van Heck, 1996; Windle, 1999); la relación entre personalidad y cognición (Sternberg, 1996), la influencia recíproca entre inteligencia y personalidad (Neisser, et al, 1996; Saklofske, Matheus, Zeidner, et al, 1999; Barbenza, 2004); la problemática relativa a la evaluación de la personalidad

(Barbenza, 1998, 2001; Fernández Álvarez y Opazo Castro, 2004; Hoffer, 1999; Muñoz de Visco y Barbenza, 1997; Ostendorf, 1999, Perugini, 1999) y las diferentes propuestas de modelos integrativos de la personalidad –ya mencionados en el párrafo anterior– continúan siendo objeto de investigación y discusión, tanto en los foros como en las publicaciones internacionales.

Objetivos del Proyecto

1. Avanzar en el estudio de las propuestas teóricas conducentes a afianzar la propuesta integradora que fundamenta el proyecto.
2. Investigar la operatividad de diversas aproximaciones metodológicas al objeto de estudio.
3. Producir y adaptar nuevas técnicas aplicables en el proceso de evaluación psicológica.
4. -Realizar acciones de vinculación con la comunidad mediante apoyo psicológico propiciatorio de desarrollo personal.
5. Propiciar la formación de recursos humanos mediante la realización de trabajos de tesis en todos los niveles académicos, la conducción de becarios, y/o pasantes, y la realización de cursos de capacitación, actualización y/o perfeccionamiento.
6. Difundir los resultados alcanzados mediante publicaciones en revistas científicas especializadas u otros medios del mismo carácter y presentaciones en reuniones científicas.
7. Desarrollar actividades de transferencia de resultados en los diversos ámbitos de aplicación de la psicología.

Líneas de investigación

Línea A. Evaluación de la personalidad. Aspectos teóricos y metodológicos

Centrada en los aspectos teóricos, metodológicos y aplicación de técnicas adaptadas o generadas en el Proyecto. Incluye trabajos exploratorios y confirmatorios en busca de evidencias que apoyen las formulaciones teóricas y que permitan plantear hipótesis que, a su vez, puedan ser contrastadas empíricamente:

1. Allogar evidencias empíricas tendientes a confirmar las propuestas teóricas y los procedimientos metodológicos adoptados.
2. Búsqueda de evidencias que apoyen las formulaciones teóricas y que permitan plantear hipótesis que, a su vez, puedan ser contrastadas empíricamente.
3. Adaptación, estandarización y desarrollo de técnicas de evaluación de la personalidad, con miras a su aplicación en trabajos puntuales que se insertan en ésta y en las otras líneas
4. Consolidación de los avances teóricos logrados sobre estrategias alternativas de integración en psicoterapia.
5. Propiciar actividades que tiendan a incrementar la formación de recursos humanos y a establecer contactos con otras instituciones o centros abocados a problemas afines a los que ocupan a este grupo de trabajo.
6. Dirección de tesis de grado y posgrado.

Línea B. Salud. Aspectos diagnósticos, preventivos y sociales

Esta línea se sustenta en la proyección social como una labor ineludible de la universidad. Está orientada a la investigación y trabajo en el área de la problemática clínica. Se realizan tareas de transferencia y vinculación con la comunidad mediante intervención psicológica en el área psicopatológica y en la promoción de salud.

1. Realizar diagnóstico e intervención tendientes a aliviar ciertas formas de padecimiento psicológico.
2. Realizar de acciones propiciatorias de un mayor desarrollo personal.
3. Indagar acerca de los cambios producidos en los sujetos que reciben apoyo psicológico.
4. Investigar la efectividad de los recursos utilizados en la intervención psicológica.
5. Dirección de tesis de grado y posgrado.

Investigaciones actuales del proyecto

Las líneas de investigación se plasman en diversos estudios cuyos objetivos son concebir al ser humano desde una perspectiva sistémico-integradora en el marco de la salud positiva, ya sea en sus aspectos teóricos en los que se ha trabajado sobre estilos de personalidad en relación al apego y género (Albanesi, S. y Casari, L 2011), análisis teórico-empírico de Modelos de Integración en Psicoterapia (García, 2011); estudios comparativos de estilos de personalidad en relación al género y a variables socio-culturales en adolescentes (Correché 2007), entre algunos. En su vertiente aplicada, en procura de allegar resultados que podrían contribuir en alguna medida al avance en el estudio de aspectos que aun no han sido del todo dilucidados, se ha trabajado sobre las limitaciones y alcances de la psicoterapia en el campo de las neurociencias y la genética de la conducta; la percepción de la eficacia de la psicoterapia en Argentina (García, Fantin, y Morales de Barbenza, 2009; 2010, Martínez-Núñez, Primero y Moriana, 2011). Se ha investigado sobre el enfoque de la psicología basada en la evidencia como modelo metodológico que pretende legitimar tratamientos y teorías que presenten pruebas empíricas que respalden sus resultados para diseñar y evaluar guías de tratamiento/intervención a partir los criterios de dos de las instituciones más relevantes en este científico y práctico, la American Psychological Association, APA y el National Institute for Health and Clinical Excellence, NICE (Martínez-Núñez, 2010, Martínez-Núñez, Primero, Moriana, 2011; Moriana y Martínez-Núñez, 2011a,b).

Se han realizado estudios sobre trastornos de ansiedad generalizada, en población adulta y adolescente desde el modelo cognitivo de Dugas (Rausch, Rovella, Barbenza y González, 2011) y una revisión conceptual de diferentes perspectivas teóricas (Rovella, González Rodríguez, Peñate e Ibanez, 2011). Se ha investigado sobre la relación entre autoconocimiento, autoestima, bienestar psicológico y desarrollo personal, y la efectividad de la psicoterapia grupal en la mejora de estos aspectos (Muñoz de Visco y Morales de Barbenza, 2008; 2009).

Dentro de las intervenciones psicológicas, en el ámbito de la psicología oncológica, se ha investigado sobre el abordaje psicosocial en personas con enfermedades oncológicas, con sus familiares y con el equipo de salud (Villa Fadón, Casari, Martínez-Núñez, Albanesi, 2009; Martínez-Núñez, Villa Fadón, Albanesi, 2011; Villa Fadón, Torres, Martínez-Núñez, Albanesi, 2011) en las diferentes etapas de la enfermedad en la sala de quimioterapia, radioterapia como en dispositivos grupales incrementando la adaptación a la enfermedad (Martínez-Núñez, Villa Fadón, Ortego, Lozano, Torres, 2010; Martínez-Núñez, Villa Fadón, Albanesi, 2011), particularmente en la reducción de estado de ánimo depresivo y de la ansiedad en las personas con diagnóstico inicial (Martínez-Núñez, 2011).

En tal sentido, se considera oportuno mencionar que la producción científica referida anteriormente surgida de este Proyecto, está contenida en los Currículum Vitae de los integrantes del proyecto.

Conclusiones

Cada persona es un sistema abierto; construye de manera idiosincrásica su experiencia a partir de sus propias potencialidades y de la relación con el contexto que la incluye, particularmente en su dimensión sociocultural. En la construcción del significado de la experiencia personal operan, influyéndose recíprocamente, todos los subsistemas (biológico, cognitivo, afectivo, conductual, no consciente) en el espacio suprasistémico de la interacción con otras personas. El universo de significaciones que cada persona construye y que comparte parcialmente con los demás, le permite crecer, desarrollarse y mantener su identidad en el devenir de los cambios vitales. De esta manera, la experiencia personal constituye un patrón evolutivo característico y privativo de quien la construye, si bien su conformación supone necesariamente un contexto cultural (Kelly, 1963; Bruner, 1990). La presente propuesta adhiere, entonces, a una postura constructivista, de alcance moderado, que reconoce la realidad de la co-construcción social de los significados.

El marco teórico expuesto incluye los aportes de desarrollos psicológicos afines, tales como los enfoques humanista y conductual y cognitivo que contribuyen, tanto desde la teoría como de los recursos técnicos propios, a la investigación de algunas de las áreas o subsistemas en particular.

Para efectuar un análisis multilíneal y multidireccional de la organización de los diversos estratos funcionales y estructurales de la personalidad, es necesario aplicar una estrategia metodológica basada en diferentes niveles de análisis acordes con la diversidad de los subsistemas involucrados en cada acto humano. Un análisis de esta naturaleza constituye un verdadero desafío, al que se enfrentan numerosos investigadores de la comunidad psicológica científica internacional, habiéndose logrado hasta el presente avances significativos. Como es de esperar en el ámbito de la investigación en las ciencias humanas, persisten numerosos escollos, tanto epistemológicos como metodológicos.

Referencias

- Albanesi, S. y Casari, L. (2011). Estilos de personalidad prevalentes en mujeres estudiantes de Psicología. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 9, 21-40.
- Allport, G. W. (1960). The open system in personality theory. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61 (3), 301-310.
- Barbenza, C.M. (1987). Tendencias integradoras en psicología. *Revista Argentina de Análisis, Modificación y Terapia del Comportamiento*, 3 (5), 7-9.
- Barbenza, C.M. (1998). Consideraciones sobre la evaluación psicológica. *Interdisciplinaria*, 15 (1 y 2), 93-100.
- Barbenza, C.M. (2004). Personalidad e inteligencia. *Fundamentos en Humanidades*, 5, (2), 69-86.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Español, Buenos Aires: Paidós, 1987).
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza).
- Cloninger, C. R. (1999). *Personality and psychopathology*. American Psychopathological Association.
- Fernández Álvarez, H. y Opazo Castro, R. (2004). *La integración en psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.

- García, H. (2011). Modelos de Integración en Psicoterapia. Bases del Modelo Integrativo Multidimensional de Posicionamiento Estratégico. Tesis Doctoral. San Luis: FCH-UNSL.
- García, H., Fantín, M. y Morales de Barbenza, C. (2009). Una introducción a las limitaciones y alcances de la psicoterapia en el campo de las neurociencias y la genética de la conducta. *Psicología para América Latina*, 16, página-página.
- Hoffer, S.M. (1999). Assessing personality structure using factorial invariance procedures. *Personality Psychology in Europe*, 7, 35-50.
- Kelly, G.A. (1966). *Una Teoría de la Personalidad*. Buenos Aires: Troquel, 1966).
- Lundberg, I. (2001). Zeitgeist, Ortgeist and personalities in the development of Scandinavian psychology. *International Journal of Psychology*, 36 (5), 356-363.
- Martínez Núñez, V.A. (2010). Psicología basada en la evidencia y práctica clínica. En A. Trimboli, J. C. Fantin, S. Raggi, P. Fridman, E. Grande y G. Betran (Eds.). *Trauma, Historia y Subjetividad*. CABA: AASM-Conexiones.
- Martínez Núñez, V.A., Primero, G., Moriana, J. A. (2011). La psicoterapia y el tratamiento psicológico basado en la evidencia. Alcances y limitaciones asociadas a su práctica. En L. Medrano (Eds.). *Prácticas en Salud Basadas en la Evidencia*. (pp. 23-40). Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Maslow, A. , Walsh, R. y Vaughan, F. (2001) Una teoría de la metamotivación: las raíces biológicas de la vida valorativa. En *Más allá del Ego*. 8ª edición. (pp. 182-196). Barcelona: Kairós.
- McAdams, D. P. y Pauls, J. I. (2006). A New Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204-217.
- Millon, T. (1990). *Toward a new personology. An evolutionary model*. New York: John Wiley and Sons.
- Millon, T. y Davis, R. (2000). *Personality disorders in modern life*. New York: John Wiley & Sons.
- Millon, T., Green, C.J. y Meagher, R.B. (1982). *Millon Adolescent Personality Inventory*. Minneapolis: National Computer Systems.
- Mirapeix, C. (2004). Psicopetrapia cognitivo-analítica. En H. Fernández Alvarez y R. Opazo Castro (Comps.) *La integración en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Mischel, W. y Shoda. Y. (1995). A cognitive-affectiv system theory of personality: Reconceptualizing situation dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, (2), 246-268.
- Moriana, J.A. y Martínez, V.A. (2011). La psicología basada en la evidencia y el diseño y evaluación de tratamientos psicológicos eficaces. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16 (2), 81-100.
- Moriana, J.A. y Martínez-Núñez, V.A. (2011). ¿Cómo se eligen, diseñan y evalúan los tratamientos e intervenciones psicológicas. *INFOCOP*, 55, 39-41.
- Muñoz de Visco y Barbenza, C.M. (1997). Adaptación de la Técnica Q de California, Forma III, para la evaluación de la personalidad. *Interdisciplinaria*, 14 (1 y 2), 47-60.
- Murray, E.J. (1986). Possibilities and promises of eclecticism. En J. C. Norcross Ed. *Handbook of eclectic psychotherapy*. New York: Brunner-Mazel.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, A., Brody, N., Ceci, S., Halpern, D., Loehlin, J., Perloff, R., Sternberg, R. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knows and Unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Opazo Castro, R. (1983). Avances en psicoterapia cognitivo-conductual. *Terapia Psicológica*, 3, 42-64.

- Opazo Castro, R. (1997). In the hurricane's eye: A supraparadigmatic model. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7 (1), 17-54.
- Opazo Castro, R. (2004). Psicoterapia integrativa y desarrollo personal. En H. F. Alvarez y R. Opazo Castro Comps. En *La integración en psicoterapia*. Barcelona: Paidós. pp. 335-384.
- Opazo Castro, R. (2006). Psicoterapia integrativa. En *Aportes en psicología clínica*. Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago de Chile. (pp. 13-39).
- Ostendorf, F. (1999). Personality measurement and structure. *Personality Psychology in Europe*, 7, 3-6.
- Perugini, M. (1999). A proposal for integrating hierarchical and circumplex modeling in personality. *Personality Psychology in Europe*, 7, 85-99.
- Rauch, L., Rovella, A., Morales de Barbenza, C. y González, M. (2011). Procesos cognitivos del trastorno de ansiedad generalizada en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21 (2), 215-226.
- Rogers, C. R. (1961) *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Rovella, A., González, M., Peñate, W. e Ibanez, I. (2011). 2. Trastorno de ansiedad generalizada. Revisión conceptual, diferentes perspectivas teóricas y validación de un modelo cognitivo conductual. *Avances en investigaciones en ciencias del comportamiento*. Buenos Aires: CIIPM-UAP.
- Saklofske, D.H.; Matthews, G.; Zeidner, M. (1999). The intelligence-personality interface: Prospects for integration. *Personality Psychology in Europe*, 7, 235-262.
- Sameroff, A.J. (1982). Development and the dialectic: The need for a system approach. En W.A. Collins (Ed.): *The concept of development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R.J. (1996). Styles of thinking and learning: A bridge between personality and cognition. 8th. *Conference on Personality*. University of Ghent, Belgium, 7-12 de julio.
- Van Heck, G.L. (1996). Personality and health: An ecological approach to personality and disease. 8th. *Conference on Personality*. University of Ghent, Belgium, 7-12 de julio.
- Vera Poseck, B. (2006) Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*. Vol. 27 (1) (3-8).
- Villa Fadón, F., Casari, L. M., Martínez, V. A. y Albansi de Nasetta, S. (2009). Prevención y promoción de la salud en enfermedades oncológicas. En A. Trimboli, J. C. Fantín, S. Raggi, P. Fridman, E. Grande y G. Bertrán (Eds.). *El Padecimiento mental. Entre la Salud y la Enfermedad* (pp. 359-362). CABA: AASM-conexiones.
- Windle, M. (1999). Temperament and psychopathology: Alternative models and developmental pathways. *Personality Psychology in Europe*, 7 159-176.
- Yates, A.J. (0983). Behavior therapy and psychodynamic therapy: Basic conflict of reconciliation and integration? *British Journal of Clinical Psychology*, 22, 107-125.

Procesos de construcción de la experiencia y relaciones interpersonales

*Cornejo, M.; Lucero, M.; Tifner, S.; Tapia, M. L.*³⁸

Una relación interpersonal es toda relación en que dos o más personas están ligadas entre sí en un campo interpersonal.

El objetivo general del proyecto es explorar las Relaciones Interpersonales en relación con otras variables, en muestras clínicas y no clínicas de la ciudad de San Luis y otras regiones del país.

Se busca mayor evidencia empírica de diversos instrumentos diagnósticos para una mejor comprensión de los procesos que intervienen en la construcción de la experiencia y relaciones interpersonales, como herramientas importantes para la evaluación clínica y posterior intervención.

Se concluyó con la baremización local del IAS: “Escala de Adjetivos Interpersonales” de Wiggins adaptación española de Avila- Espada (1996). Se trabajó con las cohortes 2003 a 2008, de estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (N: 482, 372 femeninos y 110 masculinos), con edades que oscilaron entre 17 y 59 años teniendo en cuenta la heterogeneidad de la procedencia de la muestra. Para el análisis y evaluación de los datos se configuró un Software dinámico, sistema informático (IAS versión 2.0 y 1.0 Cornejo, Moran, Muñoz, Lucero, Tapia 2008), que permitió el ajuste progresivo de los estadísticos. Se comprobó la fiabilidad del instrumento, no obstante se estima necesario continuar con el mejoramiento en su adaptación; configurando este resultado una primera aproximación a dicho estudio; extendiéndose la investigación a muestras clínicas.

Desde comienzos de 2010 se trabaja con una muestra clínica, constituida por pacientes del Hospital Escuela de Salud Mental; aplicando el IAS (Escala de adjetivos Interpersonales) y el SCL-90-R (Cuestionario de Síntomas Revisado) de Derogatis (2002), con devolución de resultados a los profesionales de la institución. El trabajo en campo en el caso de la muestra clínica, presentó las limitaciones propias con muestras de tales características; referidas a la disponibilidad y apertura de los pacientes, encontrando cuadros psicológicos profundos y niveles de escolaridad pobre.

Se trabajó con estudiantes universitarios correlacionando dichas escalas a efectos de conocer asociaciones entre síntomas psicopatológicos y relaciones interpersonales.

Se está trabajando con estudiantes universitarios argentinos en un estudio transcultural con estudiantes españoles, sobre el miedo a hablar en público en el contexto académico como expresión de problemas interpersonales. El miedo a hablar en público ha sido definido como una reacción no adaptativa ante sucesos ambientales cuyo resultado es un comportamiento ineficaz (Fremouw y Breitenstein, citado en Pinazo y Jiménez, 2002). Se busca replicar el poder predictivo de un modelo teórico sobre la evaluación del miedo a hablar en público. A tal fin, se está aplicando el Cuestionario de confianza para hablar en público, versión española abreviada (Méndez, Inglés e Hidalgo, 2004).

Por otra parte, en muestra de estudiantes universitarios se explora la influencia del chat en las Relaciones Interpersonales y la identidad; aplicando la Escala de compromiso de la identidad en el chat (ECICH) (Zegers, Larraín, Trapp, Avilé, Grez, St. Aubin , 2006).

³⁸ Integrantes del Proyecto de Investigación PROICO 22/ H 009 SeCyT-UNSL. Facultad de Psicología, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950. IV bloque. Ofic. 51. FCH-UNSL. mcornejo@unsl.edu.ar, mlucero@unsl.edu.ar

En internet es posible experimentar con la identidad, que en algunos casos compromete aspectos nucleares de la identidad sólida. Diversas publicaciones señalan que la posibilidad que tienen los jóvenes de jugar con sí mismos alternativos, podría estar afectando las definiciones personales del sí mismo en sus aspectos más profundos e íntimos, como también en aquellos más periféricos (Turkle, 1995).

Se busca explorar el impacto de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la conformación y definición de la identidad, así como indagar la influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la psicoterapia.

Respecto a la formación de recursos humanos, se ha trabajado con alumnos becarios y pasantes, algunos realizando su trabajo final de Licenciatura.

Desde el año 2006 hasta la fecha se ha dictado el taller “Facilitando la Expresión en clase” para ingresantes de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL; centrándose en la comunicación y las habilidades interpersonales.

Un aporte interesante para el proyecto ha sido sostener contacto e intercambio de información sobre la temática en estudio con la docente e investigadora española Elena Felipe Castaño de la Universidad de Extremadura.

Se han presentado diversos trabajos en eventos y publicaciones en revistas científicas.

Importancia o impacto esperado del proyecto

La modernidad plantea permanentes desafíos al campo del conocimiento en general. La ciencia psicológica no es ajena a las notables transformaciones del mundo actual; donde quizás uno de los aspectos más relevantes es la influencia de la tecnología. Como consecuencia de ello la configuración de nuevas redes sociales; sin duda transforma el panorama y genera el interés de conocer de qué manera influye en la configuración de la experiencia de los sujetos; cuáles son los aspectos positivos y negativos del cambio y el interrogante acerca de cómo puede influir en las respuestas que se brindan desde el campo de la psicoterapia; dada la valoración que se otorga desde la literatura clínica a la interacción terapeuta y paciente. Las relaciones interpersonales intervienen en los más diversos procesos; por lo que estimamos importante acceder a un conocimiento más amplio de parámetros diagnósticos, centrado en las RI. Extender la baremización de la Escala de Adjetivos Interpersonales a muestras clínicas, aportaría a la psicología clínica un instrumento diagnóstico tanto desde lo preventivo como desde lo asistencial. En estudios previos se corroboró su validez y confiabilidad en muestra no clínica, estudio que se completará aplicado a muestras de otras regiones para corroborar los resultados locales.

Contar con un diagnóstico que evidencie las fortalezas, como los problemas interpersonales de los sujetos de las muestras, es importante, en la medida que permite fortalecer los primeros y brindar propuestas de intervención y asesoramiento a los segundos. Trabajar con muestras clínicas y no clínicas ayuda a la comprensión en el sentido de identificar cuáles son de existir las diferencias entre ambas. También permitirá proponer la creación de grupos de trabajo en los cuales los objetivos se definirán en función del interés de los sujetos de la muestra.

El interés es ofrecer a los participantes una oportunidad para el crecimiento y una situación donde puedan manejar sus problemas relacionados con: miedo a hablar en público o la comunicación aprensiva, sentimientos de desarraigo, desarrollo de conductas asertivas, entrenamiento en el manejo de la ansiedad. Estos grupos ayudan a las personas a desarrollar habilidades específicas, a comprender ciertos temas, o a superar transiciones vitales difíciles.

Consideramos los grupos de apoyo y terapéuticos son valiosos para satisfacer las necesidades de los sujetos; por lo que, y en base a la experiencia concretada previamente con grupos no clínicos de estudiantes, se espera aportar a partir de los resultados, algunas estrategias que puedan resultar más efectivas en situaciones puntuales.

Referencias

- Derogatis, L. (2002). *Cuestionario de 90 síntomas SCL-90-R*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mendez, F. X., Ingles, C. J. e Hidalgo, M. D. (2004). La versión española abreviada del "Cuestionario de confianza para hablar en público" (Personal Report of Confidence as Speaker): fiabilidad y validez en población adolescente. *Psicología Conductual*, 12, 25-42.
- Pinazo, D. y Jiménez, A. (2002). Miedo a hablar en público: ansiedad estado y rendimiento. *Psicothema*, 8 (1), 37-47.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen. Identity in the age of the internet*. New York: Simon & Schuster.
- Wiggins, J. S. (1996). . *Escala de Adjetivos Interpersonales*. Adaptación española Ávila – Espada. Madrid: TEA. Ediciones, S.A.
- Zegers, B., Larraín, M. E., Trapp, A., Avilé, M., Grez, V. y de St. Aubin, S. (2006). Estimación de la validez de constructo y consistencia interna de la Escala de Compromiso de la Identidad en el Chat (ECICH) en una muestra de 123 jóvenes universitarios. *Psykhé*, 15 (1), 79-93.

Historia de la psicología, investigación y formación de investigadores

Piñeda, M. A.; Klappenbach, H.; González, E. N.; Polanco, F. A.; Vázquez Ferrero, S. M.; Mariñelarena Dondena, L.; Farías Carracedo, C.³⁹

“*Faltan programadores y sobran psicólogos*”, afirmaba el Ministro de Ciencia y Tecnología de la Nación, Dr. Lino Marañao en una entrevista recientemente publicada (25/9/12 en www.defonline.com.ar/?p=7582). Dichas declaraciones se realizaban en el contexto de análisis del perfil científico y profesional que era necesario formar pensando en el desarrollo tecnológico, productivo y económico del país, con creciente demanda de investigación básica y aplicada que verdaderamente impactara en el desarrollo social.

¿Realmente sobran psicólogos en Argentina? ¿Hay demasiados investigadores en psicología? ¿Hay un exceso de producción de conocimiento en este campo? ¿Están satisfechas las demandas sociales hacia los psicólogos? ¿Qué perfiles y roles hemos ido construyendo socialmente a lo largo de más de 50 años de profesión? ¿Cuáles han predominado en la formación universitaria en Argentina?

Nuestro Proyecto de Investigación: “*Incidencia de publicaciones periódicas y colecciones editoriales de psicología en la formación del psicólogo en Argentina desde 1954*” estudia historiográficamente los procesos de constitución de la psicología como profesión en Argentina. Esto implica promover el conocimiento de la *historia de las carreras* de psicología en Argentina y el perfil del graduado en universidades nacionales y privadas. Quisiéramos contribuir a la transferencia de conocimientos que puedan ser útiles a los actores públicos comprometidos con las decisiones emanadas de la Resolución ministerial 136/04 que incluyó a la psicología entre las carreras reguladas por el art. 43 de la Ley de Educación Superior (Tabla N° 1).

³⁹ Integrantes del Proyecto de Investigación (SeCyT-UNSL) y del Proyecto de Investigación Plurianual (CONICET): Incidencia de publicaciones periódicas y colecciones editoriales de psicología en la formación del psicólogo en Argentina desde 1954. Dir.: Dr. Hugo Klappenbach. Av. Ejército de los Andes 950, Edificio Plácido Horas. 2° Piso. Box 71. histopsi.unsl@gmail.com

Tabla N° 1: Objetivos del Proyecto de Investigación

Objetivos generales
1. Promover el conocimiento de la <i>historia de las carreras</i> de psicología en Argentina y el perfil del graduado en universidades nacionales y privadas.
2. Contribuir a la <i>transferencia de conocimientos</i> que puedan ser útiles a los actores públicos comprometidos con las decisiones emanadas de la Resolución ministerial 136/04 que incluyó a la psicología entre las carreras reguladas por el art. 43 de la LES.
3. Promover la consolidación de la <i>investigación</i> en el campo de la <i>historia de la psicología</i> en la Universidad Nacional de San Luis y el CONICET.
4. Promover la consolidación de <i>recursos humanos especializados</i> en las actividades y problemáticas inherentes a la <i>investigación</i> en el campo de la historia de la psicología y disciplinas afines.
5. Promover la consolidación, a través de la producción de conocimientos originales, del <i>intercambio entre la Universidad Nacional de San Luis y el CONICET con otros centros académicos nacionales e internacionales</i> en el área de conocimiento del proyecto.
6. Promover el relevamiento y el análisis histórico crítico de las <i>publicaciones periódicas y editoriales</i> en el campo de la psicología en Argentina, a través del relevamiento y análisis de los programas de materias.
7. Promover el conocimiento histórico de las relaciones entre <i>industria cultural y formación universitaria</i> en psicología, a través del estudio de la incidencia de las publicaciones periódicas y las editoriales de psicología en programas de materias y cursos de la carrera de psicología.
9. Contribuir al incremento del acervo documental del recientemente creado Archivo de Historia de la Psicología “Plácido A. Horas” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, a través de la conservación y disponibilidad de fuentes primarias sobre la formación en psicología en Argentina.
Objetivos específicos
1. Promover un estudio tanto <i>cuantitativo (bibliométrico)</i> como <i>cualitativo</i> de las <i>publicaciones periódicas</i> y editoriales en el campo de la psicología en Argentina en el período estudiado que posibilite el análisis de los autores que mayor contribución tuvieron en la publicación de artículos, de las temáticas más destacadas y de los autores más referenciados en tales artículos.
2. Realizar un <i>análisis histórico</i> de las <i>publicaciones periódicas</i> que posibilite tanto una <i>clasificación rigurosa</i> de las mismas, como su adecuada <i>caracterización</i> considerando tanto los rasgos de <i>relativa permanencia o continuidad</i> de cada publicación a lo largo del tiempo como aquellos aspectos <i>cambiantes y discontinuos</i> en el desarrollo histórico de las publicaciones.
5. Avanzar en el proceso de <i>clasificación y construcción de bases</i> de datos relacionada con la <i>bibliografía</i> empleada en las materias y cursos en las carreras de psicología en el período estudiado.
6. Favorecer el <i>análisis cuantitativo y cualitativo</i> de la bibliografía existente en los programas de materias y cursos de la carrera de psicología en el período estudiado.

Desde una historia institucional y social, consideramos la ciencia como una institución social de carácter público. El conocimiento científico en el que se fundamenta la psicología es entendido como un conocimiento público, es decir, capaz

de ser comunicado públicamente a otros miembros de la comunidad científica mediante *papers*, libros, etc. (López Piñero & Terrada, 1993; Price, 1963; Ziman, 2000). Hipotetizamos que, desde 1954 se editaron en Argentina un conjunto variado de publicaciones periódicas (revistas) y de editoriales que precisamente se caracterizaron por hacer público y difundir conocimientos psicológicos. Pretendemos poner a prueba la idea de que dichas revistas y editoriales fueron tenidas en cuenta en la selección de contenidos, objetivos y bibliografía de diferentes asignaturas, cursos o espacios curriculares en las carreras de psicología en el país. Suponemos que, en el proceso de selección bibliográfica de las materias y cursos de las carreras de psicología, determinadas editoriales y publicaciones periódicas comenzaron a prevalecer sobre otras y de esa manera se generó un proceso por el cual se legitimaron ciertas editoriales mientras otras paulatinamente iban siendo relegadas. El fenómeno de legitimación de determinadas editoriales puede haber sido relativamente común a todas las carreras de psicología del país, aun cuando igualmente existieran matrices de lectura y selección de bibliografías que respondieran a problemáticas locales que exigen ser examinadas en sus particularidades. Aun cuando hayan existido publicaciones y editoriales que se convirtieron en referencias ineludibles al comienzo del período analizado, exhibiendo *continuidad y regularidad* a lo largo de más de medio siglo, el *análisis de las discontinuidades y rupturas* en dicho período de tiempo, inclusive de una misma editorial o de una misma publicación periódica, puede contribuir a iluminar las contradicciones de un período histórico sumamente complejo. Desde esta perspectiva, el objetivo de nuestro proyecto de investigación, es el de poder responder a algunas preguntas centrales: *¿Cómo se fue generando ese proceso de legitimación? ¿Es posible relacionar determinadas áreas de enseñanza, lineamientos teóricos, perfiles de psicólogo con determinadas editoriales o publicaciones? ¿Quiénes fueron los autores que concentraron la mayor cantidad de referencias? ¿qué tipo de publicaciones prevalecieron en la selección bibliográfica en programas y cursos en las carreras de psicología? ¿Qué similitudes y diferencias tuvo el fenómeno en las distintas universidades del país? ¿Qué constantes y variaciones tuvo el fenómeno a lo largo de este medio siglo?*

Metodológicamente realizamos una combinación de métodos cuantitativos (bibliometría de referencias bibliográficas de programas de cursos de carreras de psicología nacionales y privadas) y cualitativos (rastreo y análisis de documentos, entrevistas a informantes clave, etc.). Además, para optimizar el procesamiento y el análisis de los datos propios de los estudios bibliométricos, tres integrantes del equipo, Doctorandos en Psicología (Licenciados Polanco, Mariñelarena-Dondena y Vázquez-Ferrero, con el asesoramiento de la Magister en Ciencias de la Computación Norma E. Herrera), han comenzado a trabajar en el desarrollo de una base de datos informatizada mediante la utilización de sistemas de gestión de base de datos para analizar indicadores bibliométricos.

Entre los primeros resultados de nuestros estudios, comprobamos que si bien las carreras de psicología en Argentina desde el inicio han pretendido organizar sus planes de estudio para formar psicólogos científicos y profesionales, ha habido un marcado sesgo profesionalista, predominantemente orientado hacia la clínica. En las primeras décadas, la gran masa de egresados, sobre todo en las universidades más populosas, no siempre encontraba trabajo en ese terreno para el cual se había formado (Litvinof & Gomel, 1975), ni el Estado -que invertía en su educación- requería tales egresados para contribuir a la solución de problemáticas sociales como educación, trabajo, desarrollo industrial y tecnológico, justicia y seguridad, etc. (Saforcada, 1969). Al menos durante el primer cuarto de siglo de carreras de psicología en el país, se instauró una matriz en la

que no hubo políticas sistemáticas y coherentes de promoción de recursos humanos para la investigación. Durante ese período, los docentes de la carrera de psicología, salvo excepciones, no abundaron en publicaciones científicas en psicología (Piñeda, 2012).

Desde esa perspectiva, la idea de que "sobran psicólogos", podría justificarse casi desde el origen de la profesión en Argentina. Ahora bien, ¿realmente sobran los psicólogos?

Entre nosotros, Hugo Klappenbach (2012), recientemente ha comparado el número de graduados en psicología en Argentina en universidades públicas y privadas, y la distribución geográfica de psicólogos en el país con la cantidad de instituciones que en el ámbito de la educación, la industria y la acción cultural y social que potencialmente requerirían de psicólogos en todo el territorio nacional: instituciones educativas (nivel inicial, primario, secundario y especial), organizaciones sin fines de lucro y PYMES. Al mismo tiempo, mostró la relación entre graduados e investigadores en Psicología en CONICET, y puso en evidencia numerosas áreas de vacancia para la investigación en psicología (Tabla N° 2).

Tabla N° 2: Áreas de Vacancia en la Psicología

1- Procesos psicoterapéuticos. Eficacia psicoterapéutica comparativa de tratamientos de diversa duración según el modelo psicoterapéutico. Eficacia psicoterapéutica para diferentes grupos etarios.
2- Evaluación epidemiológica en salud mental. Trastornos alimentarios, abuso de sustancias, accidentología y traumatofilia. Baremización de instrumentos de detección. Investigación aplicada a la elaboración de programas de prevención.
3- Violencia familiar, abuso físico y sexual. Violencia en la escuela. Personalidad antisocial y conductas auto-destructivas y/o suicidas. Efectos sobre niños y adolescentes. El papel de contención de la familia y la escuela.
4- El individuo y la organización; interactividad y proceso. Conocimiento y participación democrática en las organizaciones.
5- Rendimiento escolar: desarrollo cognitivo. Percepción. Lenguaje. Pensamiento.
6- Estudios psicosociales: el proceso de envejecimiento; discriminación y prejuicio étnico y religioso.
7- Calidad de vida; bienestar psicológico en diferentes grupos sociales.
8- Psicopatología. Enfoques psicológicos y psicosociales de las perversiones.
9- Identificación de sujetos talentosos.
10- Significado social y personal de la vivienda autoconstruida.

Fuente: Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (1999). *La investigación científica y tecnológica en Argentina. Diagnóstico e identificación de Áreas de Vacancia*. Buenos Aires: Autor. Relevado por Klappenbach, 2012.

Así, tras su análisis, ha llegado a la conclusión de que no existe sobrepoblación de psicólogos sino una mala distribución tanto geográfica como en relación a campos laborales y perfiles de graduado. Más bien, se sugiere que habría que problematizar los perfiles del graduado y, en función de ello, acompañar con un diseño curricular centrado en la responsabilidad social de la universidad y en el aporte como ciudadanos y ciudadanas, más que en contenidos. Esto requeriría, a su vez, centrarse en problemas de relevancia social y no tanto en teorías. Acaso sería necesario diseñar una formación generalista y amplia, con fuerte énfasis en el ciclo básico (procesos psicológicos básicos y complejos, biología, sociología, antropología y diseños de investigación) y mayor diversificación de las prácticas del ciclo profesional, que permitiera al graduado

desempeñarse en áreas de investigación y/o aplicación particularmente sensibles en términos sociales, y favorecer el rol del graduado universitario como ciudadano y ciudadana promotor de la participación política y en la definición de las políticas públicas en los campos de la ciencia y técnica, la educación, la acción social, la salud, la recreación y el bienestar humano en general. También concluye que, sería necesario centrarse en el estudiante como el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje, promoviendo la búsqueda bibliográfica en bases de datos y en lectura de revistas más que en libros (Klappenbach, 2012).

En suma, no sólo hay necesidad de formar psicólogos profesionales competentes para el trabajo en diversidad de áreas, sino también capaces de desarrollar investigación de calidad que responda a las necesidades sociales en tales campos. En ese sentido, uno de los objetivos centrales de nuestro proyecto de investigación es formar psicólogos investigadores. Como miembros del equipo docente de Historia de la Psicología (2º año, 2º cuatrimestre de la Lic. En Psicología) consideramos que este curso es nuestro principal semillero. Las actividades de trabajos prácticos incluyen una iniciación en el uso de herramientas de investigación. Al mismo tiempo, parte de nuestro equipo (Dr. Klappenbach, Lic. Polanco), dicta un curso electivo tiene como objetivo capacitarlos en el uso de las principales bases de datos en psicología y ciencias afines, así como en el recorte de un problema científico, búsqueda de antecedentes y armado de un informe. Posteriormente, aquellos alumnos con inquietud de investigar, son invitados a nuestros ciclos de seminarios de actualización y foro de discusión de trabajos de investigación. En la medida de las posibilidades se procura que desarrollen un proyecto en el marco de algún sistema de becas de grado. Así, nuestros alumnos investigadores se inician en la práctica de presentar trabajos a reuniones científicas y publicarlos, aún antes de haber realizado su tesis de licenciatura. Incluso entre ellos han surgido editores de la *Revista Diálogos* de la Facultad de Ciencias Humanas (Marcelo Muñoz). Una vez concluido el proceso de graduación, aquellos que tienen vocación por la vida académica y la investigación, siguen teniendo lugar en nuestro equipo de trabajo. Se procura que continúen sus estudios doctorales, en lo posible con algún sistema de Becas, comúnmente Ciencia y Técnica UNSL o CONICET, para que eventualmente puedan incorporarse a una carrera científica. Actualmente, el grupo de investigación está integrado por 4 docentes, 4 becarios de CONICET, 1 graduado y 3 estudiantes avanzados (Tabla N° 3).

Tabla N° 3: Integrantes del equipo de investigación: “Incidencia de publicaciones periódicas y colecciones editoriales de psicología en la formación del psicólogo en Argentina desde 1954”

Dr. Hugo Klappenbach	Director del proyecto de investigación. Prof. Titular Exclusivo. Investigador Principal de CONICET
Dra. M. Andrea Piñeda	Directora de Línea del Proyecto de Investigación. JTP Semiexclusiva. Investigadora Asistente de CONICET
Dra. Eliana González	Integrante del proyecto de investigación. Auxiliar de 1° semiexclusiva. Beca Posdoctoral CONICET.
Mgr. Leonardo D. Videla	Integrante del proyecto de investigación. Doctorando en Psicología
Lic. Fernando Polanco	Integrante del proyecto de investigación. Auxiliar de 1° semiexclusiva. Doctorando en Psicología
Lic. Corina Calabresi	Integrante del proyecto de investigación. Beca Tipo II CONICET
Lic. Sebastián Vázquez-Ferrero	Integrante del proyecto de investigación. Beca Tipo I CONICET
Lic. Luciana Mariñelarena	Integrante del proyecto de investigación. Beca Tipo I CONICET
Lic. Soledad Vecchiarelli	Integrante del proyecto de investigación. Beca Tipo I CONICET
Lic. Carolina Farías-Carracedo	Integrante del proyecto de investigación. Beca Tipo I CONICET
Est. Marcelo Muñoz	Integrante del proyecto de investigación. Pasantía Fac.CH.
Est. Brenda Ugalde	Integrante del proyecto de investigación. Beca CIN
Est. Leonardo Pereyra Jolivot	Integrante del proyecto de investigación. Beca Fac.CH
Est. Lucas Mariano Suárez	Integrante del proyecto de investigación. Beca Fac.CH

En los últimos 5 o 6 años, nuestro equipo ha producido más de 50 publicaciones en *journals*, varios de alto impacto, y capítulos de libros, tanto en castellano como en inglés. Hemos contribuido a temas de historia de la psicología en general, así como en temáticas específicas: psicología en Argentina y psicología en la región Centro-Cuyo, o desarrollo de determinadas áreas de la psicología en Argentina (clínica y psicoterapia, trabajo y orientación profesional, minoridad). Especialmente hemos investigado los procesos de profesionalización y de constitución de la titulación universitaria de la psicología en el país, en universidades de gestión pública y privada (Calabresi, 2011; Calabresi & Polanco, 2008; Farías-Carracedo & Gómez, 2010; González, 2008; Klappenbach, 2006a, 2006b, 2006c, 2007^a, 2007b, 2008^a, 2008b, en prensa; Klappenbach & Leon, en prensa; Muñoz, 2008, 2011; Piñeda, 2006, 2007b, 2007c, por mencionar sólo algunas). Por otra parte, a partir del análisis de programas de carreras de psicología, se han investigado aspectos de la formación en psicología en general (Calabresi & Polanco, 2011; Vázquez-Ferrero, 2010b; Vázquez-Ferrero & Colombo, 2008). Se ha analizado la incidencia de diversos modelos, corrientes o escuelas psicológicas (González, en prensa; Mariñelarena, en prensa; Mariñelarena & Gancedo, 2011; Mariñelarena & Klappenbach, 2010; Piñeda, 2007a, 2010; Polanco, 2010, 2011; Vázquez-Ferrero, 2010a, 2010b; Vecchiarelli, 2010). Se han descripto publicaciones en

psicología (Calabresi, 2010; González, 2007; Klappenbach, 2009; Mariñelarena & Klappenbach, 2010; Muñoz, 2011; Klappenbach & Arrigoni, 2011), y la relación entre publicaciones, formación en psicología e investigación de docentes de las carreras de psicología (Piñeda, 2011, 2012).

Asimismo, el equipo de investigación ha contribuido con el acervo del Archivo de Historia de la Psicología Plácido Alberto Horas, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL con nuevas fuentes documentales digitales y en papel, y con la construcción de bases de datos sobre planes de estudios, espacios curriculares, planteles docentes, publicaciones y referencias en programas.

Posiblemente nuestra mayor fortaleza haya sido formar recursos humanos para la investigación. Esto a su vez representa un creciente desafío, que implica dotar a los graduados de recursos lo suficientemente amplios como para poder diversificarse en áreas de trabajo y de investigación según las demandas sociales y las propias inclinaciones.

Referencias

- Calabresi, Corina (2010). "Consideraciones epistemológicas en las Publicaciones del Instituto de Psicología Experimental de la Universidad Nacional de Cuyo (1943-1947)." *Fundamentos en Humanidades* 21 (1), pp. 37-52.
- Calabresi, Corina (2011). "La primera carrera de psicología en Mendoza". *Psiencia: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica* 3 (2), 74-81.
- Calabresi, C. & Polanco, F. (2008). Estudiantes conductistas de izquierda en San Luis, Argentina (1969-1976). *Memorandum. Mémoire e História em Psicologia*.
- Calabresi, Corina & Polanco, Fernando (2011). "La psicología y su enseñanza en Argentina. Entrevista con Hugo Klappenbach". *Universitas Psychologica* 10 (2), 613-626.
- Farias-Carracedo, C. & Gómez, N. (2010). "Ética y deontología en el profesorado en psicología: su historización." *Actas del XI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, Psicología y psicoanálisis*, 11, pp. 176-184.
- González, E. (2007). Aproximación bibliométrica de la revista Logo: Teoría, Terapia, Actitud. *Logo, teoría, terapia, actitud*, XX, 38, 13-17
- González, E. (2008). Consideraciones iniciales sobre existencialismo y humanismo en la Psicoterapia Argentina (1960-1970). *Revista de Psicología*, 4,
- González, Eliana (en prensa). "La Enseñanza de la psicoterapia de la Tercera Fuerza en la UNLP". *Revista de Psicología*. Facultad de Psicología, UNLP.
- Klappenbach, H. (2006a). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27 (1), 109-164.
- Klappenbach, H. (2006b). Construcción de tradiciones historiográficas en psicología y psicoanálisis. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 3-17.
- Klappenbach, H. (2006c). Recepção da Psicologia Alemã e Francesa pela Jovem Psicologia Argentina. *Mnemosine*, 2 (1), 75-86.
- Klappenbach, H. (2007a). Dos aspectos de la influencia española en la psicología argentina. Autores y editores. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (4), 35-48.
- Klappenbach, H. (2007b). Orígenes de la psicología aplicada al trabajo en Argentina. Alfredo Palacios y Carlos Jesinghaus. *Revista Cuadernos Sociales*, 7, 139-154.
- Klappenbach, H. (2008a). Los estudios sobre fatiga en Argentina. De Mosso a Palacios y Rimoldi. *Cuadernos Sociales Iberoamericanos*, 8, 59-72.

- Klappenbach, H. (2008b). Luis Felipe García de Onrubia: de la crítica al análisis factorial, a la consideración de Sartre y Freud. *Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina*, 25, 24-30.
- Klappenbach, H. (2009). Estudio bibliométrico de la Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. 1964-1983. *Revista de Psicología [Segunda época]*, 10, 13-65.
- Klappenbach, H. (en prensa). "Historias locales de la Psicología. Plácido Horas y las primeras investigaciones en Psicología en San Luis, Argentina". *Memorandum. Mémoire e História em Psicologia*.
- Klappenbach, H. (2012). Las carreras de psicología en universidades públicas, la formación en psicología y la formación de ciudadanos y ciudadanas. Simposio "Ciencia, Psicología y Sociedad en Latinoamérica". *IV Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Santa Cruz de la Sierra, 21-23 de junio de 2012.
- Klappenbach, H. (en prensa a). "Informes sobre formación universitaria en Psicología en Argentina. 1961-1975". *Revista Interamericana de Psicología*.
- Klappenbach, Hugo & Arrigoni, F. (2011). "Revista Argentina de Psicología. 1969-2002. Estudio bibliométrico". *Revista Argentina de Psicología*, 50, 44-94.
- Klappenbach, Hugo & León, Ramón (Eds.) (en prensa). *Historia de la psicología iberoamericana en autobiografías*. Lima: Universidad Ricardo Palma - Sociedad Interamericana de Psicología.
- Litvinoff, N.; Gomel, S. (1975). El psicólogo y su profesión. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- López Piñero, J. M. & Terrada, M. L. (1993). *Veinte años de investigación bibliométrica en el Instituto de Estudios Documentales e Históricos sobre la Ciencia*. Valencia: Universidad de Valencia - CSIC: Instituto de Estudios Documentales e Históricos sobre la Ciencia.
- Mariñelarena-Dondena, L. (en prensa). "La Formación en Psicología Positiva en la Universidad de Palermo". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*.
- Mariñelarena-Dondena, L. & Gancedo, M. (2011). "La Psicología Positiva: su primera década de desarrollo". *Diálogos. Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud*, 2 (1), 67-77.
- Mariñelarena-Dondena, L. & Klappenbach, H. (2010). "La Psicología Positiva en la revista *Psicodebate* (2000-2007)." *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, pp. 9-37.
- Muñoz, M. A. (2008). Breve recorrido institucional y académico de la psicología en San Luis entre los años 1946- 1976. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 6 (16), p.1-7.
- Muñoz, M. (2011). "Investigación y política en los Anales del Instituto de Investigaciones Psico-Pedagógicas de la Universidad Nacional de Cuyo. 1948-1966. Constitución del campo de la orientación vocacional." *Diálogos. Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud*, 2 (1), pp. 49- 66.
- Piñeda, M. A. (2006). Antecedentes políticos y académicos de la creación de la carrera de psicología en las primeras universidades privadas argentinas. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*. Junio de 2006
- Piñeda M. A. (2007a). Recepción e impacto del psicoanálisis en San Luis en los inicios de la profesionalización de la psicología. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 7, 247-262.

- Piñeda, M. A. (2007b). Plácido Alberto Horas, los cursos de Psicología I y II y los inicios de la carrera de psicología en San Luis. *Revista de Psicología*, 3 (5), 33-53. (Facultad de Psicología y Educación, Pontificia Universidad Católica Argentina).
- Piñeda, M. A. (2007c). La creación de la carrera de psicología en universidades católicas argentinas. *Memorandum: memória e história em psicologia*, 12, 6-29.
- Piñeda, M. A. (2010). "Inicios de la psicología como ciencia del comportamiento en San Luis (Argentina)." *Revista Argentina de Ciencia del Comportamiento*, 2 (1), pp. 24-33.
- Piñeda, M. A. (2011). "Orientaciones de la investigación en Psicología: San Luis, Argentina, 1958 – 1982". *Revista Informes Psicológicos*, 12. (Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia).
- Piñeda, M. A. (2012). Psychology Publications by Professors at Argentine Psychology Programs: 1958-1982. *Interamerican Journal of Psychology*, ...
- Saforcada, E. (1969). Problemas y riesgos de la psicología en Argentina. *Revista de Psicología*, 1, 49-55.
- Polanco, Fernando (2010). "Enfoque cronológico y analítico de la historia de la psicología conductista". *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2 (1), 47-53.
- Polanco, Fernando (2011). "Psicología Comunitaria en el Río de la Plata: algunos aportes conceptuales y prácticos desde el Conductismo". *Diálogos. Revista científica de psicología, ciencias sociales, humanidades y ciencias de la salud*, 2 (2), 83-91.
- Vázquez Ferrero, S. (2010a). "Presencia e impacto del psicoanálisis en asignaturas avanzadas de la licenciatura en psicología en la UNSL". *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2 (1), pp. 55-59.
- Vázquez-Ferrero, S. (2010b). "Bibliografía referenciada en la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis según año de cursada." *Diálogos. Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud*, 1 (2), pp. 87-96.
- Vazquez-Ferrero, S. & Colombo, R. (2008). Undergraduate psychology programs in Argentina: bibliometrical analysis of texts listed in the syllabo of 14 advanced courses at the National University of San Luis. *International Psychology Bulletin*, 12 (2), 16-18.
- Ziman, J. (2000). *Real science. What is and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press.

Algunas puntualizaciones sobre la investigación en psicoanálisis en el contexto de la universidad

Flores, G.; Campo, C. I.; Marchisio, S. A.; Poblete, D. G.; Campo, Z. G.⁴⁰

Aunque en la última década ha crecido el número de psicoanalistas que se incorporan a las universidades y a los sistemas científicos oficiales, no faltan quienes consideran que ello no beneficia al psicoanálisis ni a las ciencias. Psicoanalistas, psicólogos de distintas especialidades, científicos de ciencias varias, epistemólogos y filósofos, polemizan sobre asuntos que van desde si el psicoanálisis es o no compatible con la ciencia, a si tal o cual proyecto de investigación de ese carácter merece ser subsidiado. Se plantean preguntas acerca de qué coincidencias y diferencias metodológicas existirían entre el psicoanálisis y las ciencias. Es de recordar que las condiciones en las que Freud hacía investigación no son las mismas que las nuestras. La universidad ocupa hoy un lugar muy destacado -también las instituciones psicoanalíticas-, por lo cual no debemos soslayar situaciones particulares. Cabe interrogarnos sobre qué condiciones de posibilidad son las que hoy tenemos en el campo del psicoanálisis para hacer investigación y qué lugar le otorgamos a las instituciones que financian o promueven ese desarrollo. Esto plantea cuestiones prácticas y una posición desde la cual se realiza esa práctica.

El psicoanálisis comparte con otras disciplinas sociales el interés por la subjetividad, por lo singular, del caso por caso. La especificidad de las investigaciones psicoanalíticas es que toman en cuenta la existencia del inconsciente, ya sea en los fundamentos teóricos, en los métodos o en el procesamiento de los datos. Pensamos que un riesgo para los psicoanalistas está entre optar por una sobreadaptación a un modelo de investigación que es inadecuado para nuestra disciplina, o por mantener el “espléndido aislamiento” (Fonagy, 2002) de quienes se niegan a discutir por fuera del movimiento psicoanalítico. Creemos que el Psicoanálisis no debería forzarse a tomar el criterio de la ciencia propio de las ciencias naturales, como una Ciencia Única, ni quedar en un estado entre las artes y las ciencias, sino que podría defender su especificidad a partir de la experiencia clínica. Esto significa tomar partido por el pluralismo de las ciencias.

La crítica a la investigación positivista en las ciencias sociales ha llevado a un gran crecimiento del paradigma cualitativo, cuyo objetivo es ocuparse de la experiencia y su significado para los individuos participantes. Klimovsky (2004) afirma que el Psicoanálisis no necesita ni de estadísticas ni de correlaciones. Los métodos cualitativos también apelan a cierto modo de generalización. Los autores hablan de transferibilidad o de extrapolación, los que se basan en tener en cuenta las condiciones bajo las cuales los hallazgos podrían ser aplicables a otros escenarios.

¿Qué obstáculos y prejuicios se presentan para la investigación en Psicoanálisis? Parte de las dificultades depende de cuestiones epistemológicas intrínsecas al campo del Psicoanálisis y su relación con las ciencias. Otra parte la constituyen dificultades metodológicas. Todavía no ha sido posible construir un abordaje metodológico propio para el psicoanálisis.

Existe una dificultad más coyuntural en relación a las instituciones. La investigación es un saber hacer, que se aprende haciendo, al lado de quienes saben. El ingreso de la investigación psicoanalítica formal en la universidad, provino del exterior. Esto tuvo al

⁴⁰ Proyecto de Investigación: PROICO N° 4-2-0303 22/H035: “El climaterio femenino. Una indagación de los procesos de simbolización de esta compleja experiencia emocional en mujeres de la ciudad de San Luis”. SeCyT-UNSL. Facultad de Psicología, UNSL. Directora: Mag. Graciela Flores: Bolívar 823. gflores@unsl.edu.ar. Teléfono: 0266 4423079

comienzo sus consecuencias, resultando un síntoma de la situación institucional, la dificultad de generar líneas de investigación. La apuesta actual es a largo plazo, buscando crear una cultura de investigación y el armado de una epistemología y una metodología adecuada para nuestra disciplina. La importancia de indagar sobre estas cuestiones es fundamental, si se piensa que a partir de las distintas concepciones de ciencia, surgirán diversas maneras de concebir al hombre, su problemática y subjetividad. Es decir que, según el paradigma desde el cual el científico se posicione, surgirán las definiciones sobre lo que investiga y la manera de aproximarse al objeto de estudio.

La investigación en Psicoanálisis es un modelo de Psicoanálisis aplicado, en que se sigue el procedimiento freudiano de utilizar conceptos surgidos de la clínica, para el estudio de fenómenos psicosociales, lo que requiere particular rigor.

En la Convocatoria 2003-2005 se presentó el PROIPRO: “El problema de la conceptualización de los afectos y / o emociones en Psicoanálisis. Análisis de la incidencia de las transformaciones operadas desde Freud al eje Klein - Bion – Meltzer en la comprensión de las perturbaciones en los procesos de simbolización de las experiencias emocionales” dirigido por la Mag. Graciela Flores e integrado por los principales investigadores del Proyecto actual. En una primera etapa se indagó el estatuto teórico, el significado y la transformación de las emociones en general, la angustia (como un estado afectivo particular), las relaciones psique ↔ soma, el sueño y el pensamiento en Freud, así como las modificaciones operadas en las conceptualizaciones de Klein, Bion y Meltzer. Se establecieron articulaciones entre constructos psicoanalíticos tales como: aparato psíquico, pulsiones de vida y muerte, representación, realidad psíquica, fantasía y verdad, entre otros y la temática de la simbolización de las experiencias emocionales. Se estudiaron también las diferencias en las teorías del narcisismo en las obras de Freud y Klein, en función de operar con modelos de la mente con cualidades singulares.

A partir del nuevo vértice de Bion y Meltzer sobre la emocionalidad, se estudiaron: adolescentes madres institucionalizadas, pacientes con trastornos crónicos de piel y cardíacos, pacientes con cáncer de mama y una niña con diagnóstico de autismo. En todos los casos se advirtió que los trastornos en el procesamiento psíquico de las emociones derivaron en la evacuación de las mismas a través de trastornos psicosomáticos, actuaciones y perturbaciones en las funciones mentales, en diferente intensidad y cualidad.

En la presentación 2006-2009 se continuó con el estudio de la problemática de la simbolización en el PROIPRO: “El proceso de simbolización de las experiencias emocionales. Una indagación psicoanalítica de la incidencia de sus perturbaciones en el crecimiento mental”. En esta investigación, realizada también bajo la dirección de la Mag. Graciela E. Flores, se indagó la temática en dos muestras: una integrada por veintiocho alumnos ingresantes a la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, cuyas edades oscilaban entre 17 y 25 años. La otra, por doce mujeres que transitaban el período del climaterio que eran asistidas en instituciones médicas del ámbito público y privado de la ciudad de San Luis. Las edades estuvieron comprendidas entre los 38 y 55 años, con la intención de abarcar la menopausia precoz, temprana, media y tardía. En cuanto al nivel educativo, a la ocupación y al nivel socio-cultural el grupo mostró una amplia dispersión. El criterio por el cual se seleccionaron estos dos grupos etarios fue estudiar en dos situaciones de crisis vitales -adolescencia tardía y climaterio-, en qué medida los sujetos contaban con un equipo mental apto para atravesar el “cambio catastrófico” (Bion, 1966) que ellas implican.

El diseño de la investigación fue un estudio cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, con una lógica interpretativa. Los instrumentos elaborados para la recolección del material de análisis fueron dos entrevistas en profundidad semi-estructuradas, específicas para cada una de las muestras en particular. Asimismo, se aplicaron las Pruebas Proyectivas Gráficas: Casa-Árbol-Persona y Dibujo Libre, así como el Test Desiderativo a ambas muestras.

Con posterioridad se decidió complementar el enfoque cualitativo con la construcción de dos cuestionarios autoadministrados para cada uno de los grupos, que incluyeron preguntas abiertas y cerradas. El objetivo fue explorar la temática en un número mayor de casos con el fin de elevar la confianza en la veracidad de los datos.

En la Convocatoria del año 2010 se presentó el PROICO: “El climaterio femenino. Una indagación de los procesos de simbolización de esta compleja experiencia emocional en mujeres de la ciudad de San Luis”. Es decir, que se tomó la decisión de continuar investigando en profundidad y en un número mayor de casos, los procesos de simbolización de las experiencias emocionales en el período del climaterio. En este sentido, se considera que la muestra de doce mujeres constituyó una primera aproximación al conocimiento de esta problemática, es decir, un estudio exploratorio-descriptivo. Los criterios para tomar esta decisión de centrar el eje de la investigación actual en la indagación de esta etapa de la femeneidad son: la vulnerabilidad psíquica detectada en el estudio realizado por este Equipo, el elevado número de mujeres que transitan el climaterio por la mayor expectativa de vida y el hecho que, a pesar de ello, es una problemática que ha sido poco estudiada por los autores psicoanalíticos. Los objetivos generales son: -Indagar los procesos de simbolización de las experiencias emocionales en mujeres que transitan la etapa del climaterio, quienes son asistidas en instituciones médicas del ámbito público y privado de la ciudad de San Luis. - Identificar y analizar en las mujeres que transitan el climaterio las perturbaciones de la simbolización y las modalidades que presentan.

El marco referencial asumido lo constituyen los desarrollos conceptuales elaborados por Klein, luego ampliados y reformulados por Bion y Meltzer. Estos autores postulan la relevancia de la capacidad para contener y tolerar las emociones como un elemento fundamental para el desarrollo del psiquismo y por lo tanto, de los procesos de simbolización.

Se realiza un estudio exploratorio – descriptivo, en función del objeto de la investigación y el marco teórico de referencia. La metodología utilizada es mixta, ya que se trata de una “complementación metodológica” (Bericat, 1998). Esto permite obtener en un mismo estudio dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra, de orientación cuantitativa.

Se seleccionaron dos muestras no aleatorias de carácter accidental, de mujeres en el período del climaterio. Sus edades oscilaban entre los 38 y 58 años. Estas asistían a instituciones médicas del ámbito público y privado de la provincia de San Luis y aceptaron colaborar en forma voluntaria con la investigación. Una muestra integrada por 50 sujetos, estudiada desde una mirada cualitativa, fue abordada a partir de una entrevista semi-estructurada y de las pruebas proyectivas gráficas: Casa-Árbol-Persona y Dibujo Libre. El enfoque cuantitativo indaga una muestra de 100 mujeres a partir de un cuestionario autoadministrado con preguntas abiertas y cerradas. Posteriormente, se aplican diversas técnicas de análisis de los datos, que se inscriben en el denominado análisis del discurso.

A modo de conclusión. La investigación en nuestra disciplina involucra la pregunta acerca de cómo llevarla a cabo sin renunciar al psicoanálisis, sosteniendo los requerimientos de precisión y rigurosidad que la noción de cientificidad requiere. En

síntesis: delimitar las formas de recorte del objeto que exige el psicoanálisis como teoría, a la vez que precisar qué aspectos de la práctica analítica permite el abordaje investigativo y cómo.

El sentido de la investigación del climaterio-menopausia radica en que esta etapa constituye un cambio relevante que coincide generalmente con la crisis de la mitad de la vida, en la que el cuerpo se encuentra profundamente implicado. Como todo pasaje hacia otra etapa, implica un trabajo de duelo y de transformaciones, que traen aparejadas conmociones importantes para toda mujer. Si bien las crisis de la mediana edad abarcan tanto a hombres como a mujeres, hay que destacar que en la mujer existe una relación muy especial entre el paso del tiempo, el cuerpo y sus marcas. Estas variables están estrechamente ligadas a los ideales que la cultura propone y sostiene en cuanto a la femineidad, que en la actualidad enaltecen la belleza, la juventud y aún la femineidad se identifica con maternidad. Las conclusiones provisorias a las que se arriba en la investigación intentan incidir en la prevención de patologías, como así también en la promoción de salud mental.

Referencias

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bion, W. R. (1966). Cambio Catastrófico. En *Atención e Interpretación*. (1970). Cap. XII. Buenos Aires: Paidós. (pp. 103-118).
- Fonagy, Peter (2002): "Grasping the Nettle: or Why Psychoanalytic Research is such an Irritant". Paper presented at the Annual Research Lecture of The British Psychoanalytical Society on 1st March, 2000.
- Glocer, L. (2001). *Lo femenino y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Lugar.
- Klimovsky, G. (2004). *Epistemología y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Biebel.
- Laznik, M. C. (2003): *La menopausia. El deseo inconcebible*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Montero, G., Ciancio de Montero, A. y otros (2009). *Mediana edad. Estudios psicoanalíticos*. Fundación Travesía. Buenos Aires: Entrevista Editorial.
- Rodríguez, B. (2000). *Climaterio femenino. Del mito a una identidad posible*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Sanchez Zelaschi, S. (2002). El abordaje social y cultural de la menopausia. Experiencias en Brasil y Argentina. Recuperado el 2 de junio de 2010 de <http://www.matriz.net>
- Videla, M. (1997). *Otoño de mujer. Menopausia y después*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Villareal, C. (2001). Envejecimiento y menopausia. Recuperado el 1 de marzo de 2011 de <http://www.redadultosmayores.com.ar>

El proceso emocional y su relación con otros procesos psicológicos básicos. De la investigación básica a la aplicada

Rovella, A. T.; Brusasca, M. C.; Pitoni, D.; Perez, M. J.; Martínez-Núñez, V.; Solares, E.; García Quiroga, E.; Rodríguez, M.; Díaz, D.; Masramon, M.; Abraham, M. A.; Marchini, M. F.; Villa Fadón, M. F.; Estrada, E.; Freidin, E.; Silva Concha, J y Gonzalez Rodriguez, M.⁴¹

Fundamentación

La emoción es un proceso adaptativo que forma parte de los procesos afectivos, y constituye un aspecto central en el psiquismo humano, porque incide en la comprensión de la realidad y determina en parte el modo como se la afronta, desde las situaciones más insignificantes hasta las de mayor trascendencia. Todos los seres vivos poseen en su dotación genética lo necesario para mostrar indicios de un proceso afectivo, para aproximarse a lo agradable y evitar lo desagradable.

Se puede partir de una definición general, que considera a la emoción como un proceso adaptativo que tiene la finalidad de reclutar y coordinar al resto de los procesos psicológicos, cuando determinadas condiciones de la situación exigen una respuesta rápida y efectiva para ajustarse a los cambios producidos por el medio (Fernández Abascal, Martín Sánchez y Domínguez Sánchez, 2004).

La teoría de las emociones de Lang se fundamenta en la organización estructural de las reacciones emocionales, en sus correlatos neurofisiológicos y en los mecanismos de activación de la emoción (Lang, 1995; Lang, Davis y Öhman, 2000). En cuanto a los fundamentos neurofisiológicos, el modelo resalta las bases neurales de la dimensión de valencia (agradable-desagradable) relacionadas con los dos sistemas motivacionales primarios: el apetitivo, dirigido a la conducta consumatoria, sexual o de crianza, y el defensivo, dirigido a la conducta de protección, escape o evitación. Esta teoría representa el eje central en que se fundamentará la línea de investigación experimental del presente proyecto.

Son diversos los trabajos de investigación que se refieren al estudio de la emoción como proceso psicológico básico desde la perspectiva del modelo cognitivo de Lang (Lang, Bradley y Cuthbert, 1998) y con algunos de estos autores nos hemos vinculado. Así podemos mencionar los trabajos del equipo de Lang en la Universidad de Florida (Estados Unidos), de Vila, Sánchez, Ramírez, Fernández, Cobos, Rodríguez et al. (2001) en la Universidad de Granada (España), de Gantiva, Guerra y Vila (2011) en la Universidad San Buenaventura (Colombia), de Gutierrez Calvo y Lang (2004) en la Universidad de La Laguna (España) y Silva (2011) en la Universidad de La Frontera (Chile).

La idea general es seguir la línea de estos estudios para poder comparar sus resultados con muestras de nuestro medio. También nos proponemos incorporar en el análisis de la dinámica de las emociones a otros procesos básicos implicados, de manera de profundizar su estudio y continuar con trabajos ya iniciados (Brusasca, Pérez y Labiano, 2009; Rovella, Sans, Solares, Delfino y Díaz, 2008).

En los últimos años el gran desarrollo de las Neurociencias que con diversas líneas de investigación trata de dar cuenta del fenómeno emocional. En especial los procesos de regulación emocional (Silva, 2003) y las diferencias asimétricas de la actividad

⁴¹ Integrantes del Proyecto de Investigación: N° 42112. Directora: Dra. Anna Rovella. SeCyT-UNSL. Facultad de Psicología, UNSL. Ejército de los Andes 950. Facultad de Ciencias Humanas. Box 47. IV bloque. UNSL. arovella@unsl.edu.ar / brusasca@unsl.edu.ar /

tónica de la corteza prefrontal (CPF) se han perfilado como una forma científicamente medible para comprender los aspectos cualitativos de la respuesta afectiva humana.

En el contexto antes señalado se han incrementado las investigaciones referidas a la relación entre música y emociones dentro del campo de la Neuropsicología. Muchos de estos estudios investigan las reacciones a parámetros musicales específicos como melodía, armonía (incluyendo disonancias-consonancias), modalidades en términos de mayor y menor, ritmo o timbre musical. La mayor parte de estas investigaciones utilizan modelos simples que involucran por lo general dos ejes como son la valencia (positiva-negativa/agradable-desagradable) y el nivel de activación o arousal (Arias Gómez, 2007).

En relación a la investigación de emociones y psicología ambiental, cobran especial relevancia los aportes realizados por Corral Verdugo (1996) y Vining y Ebreo (2002). Las emociones cumplen un papel determinante en los procesos de la conducta sustentable, para guiar los conocimientos y las habilidades hacia la conducta saludable.

La idea principal que sostiene este proyecto de investigación es la de conectar docencia e investigación como dos actividades que deben nutrirse permanentemente y retroalimentarse. A partir de los conocimientos sobre la emoción y su relación con otros procesos psicológicos básicos, (que sustentan las investigaciones más actuales) se abordarán interrogantes que aún están sin respuestas en nuestro contexto académico, en el área experimental y de aplicación de la psicología ambiental, educacional y clínica.

Objetivos generales

1. Estudiar los procesos afectivos y su relación con otros procesos psicológicos básicos como atención, motivación, memoria y personalidad en estudiantes universitarios y población en general.
2. Describir el papel de las emociones y de otros procesos psicológicos básicos en diversas áreas de aplicación de la psicología (clínica, ambiental, educacional y artística).
3. Realizar una búsqueda exhaustiva sobre la temática de las emociones desde la psicología cognitiva, evolucionista y neurociencias, a fin de elaborar marco teórico que permita fundamentar resultados.
4. Iniciar investigación experimental mediante la aplicación de pruebas cognitivas y psicofisiológicas en grupos pequeños.

Líneas del Proyecto

Línea A. Emociones, procesos psicológicos básicos y Neurociencias. Aspectos teóricos e investigación básica.

Objetivos:

1. Explicar las emociones, las estructuras biológicas que las sustentan y los mecanismos psicológicos que las organizan.
2. Desarrollar un diseño de investigación experimental para el estudio de las emociones que permita la adaptación del IAPS (Sistema Internacional de Imágenes Afectivas) en estudiantes universitarios.
3. Ampliar los marcos teóricos de referencia para el estudio de los procesos afectivos y su relación con otros procesos psicológicos básicos.
4. Describir y predecir el proceso emocional y otros procesos psicológicos básicos en muestras de estudiantes universitarios que cursen distintas carreras de la UNSL.

5. Esta línea se orienta fundamentalmente al estudio de los aspectos teóricos y metodológicos básicos de los procesos emocionales y otros procesos psicológicos relacionados; a los aportes de las neurociencias, incluyendo trabajos de revisión teórica, experimentales y descriptivos.

Línea B. Los afectos y su relación con los procesos psicológicos básicos en diversos ámbitos de aplicación de la psicología.

Objetivos:

1. Administrar pruebas psicométricas para estudiar procesos emocionales y otros procesos psicológicos básicos en estudiantes universitarios, población general y clínica.
2. Establecer relaciones entre los procesos emocionales, estilos de apego y regulación emocional en muestras específicas.
3. Diseñar modelos de intervención psicoeducativos en base a resultados obtenidos de estudios correlacionales y experimentales (de la Línea A).
4. Esta línea se orienta fundamentalmente al estudio de los aspectos procesos emocionales y otros procesos psicológicos en diferentes área de aplicación de la psicología como la ambiental, clínica y educacional, incluyendo trabajos de revisión teórica y correlacional.

Referencias bibliográficas

- Arias Gómez, M. (2007). Música y Neurología. *Neurología*, 22(1), 39-45.
- Brusasca M. C; Pérez, M. J. y Labiano, M. (2009). Emociones: una mirada desde la Neurobiología. Trabajo publicado en la página web de las I Jornadas Universitarias sobre Neurociencias (<http://www.cei-unr.com.ar/>). Rosario.
- Corral Verdugo, V. (1996). A structural model of reuse and recycling behavior in México. *Environment and Behavior*, 28, 665-696.
- Fernández Abascal, E. G; Martín Sánchez, M.D y Domínguez Sánchez, J. (2004). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gantiva, C., Guerra, P, y Vila, J. (2011). *Adaptación colombiana del Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS). Un estudio experimental de las emociones*. Colombia: Mimeo, Universidad San Buenaventura.
- Gutiérrez Calvo, M., y Lang, P. (2004). Gaze patterns when looking at emotional pictures: motivationally biased attention. *Motivation and Emotion*, 28(3), 221-243.
- Lang, P.J. (1995). The emotion Probe. *Studies of Motivation and Attention. American Psychologist*, 50(5), 372-385.
- Lang, P., Bradley, M., y Cuthbert, B. (1998). Emotion, motivation, and anxiety: Brain Mechanisms and Psychophysiology. *Biological Psychiatry*, 44, 1248-1263.
- Lang, P., Davis, M. y Öhman, A. (2000). Fear and anxiety: animal models and human cognitive psychophysiology. *Journal Affective Disorder*. 61, 137-159.
- Rovella, A., Sans, M., Solares, E., Delfino, D. y Diaz, D. (2008) Motivo de logro y elección de la carrera de Psicología. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 6(18), 93-100.
- Silva, J. (2003). Biología de la Regulación Emocional: su impacto en la psicología del afecto y la psicoterapia. *Terapia Psicológica*, 22(1), 163-172.
- Silva, J. (2011). El sistema internacional de imágenes afectivas International Affective Picture System (IAPS) en Chile: Estudio de adaptación y validación transcultural. *Terapia Psicológica*, 29(2), 251-258.

- Vila, J., Sánchez, M., Ramírez, I., Fernández, M., Rodríguez, C., Muñoz, M., Tormo, P., Herrero, M., Segarra, P., Pastor, M., Montañez, S., Poy, R., y Moltó, J. (2001). El sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS): Adaptación española. Segunda parte. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 635-657.
- Vining, J., y Ebreo, A. (2002). Emerging theoretical and methodological perspectives on conservation behavior. In R. Bechtel y A. Churchman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 541-558). New York: Wiley.

Estudio de aspectos Psicobiológicos en la salud femenina y el aprendizaje

*Fasulo, V.; García, A.; Perarnau, P.; Alloni, C.; Collado, G.; Alcaraz, E.; Doña, R.*⁴²

Introducción

Nuestro trabajo se desarrolla dentro del Paradigma Psicobiológico, considerando que los aspectos biológicos, psicológicos y lo social están en constante interrelación en la configuración de la identidad y del comportamiento. Dentro de las Neurociencias, la Neuropsicología estudia las relaciones que se establecen entre el funcionamiento cerebral y sus manifestaciones conductuales que se asocian a la actividad intrínseca del sistema nervioso central en sistemas funcionales muy complejos (Kolb & Whishaw, 2006). De forma general nuestros trabajos se focalizan en aspectos neuropsicológicos del comportamiento humano, las diferencias que existen entre géneros y la influencia de variables psicobiológicas en la conducta y el aprendizaje.

En este trabajo se describen los resultados de manera cualitativa, destacando aquellos hallazgos obtenidos, las líneas de estudio planteadas y las proyecciones a futuro. A los fines de la organización de los trabajos de investigación y sus diferentes objetivos se diseñaron dos líneas de trabajo que a continuación se desarrollan:

Línea I: “Neuropsicología del Comportamiento”. Performance cognitiva y actitud en la sintomatología premenstrual y en la menopausia

Como objetivo general nos propusimos estudiar la salud de la mujer en la etapa reproductiva, en las manifestaciones conductuales y emocionales y neuropsicológicas asociadas ciclo menstrual y el climaterio. Las variaciones cíclicas que ocurren mes a mes en la vida femenina se constituyen en aspectos que impactan en la salud de la mujer en diferentes grados. Estas patologías son denominadas Síndrome Premenstrual (SPM) y Trastorno Disfórico Premenstrual (TDPM) (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM IV TR American Psychiatric Association, 2002). Se realizaron una serie de estudios, con diferentes metodologías de encuesta de síntomas, una retrospectiva y otra prospectiva más específica (Freeman, 2003), donde obtuvimos datos epidemiológicos similares, concluyéndose que la prevalencia del SPM y TDPM es significativa y similar a otras poblaciones. En otra etapa se evaluaron aspectos sociales, como la pertenencia a poblaciones urbanas o rurales y la actitud frente a la menstruación. Si bien en la zona urbana se observó mayor frecuencia y gravedad de síntomas que en la zona rural, indicando alguna influencia de los factores sociales, ambas poblaciones experimentaron cambios premenstruales y la misma frecuencia de TDPM, quienes también evidenciaron actitud más negativa que las mujeres con SPM. Estos trabajos constituyeron un aporte novedoso ya que no existían estudios epidemiológicos regionales en el tema (Perarnau y col. 2007; 2010, Alcaraz 2010).

En la evaluación de los cambios a nivel cognitivo provocados por las diferentes etapas del ciclo menstrual femenino, también se tomó en cuenta otra variable referida al status hormonal de la testosterona perinatal. Esta variable, modelaría variables antropométricas. Nuestra hipótesis de trabajo fue que también los valores de testosterona perinatal conforman aspectos cognitivos configurando perfiles “más femeninos” o “menos femeninos”, lo que impactaría en las Funciones Cerebrales Superiores (Kempel, Gohlke, Klempau, Zinsberger, Reuter & Hennig, 2005). En esta etapa del estudio no se obtuvieron los resultados esperados respecto a diferencias en la

⁴² Integrantes del Proyecto de Investigación: Neuropsicología del comportamiento Humano 22/H040 PROIPRO 4-0105. Director: Lic. Roberto Doña. SeCyT-UNSL. Facultad de Psicología, UNSL. Ejército de los Andes 950; IV bloque. rdona@unsl.edu.ar. Tel +54 (0266) 4435512 interno 117.

performance cognitiva cíclicas; probablemente los instrumentos de screening utilizados no tuvieron la sensibilidad suficiente. Las funciones cerebrales superiores entre mujeres con mayor y menor índice de androgenización perinatal, si presentaron diferencias principalmente en rotación de objetos en el espacio.

Existen evidencias de que algunas funciones cerebrales superiores se verían afectadas por cambios en el estatus hormonal de la mujer en la menopausia (Martínez Sanchis, 2007). En una próxima etapa se determinarán perfiles cognitivos en el climaterio, complementado con la evaluación de la historia menstrual. Manifestaciones premenstruales graves serían un marcador de manifestaciones en la menopausia. El objetivo es determinar la disminución de algunas funciones y adecuar planes de entrenamiento preventivos específicos.

Línea II: “Aprendizaje y Género”. Estilos de pensamiento y variables psicológicas desde el modelo de Cuadrantes cerebrales de Herrmann.

Nuestro interés es conocer el papel que poseen las variables cognitivas, emocionales y contextuales en el *aprendizaje* y el desarrollo integral de los estudiantes, en la adolescencia. Los contextos de educación formal (escuela secundaria y universidad) se presentan como escenarios claves donde las exigencias psicosociales repercuten en el desarrollo psicológico de los adolescentes, influyendo en la confianza sobre sí mismos la percepción de eficacia personal, el desarrollo de habilidades sociales, los niveles de ansiedad, considerando algunos aspectos (Frydenberg y Lewis, 1991).

Nuestro objetivo fue conocer los diferentes estilos de pensamiento que presentan los grupos de estudiantes adolescentes y establecer la relación entre las modalidades cognitivas y variables psicosociales sobre las cuales se asienta el proceso de aprendizaje. Se utilizó el Modelo de Cerebro Total, de Ned Herrmann (Chalvín, 1995), que constituye un modelo integrador en el estudio de estilos de pensamiento, ya que incluye el componente cognitivo y la esfera afectiva y social (Gardié, 1998).

Los resultados obtenidos mostraron que en la mayoría de los sujetos predominó la *preferencia simple* (un estilo de pensamiento propio de un cuadrante cerebral). En menor porcentaje la *preferencia doble*, (utilización de dos estilos de pensamiento con combinación de cuadrantes cerebrales). Los individuos de más edad (17-22 años) poseen un perfil de pensamiento cortical, izquierdo y derecho, y débil utilización de los procesos límbicos. Los de menor edad (12-14 años) prefirieron los procesos límbicos, en especial límbico derecho (Alloni 2012; Collado 2012).

No se encontraron diferencias significativas respecto al género y lugar de residencia, lo cual permite pensar que las variables geográficas no tienen una influencia definida en la configuración de los estilos de pensamiento para este grupo de sujetos. Los perfiles de pensamiento encontrados se explicarían mejor por el interjuego de factores evolutivos y variables contextuales, principalmente las que derivan de los ambientes educativos. Se hace notable la necesidad de crear espacios que favorezcan en los adolescentes el autoconocimiento de sus fortalezas y debilidades, y de posibilitar estrategias de aprendizaje diversas para flexibilizar la apertura hacia procesos de pensamiento poco utilizados (Alloni 2012; Collado 2012).

Además, la utilización preferencial de determinados estilos de pensamiento parece tener algún tipo de relación con los niveles de ansiedad percibidos por los estudiantes, con la elección de estrategias para afrontar situaciones de estrés y con el desarrollo de habilidades sociales; destacándose además que lo contrario también sea igualmente

cierto, es decir que determinadas formas de afrontamiento, o ciertos niveles de ansiedad o habilidades asertivas pueden influir, o incluso determinar, modalidades específicas de pensamiento (Alloni 2012; Collado 2012).

Conclusiones Generales

Estos resultados son producto de varios trabajos de tesis, que nos permiten trazar líneas futuras de investigación y lograr una trayectoria en el estudio de las variables cognitivas, factores actitudinales y socioculturales de la mujer en la etapa reproductiva y la menopausia, obteniendo datos epidemiológicos regionales.

También se han estudiado los estilos de pensamiento en estudiantes, y su relación con variables psicológicas como la asertividad y autoeficacia, entre otras.

Los resultados obtenidos en ambas líneas, son producto de varios años de investigación, y nos han permitido avanzar en las temáticas de estudio. Además evidencian una lógica de trabajo que se desarrolla actualmente y que abrirá nuevas perspectivas de estudio. Esto permitirá crear nuevas líneas de trabajos, diseñar nuevas evaluaciones y utilizar nuevas herramientas de las neurociencias.

Referencias

- Alcaraz, E. (2010) Incidencia de sintomatología premenstrual y actitud frente a la menstruación en población urbana y rural de San Luis. Tesis de licenciatura. Biblioteca Antonio Esteban Agüero. UNSL.
- Alloni Szeki, A. (2012) Estudio preliminar sobre estilos de pensamiento en alumnos de nivel medio. Tesis de licenciatura. Biblioteca Antonio Esteban Agüero. UNSL.
- American Psychiatric Association, (2002). DSM IV TR. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson, pp. 858-862.
- Collado, G. (2012) Tesis de Licenciatura en Psicología. Estilos de pensamiento y estrategias de afrontamiento de adolescentes de la Provincia de La Pampa. Biblioteca Antonio Esteban Agüero UNSL.
- Chalvín, M. J. (1995). Los dos cerebros en el aula: Conocer la dominancia cerebral para mejorar la educación. Madrid: TEA Ediciones. Definitions and diagnosis. *Journal Psychoneuroendocrinology*, 28 (13), 25-37.
- Freeman, E. (2003). Premenstrual Syndrome and Premenstrual Dysphoric: definitions and diagnosis. *Journal Psychoneuroendocrinology*. 28 (3), 25-37.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Gardié, O. (1997). Cerebro total y visión holístico-creativa de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 24. Recuperado en noviembre de 2011 en <http://www.scielo.cl>
- Gardié, O. (2000). Determinación del perfil de estilos de pensamiento y análisis de sus posibles implicaciones en el desempeño de profesionales universitarios venezolanos. *Estudios pedagógicos* 26. Recuperado en diciembre de 2011 en: <http://www.scielo.cl>
- Gil-Verona, Macías, Pastor, Paz, Barbosa & Maniega (2003). *Diferencias Sexuales en el sistema nervioso humano. Una revisión desde el punto de vista psiconeurobiológico*. España, 3, 352-361.
- Kempel, P., Gohlke, B., Klempau, J., Zinsberger, P., Reuter, M. & Hennig, J. (2005). *Second-to-fourth digit length, testosterone and spatial ability. Intelligence*, 33(3), 215-230.
- Kolb, B., & Whishaw, I. (2006). *Neuropsicología Humana*. Madrid: Panamericana.
- Martínez-Sanchis, S. (2007). *Hormonas, estado de ánimo y función cognitiva*. Primera edición. Madrid: Delta.

- Perarnau, P., Fasulo, V., García, A. y Doña, R. (2007). Síndrome premenstrual y Trastorno Disfórico premenstrual en estudiantes universitarias adolescentes. *Fundamentos en Humanidades*, 8 (3), 153-163.
- Perarnau, P., Fasulo, V., García, A. y Doña, R. (2010) Síntomas, Síndrome y Trastorno Disfórico Premenstrual en una muestra de mujeres universitarias. *Fundamentos en Humanidades*, 9 (2), 193/207.

Revista Electrónica de Psicología Política: 10 años colaborando a la definición de la disciplina

*Cuello Pagnone, M.; Parísí, E. R.*⁴³

Introducción

La Revista Electrónica de Psicología Política (REPP) inició sus actividades en Marzo de 2003, impulsada por el Proyecto de Investigación Psicología Política, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. La carrera Licenciatura en Psicología de dicha institución es una de las tres carreras de Psicología en universidades nacionales argentinas que posee entre su currícula la asignatura Psicología Política, con la particularidad añadida de que este espacio de formación es obligatorio (Brussino, Rabbia & Imhoff, 2010). El equipo docente que lleva adelante las actividades de formación en esta asignatura comparte con otros equipos docentes de asignaturas afines, la pertenencia al Proyecto de Investigación mencionado previamente, y esta imbricación institucional habilitó un espacio para el surgimiento y mantenimiento de la REPP.

Para su funcionamiento, la REPP cuenta con apoyo económico de la mencionada Facultad de Ciencias Humanas, destinado a la actualización y mantenimiento de su sitio web. La dirección de la Revista está a cargo del Dr. Elio Rodolfo Parísí, y la vicedirección a cargo de la Lic. Marina Cuello Pagnone, ambos docentes e investigadores de la UNSL. El Consejo Editor se encuentra conformado por otros docentes e investigadores de la misma casa de estudios, y se cuenta también con un Consejo Consultivo, conformado por renombrados investigadores en Psicología Política de Latinoamérica, Europa y Canarias.

Como su nombre lo indica, la REPP es una publicación completamente electrónica, y todos sus números, desde 2003 hasta la actualidad, pueden encontrarse en su página web, con acceso gratuito a textos completos. La REPP está indizada en las bases de datos EBSCO, Mediciatrina, Latindex, Fuente Académica y Pepsic, aunque no en todas ellas se encuentra completamente actualizada. Para 2013, se prevé la actualización de dichas bases de datos, así como la incorporación de los respectivos procedimientos de marcación de artículos. La persistencia en la publicación de artículos con acceso a gratuito a texto completo se fundamenta en intenciones similares respecto de la difusión y consolidación de la Psicología Política en Latinoamérica, a las planteadas por Díaz Gómez (2007) como líneas importantes para fortalecer la institucionalización disciplinar. Entre estas agendas, se considera especialmente importante la posibilidad de priorizar los medios virtuales de difusión del conocimiento producido.

En el presente trabajo, se propone revisar, a través de una descripción de las características sobresalientes de sus artículos, la trayectoria de esta publicación. Valga de aclaración inicial, que el mismo no pretende ser un estudio bibliométrico, ni ha sido llevado a cabo con la rigurosidad metodológica que se requeriría para tales fines. Sin embargo, se espera que pueda aportar elementos para complementar los estudios sobre la trayectoria, antecedentes y perspectivas de la psicología política en el país y en la región latinoamericana.

⁴³ Revista Electrónica de Psicología Política. Director: Dr. Elio Rodolfo Parísí, Co-Directora: Lic. Marina Cuello Pagnone. Ejército de los Andes 950. IV Bloque, Ofic. 60. San Luis. revista.electronica.psicopol@gmail.com, marina.cuello.pagnone@gmail.com, eliorodolfoparis4@gmail.com

Análisis

Entre el inicio de sus actividades y Julio de 2012, la REPP ha lanzado 28 números, sin interrupciones, con una frecuencia inicial trimestral, que disminuyó paulatinamente hasta la frecuencia semestral actual. En total se cuentan 221 publicaciones⁴⁴, resultando en un promedio general de 7,89 artículos por número, y de 22,1 por año. De ese recuento, 210 son artículos originales.

Respecto a los autores, se registra un promedio total de 295 autores (incluyendo repeticiones), con un promedio de 1,4 autores por artículo. Casi tres cuartos de los artículos publicados corresponden a un único autor. En la Tabla 1 se muestran las frecuencias relativas de autores por artículo sobre el total de las publicaciones firmadas, excluyendo editoriales⁴⁵.

Tabla 1: Cantidad de autores por artículo

Cantidad de autores	Artículos (%)
1	74,28
2	17,14
3	5,71
4	1,43
5	1,43

El origen de los primeros o únicos autores (según el caso), considerado según lo declarado en los datos de filiación, es mayoritariamente de Argentina, seguido por autores de filiación española, en tercer lugar mexicana, luego brasileña, y posteriormente chilena. En suma, las filiaciones correspondientes a países latinoamericanos (los considerados previamente, más Colombia, Ecuador, Perú, Uruguay y Venezuela) superan ampliamente a los restantes. Otros países de filiación declarados son: Canarias (2), Italia (1) y País Vasco (1).

Considerando los datos válidos y también en referencia al primer autor o al único-según corresponda-, el tipo de institución⁴⁶ de filiación mayoritaria son las universidades (nacionales y extranjeras, públicas y privadas), seguidas por ONG⁴⁷s y asociaciones, consejos e institutos de investigación, institutos de formación de nivel terciario y programas gubernamentales. Si bien las filiaciones a la misma institución a la que pertenece la Revista (UNSL) pueden constatare como mayoritarias entre los

⁴⁴ Contando artículos originales, reproducciones autorizadas de conferencias y otros trabajos presentados en eventos científicos previos, entrevistas, informaciones relevantes del ámbito disciplinar, y editoriales. A pesar de ser una de las posibilidades previstas por la REPP en sus recomendaciones y requisitos para publicación, hasta la fecha no se han publicado reseñas de literatura científica específica, tales como revisiones de libros.

⁴⁵ Recién a partir del número 10, publicado en Julio de 2012, se propuso el almacenamiento perdurable de todas las editoriales, en el mismo formato de documento portable que los artículos. De los 27 números previos, sólo perduran 3 editoriales, correspondientes a los números 3, 4 y 5 (año 1).

⁴⁶ Para este conteo, en caso de que se hubiera consignado más de una institución, se consideró la primera mencionada. En los casos en que los datos de filiación incluyeran una reseña del currículum de el/los autor/es, se consideró como institución de filiación la que se mencionara como actual (desestimando las previas), y se tomó el criterio anterior cuando éstas fueran más de una.

⁴⁷ Por motivos históricos institucionales, la organización Psicólogos Sin Fronteras de Argentina es una de las que destacan en este grupo, debido a que surgió en el seno del mismo Proyecto de Investigación que la Revista, y en estrecha cooperación con Psicólogos Sin Fronteras de Madrid, organización que también registra publicaciones en la REPP.

autores argentinos, también se constatan trabajos producidos por autores de otras varias universidades nacionales y privadas del país, como son los casos de: U. de Córdoba, U. de Buenos Aires, U. N. de Río Cuarto, U. Católica de Córdoba, U. Católica de Salta, U. de Ciencias Empresariales y Sociales, U. N. de Tucumán y Universidad del Litoral. Todas las universidades públicas que contemplan en la currícula de formación de grado de Psicología la asignatura Psicología Política están contempladas en esa nómina.

La productividad media por autor, calculada sobre la base de la cantidad de artículos publicados por cada autor (N=186) es de 1,58. Los tres autores más productivos son de origen español, mexicano y argentino, con 12, 11 y 7 artículos publicados en la REPP respectivamente.

Respecto del idioma de las publicaciones, y teniendo en cuenta que en los requisitos de publicación de la revista no se hacen especificaciones de idioma para los textos, el preponderante es el castellano, seguido por el portugués (12 artículos), idioma en el que se constatan artículos desde el inicio de la publicación. Sólo se constata un artículo en francés y uno en inglés. En los resúmenes, la prevalencia idiomática es del castellano y del inglés. Del total de artículos 44 no poseen resumen en ningún idioma, y corresponden en su amplia mayoría, a artículos publicados en los primeros 5 años de actividad de la Revista. La gran mayoría de los artículos restantes posee resumen en castellano, y de estos, a su vez la mayoría posee también resumen en inglés. De los 30 artículos que poseen resumen en los tres idiomas, 27 fueron publicados a partir del año 9, momento en que el resumen en portugués fue incorporado como requisito obligatorio de publicación.

Con la intención de analizar las temáticas preponderantes en las publicaciones de la REPP, se tabularon las palabras clave de todos los artículos que las contuvieran, en su versión en castellano o en su traducción. Se analizó un corpus de 154 artículos, recolectando un total de 645 palabras claves, con una media de 4,16 palabras clave por artículo. Con posterioridad a su tabulación, el total de palabras clave fue reducida, agrupando las idénticas y las similares; y luego por afinidad temática. El resultado final fue una muestra de 198 descriptores, que fueron ordenados por frecuencia de aparición.

La Tabla 2 muestra las frecuencias absolutas de aparición de los descriptores generados a partir de dicha reducción que se hubieran registrado al menos tres veces.

Tabla 2: Principales descriptores por frecuencia absoluta de aparición

Descriptor	Frec. Abs.	Descriptor	Frec. Abs.
Política + concepto específico	20	Ciudadanía	5
Género/sexualidad + caracterización específica	19	Cultura	5
Salud + especificaciones	13	Democracia	5
Movimientos sociales en general o específicos	13	Dictadura/desaparecidos	5
Memoria	13	Exclusión social	5
Epistemología	13	Inclusión	5
Comunicación	13	Investigación/metodologías	5
Identidad	12	Corrientes políticas específicas	5
Estado	10	Niñez y minoridad	5
Comunitario	9	Políticas públicas	5
Colectivos específicos	9	Violencia	5
Referencia a autores	9	Síndromes/síntomas/trastornos	5
Universidad	8	Psicoanálisis	4
Religión	8	Psicología comunitaria	4
Juventud	8	Raza/racismo/xenofobia/endofobia	4
Política (sin especificaciones)	8	Terapias/tratamientos	4
Escuela	8	Víctima	4
Derechos	8	Segmentación/fragmentación	4
Gobierno	7	Ciudad/espacio urbano	3
Creencias, actitudes, constructos personales	7	Análisis del discurso	3
Discurso	7	Desarrollo sustentable	3
Subjetividad	6	Tercera edad	3
Representaciones sociales	6	Pobreza	3
Globalización	6	Personas políticas (específicas)	3
Formación académica	6	Latinoamérica	3
Adicciones	6	Prevención	3
Delincuencia/delito	6	Alteridad	3
Cambio/cambio social	6		

Por debajo de las tres menciones, la cantidad total de categorías, obviamente aumenta, plasmando una amplia diversidad de tópicos abordados pocas veces en artículos de la REPP, como son: motivación, policía y fuerzas de seguridad, análisis institucional, trabajo, deporte, emociones, fotografía, espionaje, juego, procesos neurocognitivos, tradición, entre otros.

Una última agrupación en grandes grupos permitiría delinear las siguientes tendencias entre las palabras claves más recurrentes en artículos de la REPP⁴⁸: a) menciones relacionadas con cuestiones educativas, escolares, formativas, de docencia, enseñanza y aprendizaje; b) menciones relacionadas con conceptualizaciones de lo político; c) menciones relacionadas con especificaciones, definiciones o reflexiones epistemológicas o metodológicas; y d) menciones relacionadas con áreas de la psicología. Dada la diversidad de temáticas abordadas en otras menciones con menos frecuencia absoluta de aparición, no es factible realizar un agrupamiento sobre algún

⁴⁸ Para esta última agrupación, se consideraron algunas de las categorías que habían recibido menos de tres menciones y que por tanto no fueron descriptas hasta este momento, pero que pueden percibirse como afines a algunas de las más recurrentes.

criterio claro respecto de ellas, pero valga de recordatorio la explicitación realizada previamente respecto del amplio abanico de temáticas cubiertas por artículos publicados en la revista analizada.

A modo de conclusión

A juzgar por los elementos brevemente analizados, la REPP aparece como una publicación con marcado carácter latinoamericanista, priorización de publicaciones en castellano y portugués, y amplio abordaje de temáticas contextualizadas a las realidades sociales de la región. Los temas psicológicos en general y políticos en general focalizan la mayor parte de los artículos. La prevalencia de otras temáticas, como las relacionadas con prácticas educativas, puede remitirse tanto al análisis de situaciones concretas, como a la revisión ideológica y epistemológica de la formación en psicología como una de las vertientes de la Psicología Política (política de la psicología) que ha caracterizado las producciones del grupo académico que dio origen a la Revista (Rodríguez Kauth, 1998). Por otra parte, la recurrencia de descriptores epistemológicos y metodológicos puede entenderse como signo de que el proceso de consolidación de la Psicología Política en América Latina no ha cristalizado aún, por lo que ciertas explicitaciones se hacen necesarias a la hora de presentar trabajos específicos, y también como signo de la vitalidad y diversidad de la disciplina, caracterizada por abarcar una amplia gama de temáticas desde diversos modelos y perspectivas (Montero & Dorna, 1993; Parísí, 2007).

Referencias

- Brussino, S., Rabbia, . H., & Imhoff, D. (2010). Psicología Política en la Argentina: un recorrido por la historia de una disciplina emergente. *Psicología Política*, 10 (20), 199- 213. Disponible en: <http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=286>
- Díaz Gómez, A. (2007). Agendas de la Psicología Política prevalecientes en las dos últimas décadas (1986-2006) en Latinoamérica. *Psicología desde el Caribe*, 19, 1-21. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21301902>
- Montero, M. & Dorna, A. (1993). La Psicología Política: una disciplina en la encrucijada. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25 (1), 7-15. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80525101.pdf>
- Parísí, E. R. (2007). Definiendo a la Psicología Política. En E. R. Parísí (Ed.) *Psicología Política y otros temas de Psicología* (pp. 11-34). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Revista Electrónica de Psicología Política. Números 1 a 28. Archivo completo disponible en <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/>
- Rodríguez Kauth, A. (1998). Esbozo histórico y actualidad de la Psicología Política. En: A. Rodríguez Kauth (Ed.), *Temas y lecturas de Psicología Política* (pp. 13-33). Buenos Aires: Editores de América Latina.

Igualdad de oportunidades escolares: Condiciones de las prácticas y salud docente
*Amieva, S. P.; Torres Rojo, M. R.; Rochereul Collado, S. H.; González, L. M.; Irastorza, S. C.; Amieva, M. F.; Caballero, E.; Wanzo, C.; Olmedo, M.*⁴⁹

Las condiciones de la práctica y salud docente en el marco de las instituciones escolares del nivel medio se estudiarán con el objeto de investigar cómo inciden en la igualdad de oportunidades de los alumnos que concurren a estos establecimientos. Se estudiarán los aspectos de la escuela como los factores de carga física, cognitiva y psíquica y la forma en que los docentes se adaptan y su influencia en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades escolares. El proyecto pretende profundizar el estudio de las condiciones de la práctica y salud docente en escuelas de Nivel Medio del ámbito público como privado. El interés de estudiar este objeto surge de la necesidad de analizar la posibilidad del docente atravesado por las condiciones particulares de cada ámbito de brindar posibilidades de igualdad de oportunidades.

Se evaluará un conjunto de dimensiones institucionales que permitan caracterizar los factores de carga física, cognitiva y psíquica y la forma de adaptación a estas cargas en los docentes, como determinantes de igualdad de oportunidades escolares. La necesidad de realizar un estudio complejo sobre las condiciones en que se desarrollan las prácticas es con objeto de mostrar cómo se construye la especificidad de la enseñanza, desde la micro-política escolar a fin de dar evidencias de la influencia de estas, en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades escolares.

Objetivos:

General 1) Analizar las condiciones de la práctica docente, la incidencia en su salud y la implicancia de estas en la posibilidad de alcanzar igualdad de oportunidades educativas en escuelas públicas de Nivel Medio, de la capital de San Luis.

Específicos 1) Analizar los aspectos de la práctica que afecten la salud docente, para determinar la influencia en su posibilidad, de generar condiciones de igualdad de oportunidades educativas. 2) Analizar los aspectos inherentes al contexto escolar y de la población estudiantil, para determinar la influencia en la posibilidad del docente, de generar condiciones de igualdad de oportunidades educativas. 3) Analizar los aspectos institucionales y organizacionales en función de observar, la posibilidad del docente de garantizar igualdad de oportunidades educativas. 4) Analizar los aspectos inherentes al docente, expectativas y adecuación de la función, para comprender su incidencia en la posibilidad, de generar condiciones de igualdad de oportunidades educativas.

Metodología

La metodología a aplicar es de caracteres cualitativos y cuantitativos con técnicas de observación, encuestas, entrevistas, historias de vida, entre otras desde el enfoque multiépistemológico y plurimetodológico, planteados desde la investigación acción y el análisis comparativo. La población se constituirá por 4 escuelas públicas y 4 privadas de la ciudad de San Luis, de Nivel Medio. La muestra constituida por Docentes y alumnos de escuelas públicas y privadas de la ciudad de San Luis, 30% de cada escuela.

⁴⁹ Integrantes del Proyecto de Investigación: "Igualdad de oportunidades escolares: Condiciones de las prácticas y salud docente." Directora: Sonia P. Amieva. Ejercito de los Andes 950, Facultad de Ciencias Humanas. spamieva@unsl.edu.ar, rmtorres@unsl.edu.ar, shrochereul@unsl.edu.ar

Referencias

- Achilli, E. (1998). *Práctica Docente y diversidad Sociocultural*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Amieva, S. (2006). *Las condiciones de trabajo Docente: una mirada desde la investigación Educativa* San Luis. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Amieva, S. (2009). *Escuelas y Docentes: Debates y Refecciones*. San Luis: Ed. LAE.
- Amieva, S. (2008). *El trabajo Docente en condiciones de desigualdad escolar: Escuela pública y privada*. San Luis: Ed. LAE.
- Ball, S. J. (1993). *Foucault y la Educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Ball, S. J. (1994). *La Micropolítica de la Escuela*. Buenos Aires: Paidós. Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1990). *La Estructura Del Discurso Pedagógico*. Madrid: Ed. Morata.
- Bernstein, B. (1990). *Hacia una Teoría del discurso Pedagógico*. *Revista Colombiana de Educación*, 1.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.
- Bourdieu, P. (1977). *La Distinción*. Barcelona: Ed Taurus.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La Instrucción Escolar En La América Capitalista, La Reforma Educativa Y Las Contradicciones De La Vida Económica*. México: Ed. Siglo XXI.
- Bravslasky, C. (1994). *La discriminación educativa en Argentina*. Argentina: Ed. Miño y Dávila.
- Bravslasky, C. y Tiramonti G. (1990). *Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media*. Argentina: Ed. Miño y Dávila.
- Brigido, A. M. (2004). *La Equidad En La Educación Argentina. Un Análisis De Las Desigualdades En La Distribución De La Educación*. Córdoba: Ed. Universitas-Facultad De Filosofía Y Humanidades.
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación*. Córdoba: Ed. Brujas Córdoba.
- Castel, R. (1997). *La Metamorfosis De La Cuestión Social*. Buenos Aires: Ed Paidós
- Chubb, J. y Moe, T. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, D C.
- Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Cullen, C. (1999). *Reconocimiento y pluralismo. El lugar del otro en la formación del sujeto moral*, Memorias del XIV Congreso Interamericano de Filosofía, Puebla, México.
- Ministerio de Cultura y Educación. Documento del Ministerio de Cultura y Educación "Aplicación de la Ley federal de Educación" Enciclopedia HISPÁNICA. Versión 2.0
- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées, editado por L'aube intervention*, Paris.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Dubet, F. (2005). *El Declive de la Institución*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades Sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy*. Argentina: FLACSO.
- Esteve (1994). *El malestar docente*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Feijoo, M. *Argentina Equidad Social y Educación en los 90*. IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Fernandez, L. (1988). *El perfil institucional de la escuela*. Mimeo.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Paidós. 1994.

- Filmus, D. (1985). *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Argentina: FLACSO.
- Flecha, R. (1994). Las Nuevas desigualdades educativas. En M. Castells y otros (Eds.). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. la piqueta.
- Foucault, M. (1993). *Foucault y la Educación, Disciplina y Saber*. Madrid: Morata.
- Frigerio y otros. (1995). *De aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gento Palacio, S. (1996). *Participación en la gestión educativa*. Santillana.
- Guyot, V. y Marincevic, J. (1992). *Poder Saber la Educación*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Guyot, V. y otros (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Bs. As: Lugar editorial.
- Irastorza, S. (2009). *El proceso de enseñanza- aprendizaje: una encrucijada contemporánea*. Mimeo.
- Kamisky, G. (1994). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los Problemas Institucionales*. Bs. As.: Lugar Editorial.
- Kessler, G. (2002). *La Experiencia Escolar Fragmentada*. IIPE, UNESCO.
- Kritchevsky, S., Prescott, E. y Walling L. (1977). Planning Environments four your children: Physical Space (2 ed.), *Nationale Association for de education of Young Children*: Washington D. C,
- Lafont Batista, E. (1994). *La institución escolar. Convivencia y disciplina*. Tesis Edit. Norma educativa.
- Levesque, M. (1981). *L'égalité des chances en education*. Québec, Canadá : Conseil supérieur de l'education.
- Masi, A. y Somaré, R. (2008). Políticas de promoción de la igualdad educativa en San Luis (Argentina). Del dicho al hecho... *Fundamentos en Humanidades, IX* (II-18), 137-154.
- Marchesi, A. (1998). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, 23*.
- Mendizábal, N. (1995). *Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la provincia de Buenos Aires*: PIETTE.
- Narodowski, M., Mores, N, Andrade, M. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Barcelona, Mexico, Montevideo: Ed. Granica.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología Política de las Reformas educativas*. Madrid: Morata. Madrid.
- Radusky, D. (1996). *Ritual y realidad de la conducción educativa*. Bs. As.: Ed. Magisterio.
- Rama, G. *Heterogeneidad técnica, diferenciales de salarios y educación*. CEPAL. UNESCO. PNUD.
- Rawls; J. (2004). *La Justicia como Equidad. Una reformulación*. Bs. As.: Ed. Paídos.
- Reimers, F. (2000). *Unequal Schoos, Unequal Chances*, Harvard University Press, EEUU.
- Revista Iberoamericana de Educación, 2*.
- Saviani, D. (1998). Equidad o igualdad en educación. *Revista Argentina de Educación, 25*.
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Editorial Miño y Dávila.en tiempos de globalización.

- Tanaro, M. (2009). Acerca de la Afirmación de la igualdad de oportunidades sostenida por la ley de educación. Comentario sobre un caso. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. N° 022* Universidad de Jujuy. PP158.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Ed. Siglo veintiuno.
- Tenti Fanfani, E. (1994). *La Escuela Vacía: Deberes del Estado y Responsabilidades de la Sociedad*. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (1995). *Los condicionantes de la realidad educativa*. Bs. As. Novedades Educativas.
- Van Haecht, A. (1998). *La Escuela va a Examen*. Buenos Aires: Ed. Biblos Bs. As.
- Zanglá de Rovignale, A.; Pentimalli de Vieytes, M. (1995). *Ley Federal de Educación. Acuerdos Sobre su Implementación*. Buenos Aires: Editorial C y C.



Extensión y Servicio

**“Sean realistas, pidan lo imposible.”
Mayo Frances (1968)**

Transferencia desde la UNSL hacia la comunidad: Programa de Asistencia Psicológica para sujetos que consumen drogas, Programas de Prevención de Adicciones en el ámbito educativo

Milán, T. A.; De Gregorio, M. E.M.; Ressia, I, Sanchez, M.; Hauser, M. P.; Díaz Guiñazú, R. P.; Calderoni, A. M.⁵⁰

Programa de Asistencia y Orientación psicológica para sujetos que consumen drogas

En el Centro Interdisciplinario de Servicios (C.I.S.) dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL llevamos a cabo un programa de atención psicológica para sujetos que consumen drogas, inserto en un Proyecto de Investigación sobre Drogadicción subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, que desde 1992 ha abordado diferentes aspectos de este problema. Un propósito privilegiado, tanto de la investigación como del Servicio es también la formación de recursos humanos especializados en psicopatología y clínica de la drogadicción. En la comunidad no existía un servicio de estas características donde se privilegie la clínica integrada a la investigación sustentada en el Psicoanálisis, centrada en el análisis del funcionamiento psíquico del sujeto drogodependiente, y en las implicancias clínicas del abordaje psicoterapéutico de estos pacientes adictos a drogas. El modelo de comprensión de la patología ha sido concebido a partir de dos supuestos teóricos que orientan la investigación y por ende son de gran utilidad a nivel clínica y técnica: dependencia adicta (Dupetit, 1983) y estructuras psicopatológicas subyacentes a la adicción (Rosenfeld, D. 1996). Hemos constatado en nuestras investigaciones que en los sujetos drogadependientes subyacen diferentes estructuras psicopatológicas con su propia dinámica inconsciente y psicogénesis infantil, donde cada paciente busca la droga por un motivo distinto. En primer término nos abocamos a analizar y caracterizar el efecto psicológico que produce la droga y la fantasía inconsciente que subyace al consumo de drogas, aspectos que variarán en función de las diversas estructuras subyacentes y en el análisis del “caso por caso”. El programa se desarrolla en el CIS desde el año 1995 y el número de sujetos atendidos y que conforman la muestra de investigación, es aproximadamente de más de cien sujetos. Cada uno de esos casos ha sido sometido a un análisis exhaustivo en cuanto a la modalidad de funcionamiento psíquico en un proceso psicodiagnóstico que abarcó cuatro entrevistas. Después se proseguía con un tratamiento psicoterapéutico. En ambas etapas el material clínico es supervisado por el equipo de los psicólogos del programa y además por supervisores externos (quincenales, mensuales), con miembros de Asociaciones Psicoanalíticas (Mendoza y Buenos Aires). Se trata de un servicio ambulatorio y gratuito. El Equipo profesional estuvo integrado por Investigadores, Psicólogos clínicos, Becarios de Investigación, Becarios de Servicio y pasantes. El programa se propone asistir a la población de la comunidad que lo solicite en forma voluntaria. Pretende ofrecer a la población un espacio de consulta, de tratamiento y de orientación psicológica acerca de los problemas generados a partir del consumo de sustancias psicoactivas. Los destinatarios son adolescentes y adultos que se han visto afectados por la ingesta de sustancias tóxicas, y abarca también a sus familiares, amigos o personas que no consumen drogas pero que se encuentran muy próximas al sujeto que las consume, y que se sienten involucradas en esta problemática. La inclusión de estos últimos respondía al concepto de representación psíquica del

⁵⁰ Integrantes del Programa de Asistencia Psicológica para sujetos que consumen drogas. Centro Interdisciplinario de Servicios. Secretaría de Extensión Univesitaria, UNSL. Ejército de los Andes 950 – CP 5700. tmilan@unsl.edu.ar

sujeto que consume en la mente del tercero (Milán, 2009). Esto es una consecuencia de las características psicopatológicas del sujeto drogadicto en relación a la egosintonía de la patología, la conciencia de enfermedad es portada por los otros. La modalidad de la consulta espontánea fue menos frecuente que la originada por la derivación de otros profesionales de la salud, y la derivación de maestros, juzgados, policía, Penitenciaría Provincial, Juzgado Federal en aplicación de la Ley 23.737. También se recibieron derivaciones de otros profesionales del CIS. A la primera consulta se asistía de manera individual, o acompañado por familiares o amigos. Durante las entrevistas diagnósticas se evaluaban las posibilidades de asistencia conforme al encuadre terapéutico del programa; en caso de no adecuarse a las características del problema planteado, se derivaban aquellos pacientes que por su patología requerían un dispositivo terapéutico de mayor complejidad. Se aceptaban en el programa los sujetos que podían manejarse autónomamente. No se aceptaban sujetos que requerían internación; en estos casos se procedía a la derivación en otros centros. El abordaje terapéutico seguía un “encuadre accesible” que posibilitara estar cerca del paciente, teniendo en cuenta las características de este tipo de problemáticas (urgencias, ausencias, demoras, horarios en que pueden concurrir). Se procuraba que el paciente tomara conciencia del grado de dependencia adicta y no se priorizaba la eliminación del síntoma por sobre la comprensión de su sentido. Se aseguraba mantener la continuidad del tratamiento a pesar de las interrupciones de los pacientes.

La implementación de este programa plantea una serie de complejidades emergentes de las características propias de las demandas y su articulación con los objetivos y el abordaje terapéutico. Una de las principales es la discontinuidad en el ritmo de las sesiones de tratamiento por faltas sin aviso, interrupciones o suspensión del tratamiento, y definitivamente la deserción en el mismo. Algunos pacientes, si bien aceptan voluntariamente el tratamiento, vienen presionados por alguna imposición familiar y/o institucional, lo que arrastra como consecuencia el abandono del tratamiento.

Nuestra tarea se vio limitada por no contar con un médico Psiquiatra, ni con Acompañantes Terapéuticos, ni Asistente Social; tampoco estamos insertos formalmente en una Red Asistencial por lo cual trabajamos aislados y las derivaciones se realizan de una manera precaria. Recibimos un subsidio de la Secretaría de Extensión de Rectorado que nos alcanzaba para solventar, parcialmente, las supervisiones externas.

La prevención de Adicciones en el ámbito educativo

Desde nuestros proyectos de prevención de adicciones fuimos ocupando cada vez más espacios en las instituciones donde hemos propuesto actividades y programas, o a partir de las cuales hemos sido convocados: escuelas laicas y religiosas, asociaciones diversas, Justicia Federal, Penitenciaría Provincial, Radios, Canales televisivos, espacios universitarios. Una experiencia interesante fue la propuesta de Prevención de las Adicciones en el ámbito educativo en el Nivel Inicial realizado en la Escuela Normal Juan Pascual Pringles que incluyó la capacitación de pasantes en el Programa de Innovación Educativa en la prevención en adicciones desde los periodos más tempranos del desarrollo con niños preescolares (Nivel Inicial) para identificar las actitudes y conductas que podrían presentar los niños de un Jardín de Infantes de una escuela pública, que en su evolución podrían dar lugar al desarrollo de futuros comportamientos adictivos con o sin drogas. Esta propuesta se concretó por medio de un Taller dirigido a los docentes de este nivel, destinado a orientarlos en la detección precoz de mínimos indicios del desarrollo emocional, así como también a promover la organización de actividades tendientes a favorecer el desarrollo integral de los niños. Se destacó el lugar

privilegiado de los docentes como agentes de prevención en salud mental. La metodología del Taller se orientó a contribuir en la capacitación de los docentes y directivos en el reconocimiento de los signos de alarma, en el niño y en el vínculo con los padres. Se destacó la importancia de la técnica de la Observación y su utilización en el aula en la tarea de prevención.

Otra realización fue la práctica de prevención con un grupo de Orientación para Padres en otra escuela pública de la ciudad de San Luis donde se trabajó para responder a una demanda de la institución con el objetivo de asesorar a los padres que expusieron dificultades en la crianza de los hijos adolescentes. La metodología siguió los lineamientos del trabajo grupal para atender a las dificultades de los padres en la puesta de límites, y en la contención de situaciones de violencia, de oposición a las normas de convivencia, la iniciación en el consumo de alcohol, la práctica de los videojuegos y de Internet.

Conclusiones

De la aplicación de ambos programas surge un desafío permanente al equipo de los profesionales intervinientes para proponer innovaciones y estrategias a fin de responder a las diversas situaciones planteadas desde diversos sectores de la comunidad. Consideramos que las dificultades surgidas son inherentes a la problemática de la drogadicción tanto desde el punto de vista clínico, como psicopatológico, condicionada por el modelo de la sociedad actual donde el consumo forma parte de la cotidianeidad, y funciona como organizador social sentando las bases para una cultura adictiva. En nuestra concepción estos servicios deben mantener su condición de gratuidad, y erigirse desde su función social, para lo cual se requiere conjugar calidad académica en docencia e investigación, con compromiso social. La actividad universitaria extendida hacia la comunidad debe expresar una concepción estratégica de la actividad de transferencia que no significa un mero transferir conocimientos de un lugar a otro. Se trata de construir conjuntamente un conocimiento renovado a partir de la práctica concreta, de la realización de experiencias en un lugar determinado donde se plantee la necesidad y el interés por determinados conocimientos. En la actividad de extensión universitaria en salud destinadas a los sujetos que consumen drogas, y en prevención de las adicciones en el ámbito educativo, se requiere trabajar desde múltiples enfoques y diferentes disciplinas a fin de elaborar estrategias eficaces de intervención institucional. La multicausalidad de factores que intervienen en esta problemática requiere que el abordaje, preventivo o asistencial, que se realice sea de carácter multidisciplinario y transversal. Nuestro espacio universitario contiene un potencial de recursos humanos altamente competentes para intervenir en esta problemática, sólo se requiere aunar esfuerzos y contribuciones en pos de un objetivo común: la justicia y el bienestar social.

Referencias bibliográficas

- Calderoni, A. M., Fernández, S. M., Milán, T.A. (2004). Convergencia e intercambio entre disciplinas. Premisas para un Programa de Prevención de la Drogadicción en el medio educativo, en *Perspectivas y contribuciones en la transmisión e investigación del psicoanálisis en la universidad*. San Luis: Ediciones LAE, 159-162.
- Donghi, A. Vázquez, L., Milán T.A. (2007). *Innovaciones de la práctica. Dispositivos clínicos en el tratamiento de las adicciones*. Buenos Aires: Grama ediciones
- Dupetit, S. (1983). *La Adicción y las Drogas*, Buenos Aires: Salto ediciones.
- Fernández, S. M., Calderoni, A.M., Milán, T.A, Sanchez, M. (2004) Los actores y las prácticas de prevención. Experiencias de un programa de prevención de la

- drogadicción en dos escuelas de la ciudad de San Luis, en *Perspectivas y contribuciones en la transmisión e investigación del psicoanálisis en la universidad*. San Luis, Ediciones LAE, 169-175.
- Milán, T. A. (2009). Investigación clínica en el ámbito universitario, en *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales*. Buenos Aires, Ediciones de la Facultad de Psicología de la UBA, 123-125.
- Milán, T.A. (2007) Acerca de la función de los educadores en los procesos de prevención, en *Alternativas*, serie: espacio pedagógico. Año XII, N° 49, San Luis: Editorial LAE. 197-202.
- Milán, T.A. (2009) La singularidad del paciente adicto y la particularidad de su tratamiento. En A. Trimboli y otros (Comps.). *El padecimiento mental. Entre la Salud y la Enfermedad* (pp.238-240; 688). Buenos Aires: AASM.
- Milán, T.A., De Gregorio, M.E., Ressa, I., Sanchez, M. (2010) Prácticas clínicas en el abordaje psicoterapéutico de pacientes adictos a drogas en un centro universitario de servicios. En V. Barrila; A. Lapalma; M. Molina. *Libro del XII Congreso Metropolitano de Psicología: psicología y sociedad*, Buenos Aires. 1° edic. Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, APBA, 15-18; 304.
- Rosenfeld, D. (1996) Nuevas teorías sobre drogadicción. Autismo y drogadicción. *Psicoanálisis. Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, XVIII, 2, 347-364.

Psicoterapia Grupal. Grupos de autoconocimiento y desarrollo personal

*Muñoz de Visco, E. N.; Lucero, M. C.; Masramón, M.; Sendra, B.; Fantín, M.; Martínez-Núñez, V.; Salas, F.; Farias, C.*⁵¹

Considerando que la Universidad debe tener un espacio de apoyo psicológico y contención para personas del medio que se ven privadas de asistencia psicológica en situaciones críticas de sus vidas y que no cuentan con cobertura social nos propusimos desde el Proyecto de Extensión Psicoterapia Grupal trabajar en este sentido. Es por ello que desde el año 2004 conjuntamente con el Proyecto de Investigación 4-28501 trabajamos brindando psicoterapia grupal a diferentes sectores de la comunidad.

Mediante la utilización de recursos grupales nos proponemos facilitar el autoconocimiento y el autoapoyo en personas que están enfrentando situaciones de conflicto. Hemos trabajado brindando apoyo psicológico en tres sectores de demanda: con estudiantes ingresantes (hasta el año 2011), con estudiantes de nivel medio de escuelas de la provincia de San Luis (hasta el año 2007) y desde el año 2008 a la fecha con personas que desean adoptar un hijo y mujeres que optan por dar su hijo en adopción. Desde el proyecto también se brinda entrenamiento en coordinación de grupo y entrenamiento en habilidades de ayuda a estudiantes de psicología de los últimos años. Habilidades de ayuda es un término genérico que se pueda aplicar ampliamente a las intervenciones en psicoterapia (Gómez y Pérez, 2011).

“La Psicoterapia constituye un tratamiento psicológico orientado a producir determinados cambios que ayuden a las personas a vivir de manera más plena, ya sea porque superen un trastorno psicológico específico, ya sea porque logren un desarrollo personal más completo” (Fernández Álvarez, Kirszman y Nieto, 1994, p. 240). “El término terapéutico implica en su etimología un servir, un cuidar, un atender, un ser un cuidador. Como servicio contiene en sí mismo un trabajar para otro, ayudar a que el otro sea” (Rispo, 2002, p. 80).

Optamos por el uso de la psicoterapia en grupo pues la trama humana sirve de apoyo y contención en feedback permanente. Dice Barceló “Cada experiencia de cada persona es distinta, pues los estímulos que les afectan pueden ser diferentes o, siendo similares, afectan a cada una de manera desigual. A todo este marco descrito lo denominamos experiencia. La experiencia conforma esta “sensación de” producida por algún conglomerado de estímulos que me afectan” (Barceló y Torrens, 2004, p.115).

El proceso de desarrollo y cambio personal es un proceso complejo que sucede a través de un intrincado intercambio de experiencias humanas. Yalom (2000) se refiere a ellas como “factores terapéuticos” del grupo, una serie de mecanismos de cambio en la psicoterapia de grupo; algunos le llaman “factores curativos” o “estimulantes del desarrollo grupal”.

Trabajamos con la facilitación del autoconocimiento y fortalecimiento de la autoestima. De acuerdo a conceptos rogerianos una buena autoestima estaría estrechamente relacionada con la posibilidad de lograr un auténtico conocimiento y aceptación de las características personales y con la posibilidad de desarrollar potencialidades inherentes (Rogers, 1980).

⁵¹ Integrantes del Proyecto de Extensión. Psicoterapia Grupal. Secretaría de Extensión Univesitaria, UNSL. nmvisco@unsl.edu.ar . 2664610178

Modalidad de trabajo

Elegimos la psicoterapia grupal para el abordaje de conflictos relacionados con la trama humana. Trabajamos en cuatro ejes problemáticos específicos:

1. **Eje 1:** La problemática del ingresante. Se trabajó en grupos de desarrollo personal y psicoterapia grupal con ingresantes y estudiantes de los primeros años de la UNSL. Los grupos estaban compuestos por 8 a 10 estudiantes y accionaban con una frecuencia de sesiones quincenales durante el año lectivo con el objetivo de favorecer el autoconocimiento y autoestima. Se brindó apoyo psicológico individual a las personas que lo requerían.
2. **Eje 2:** Estudiantes del último año del Polimodal: con el fin de facilitar en los estudiantes de este nivel la elección de carrera o de ámbito laboral acorde a sus potencialidades. Se trabajó en talleres grupales desarrollados en las escuelas y se dio atención individual a quien lo requería.
3. **Eje 3.** Actualmente se acciona promoviendo el autoapoyo en personas que se postulan a adoptar un hijo inscriptos en el Registro único de adoptantes por Convenio con el Superior Tribunal de Justicia de San Luis. Se trabaja en talleres grupales compuestos por aproximadamente 12 personas y desarrollados en la ciudad de San Luis, en Villa Mercedes y en el interior. Se da apoyo psicológico individual a mujeres que deciden dar su hijo en adopción.
4. **Eje 4.** Asesoramiento y entrenamiento en coordinación de grupo a: estudiantes avanzados de psicología; integrantes de la Asociación Civil Psicólogos sin Fronteras para trabajo en Comedores infantiles; estudiantes de psicología pasantes del RUA (Registro Único de Adoptantes); integrantes del Proyecto.

Las actividades realizadas en las escuelas de Nivel Medio (mediante Nota Compromiso) y en el Registro Único de adoptantes (RUA) (mediante Acta Acuerdo en Convenio Marco con el Superior Tribunal de Justicia) han sido acordadas y evaluadas por la institución correspondiente.

Respecto al número de personas a quienes se ha brindado servicio a partir del año 2004 hasta la fecha podemos decir que se atendieron a aproximadamente 130 estudiantes ingresantes; 340 estudiantes del Polimodal; 96 personas provenientes del Registro de Adopción y se entrenó en coordinación de grupo a 50 estudiantes y graduados.

Se ha realizado una sostenida tarea de difusión de las acciones realizadas mediante numerosas publicaciones y presentaciones a eventos científicos de artículos que refieren la labor desarrollada.

Ha sido una tarea desarrollada en vinculación con el Proyecto de Investigación 4-2-8501 ya que los datos recogidos del trabajo grupal (mediante instrumentos de medición psicológica) fueron analizados y sistematizados en investigaciones. También se generó una vinculación con docencia, especialmente con el Curso Electivo de Psicología Humanística, ya que este proyecto de extensión se realiza desde ese marco teórico.

Referencias

- Barceló, R. y Torrens, F. (2004). La intervención por contacto en la facilitación de grupos. *Actas del IX Foro Internacional del Enfoque Centrado en la Persona*. Argentina: Ediciones Suárez.
- Fernández Álvarez, H. Kirszman, D. y Nieto, T. (1994). Psicoterapia integrativa de base Cognitivo-Constructivista. En Andrés Sánchez Bodas y otros. *Psicoterapias en Argentina*. 237-262. Argentina: Holos.

- Gómez, B. y Pérez, A. (2011) Formación y entrenamiento. En Fernández Álvarez H (comp.) *Paisajes de Psicoterapia*. Bs. As. Argentina. Polemos.
- Rispo, P. (2002) *La experiencia terapéutica existencial de grupo*. Argentina. Ediciones CAPAC.
- Rogers, C. (1980). *Persona a Persona*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Yalom, I. (2000) *Psicoterapia Existencial y Terapia de Grupo*. Barcelona: Paidós.

Importancia de la extensión universitaria ante las necesidades de la comunidad: los efectos de la violencia

*Loizo, J. M.; Vuanello, R.; Sosa Suárez, M. L.; Valdebenito, E.; Godoy Ponce, P.; Masramón, M.; Greco Mainero, M. L.; Fourcade, M.; Paez, A.; Oviedo, G. L.; Belgrano Rawson, S.; Farias Carracedo, C.; Morales, L.*⁵²

Ante la carencia de espacios de intervención específicos, se instaló en 1998 el servicio de atención a víctimas de violencia en el Centro Interdisciplinario de Servicios de la Facultad de Ciencias Humanas, que continúa hasta el presente, siendo el único en su género sostenido desde una Universidad del Estado. El proyecto de extensión en ejecución, denominado “Intervención con actores de la violencia como estrategia de prevención”, está conformado por un proyecto sobre “Atención y orientación dirigida a niños/as, adolescentes jóvenes y adultos víctimas de conductas violentas” y el proyecto sobre “Atención a personas que manifiestan conductas violentas y Atención a personas violentas que se encuentren en conflicto con la ley civil o penal”.

El proyecto está dirigido a las personas que hayan sido objeto de violencia -directa o indirecta- producida por otros individuos y que estos hechos hayan ocasionado alteraciones, cambios o modificaciones negativas en su vida cotidiana y que reconozcan la necesidad de recibir la atención que se brinda desde este programa así como también las personas que ejercen violencia física, psicológica o sexual hacia otros individuos, sean estos adultos, adolescentes y/o niños y que estos actos determinen la búsqueda de ayuda profesional tendiente a disminuir los índices de violencia.

Los objetivos generales apuntan a profundizar y ampliar el espacio de intervención dirigido a los actores de la violencia a las víctimas –adultos, jóvenes, adolescentes y niños- con el propósito de proporcionar información, guía y acompañamiento adecuados para afrontar la situación en sus distintos aspectos: jurídico, personal, psicológico, social, médico, familiar, laboral con la asistencia a los agentes perpetradores de la violencia –adultos, jóvenes y adolescentes- abarcando los distintos ámbitos en que ésta tenga lugar, con el propósito de intentar producir un reconocimiento responsable de los actos violentos, a fin de posibilitar una transformación de tal comportamiento.

La mayor demanda se ha producido por situaciones de violencia doméstica o familiar que involucran, especialmente, la victimización de mujeres y niños, en sus diversas manifestaciones así como hechos de violencia sexual que se producen contra adultos, niños o adolescentes en los diversos contextos en que hayan tenido lugar. En este aspecto se ha brindado atención a las víctimas y también a perpetradores de la violencia sexual en situación de conflicto con la ley. Se han abordado algunas situaciones que se han provocado a través de diversos tipos de violencia institucional, especialmente la producida por organismos de control formal como la policía.

Entre las actividades factibles de realizar en una respuesta condicionada a un horario y disponibilidad restringida por ser una parte de las actividades docentes de la mayoría de los integrantes, una vez producida la recepción de la problemática surgida de la exposición a situaciones de violencia por parte de las personas involucradas en ellas –de manera directa o indirecta- en la entrevista de admisión, se brinda un primer momento de análisis y atención que posibilite acciones posteriores benéficas para las víctimas. Se evalúa la extensión y profundidad del daño producido por las situaciones de violencia y sus efectos en la persona/ s afectada/s para seleccionar las estrategias más adecuadas

⁵² Integrantes del Proyecto de Extensión: Intervención con actores de la violencia como estrategia de prevención. Secretaría de Extensión Univesitaria, UNSL. flacarox@gmail.com

para el proceso de intervención, en función de las características del/la consultante, de la magnitud del deterioro que presente, de la situación particular de violencia que la esté afectando, de su antigüedad, de los recursos – materiales y humanos- con que cuente para afrontarla, entre otros factores significativos.

En el orden de las tareas preventivas se brinda información, asesoramiento y acompañamiento para afrontar la situación en sus distintos aspectos: jurídico, personal, psicológico, social, médico, familiar, laboral, etc., reconociendo las alteraciones en la trama vincular al interior de las relaciones interpersonales e institucionales así como el avasallamiento de derechos básicos producto de la desinformación en el orden de la legislación específica de la provincia.

En la actualidad, comprobados el sufrimiento infligido a las víctimas, los alcances y daños que puede producir la violencia, se ha advertido la urgente necesidad de implementar acciones de intervención conducentes a la modificación del comportamiento del/os agresor/es, a partir del reconocimiento de la responsabilidad por el dolor producido en otros. Cabe precisar que si bien la tendencia predominante es la atribución de la conducta violenta al varón, también se produce en mujeres, aunque en grados significativamente inferiores.

Las demandas en el proyecto de atención a victimarios, se ha producido en contadas ocasiones de manera personal, observando que rápidamente cesan en la asistencia a las intervenciones pautadas. Como así también, por derivaciones de diferentes Juzgados y del Servicio Penitenciario Provincial cuando se encuentran en situaciones de medidas judiciales o etapas de la sentencia que ameritan una evaluación psicológica a efectos de brindar elementos que acompañen las decisiones que los entes administradores de justicia deben considerar. En estos casos, las admisiones suelen estar a cargo del equipo interviniente a partir de las cuales, se pautan las condiciones de trabajo evaluando en primer lugar, el grado de compromiso personal puesto en juego por el demandante en el proceso psicológico que debe transitar. A continuación se analizan en su historia los modelos de aprendizaje, los mitos sociales que los sostienen, los reforzadores ambientales que dan cuenta de su permanencia, los beneficios primarios y secundarios que representan para quien lo manifiesta, etc. como también las consecuencias desfavorables provocadas por su acción en las personas afectadas para evaluar capacidad de reparación como modalidad de transformación de su conducta violenta. Se seleccionan las estrategias más adecuadas para el proceso de intervención, en función de las características del/la consultante, y de la evaluación de los puntos anteriores. Así como también se puede brindar información, asesoramiento y acompañamiento adecuados para afrontar la situación en sus distintos aspectos: jurídico, personal, psicológico, social, médico, familiar, laboral, etc.

En relación a la intervención con efectores se pretende ofrecer alternativas de cambio que puedan prevenir nuevos comportamientos que provoquen daños a sí mismos como a terceros. Todo ello, en la búsqueda de mejorar las relaciones interpersonales dentro del espacio de desarrollo privado como público a modo de morigerar las consecuencias que afectan la calidad de vida de las personas en la actualidad.

La vinculación entre los proyectos se desprende del carácter unívoco que exige el trabajo con los diferentes actores de la violencia. El abordaje de quienes se involucran, tanto en su calidad de actores como de víctimas, reclama un análisis integral e interdisciplinario para poder actuar sobre los efectos producidos tanto en los niveles individuales como colectivos a fines de prevenir nuevas conductas de riesgo.

Las actividades del presente programa están marcadas en el convenio firmado desde el año 1989 entre la Universidad Nacional de Las San Luis y el Poder Judicial específicamente con los Juzgados de Familia y Menores y el Servicio Penitenciario

Provincial. Así como las Instituciones de Salud Pública, Hospitales, Centros de Salud y Organismos Educativos Públicos del medio que se encuentran bajo jurisdicción del gobierno de la provincia, con quien existe un convenio de cooperación y asistencia recíproca con la Universidad Nacional de San Luis desde el año 1994.

A modo de evaluación constante se llevan a cabo reuniones del equipo profesional a fin de poner en común, coordinar y planificar las acciones a seguir con quienes hayan solicitado la consulta o intervención desde el proyecto, así como ateneos del equipo con el objetivo de promover la actualización continua de los integrantes

El presente proyecto articula actividades de docencia con el equipo de la asignatura de Psicología Jurídica, y de electivos afines a las problemáticas de violencia y de género, así como con el proyecto de investigación definido por tres ejes conceptuales como son los Derechos Humanos, Control Social y Sectores Vulnerables. Además se encuentra en estrecha vinculación con la creación de un refugio para mujeres víctimas de violencia, que se enmarca en el contexto de la ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (ley 26.485/09). Este espacio es único en el país sostenido por una institución educativa de nivel superior lo que da cuenta de su originalidad y del compromiso de la UNSL para proyectar su acción hacia la comunidad, mediante sus políticas de extensión universitaria. Originado a partir de la convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) ha permitido generar un espacio de acogida para quienes siendo víctimas de violencia, no cuentan con redes sociales de soporte y ayuda para afrontar las situaciones de crisis aguda a las que se ven expuestas, recibiendo los soportes psicológicos, sociales y jurídicos vitales para afrontar las situaciones que les permitan desvincularse y lograr la recuperación de su vida de manera armónica e integral.

Referencias

- Di Corleto, J. (2010). *Justicia, género y violencia*. Argentina: Librería Ediciones.
- Echeburúa E. & De Corral, P. (2002) *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Giberti, E. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Hirigoyen, M.F. (2006). *Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Buenos Aires: Paidós.
- Kalbermatter, M.C. (2005) *Violencia, ¿esencia o construcción?* Córdoba, Argentina: Ed. Brujas.
- Segato, R (2003) *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires: Prometeo.

La violencia y la Escuela. De la violencia escolar a la violencia en la escuela

Bower, L.; Triolo Moya, F.; Katzer, N.⁵³

Si la sociedad es violenta, la escuela también lo será, porque no es una burbuja aislada. De alguna manera, está traspasada de todo lo que ocurre en ella.
Savater, F. 1991

En las últimas décadas es posible observar un exponencial incremento de situaciones de violencia que atraviesan todo el tejido social. Se trata de un fenómeno complejo que comprende factores socioeconómicos y psicológicos, que actúan e interactúan determinando redes que atrapan a los sujetos. Puede decirse que la violencia es un acto a través del cual se embiste de manera destructiva sobre la subjetividad del otro; implica, siempre, una coacción, esto es una aplicación unilateral de fuerza contraria a la voluntad o a los intereses de quien la sufre. El acto violento puede ser impuesto desde un lugar jerárquico socialmente instituido o bien puede ser una acción que acontece entre grupos de pares; se trata siempre de una relación coactiva soportada en ciertos aspectos de vulnerabilidad de los actores implicados.

El fenómeno de la violencia se ha propagado entre los distintos estamentos de la sociedad afectando a los sujetos y con ello a sus relaciones e incluso a las instituciones. En tal sentido la escuela ha resultado un ámbito particularmente afectado por tal estallido violento. Este espacio frecuentemente se ha visto conmocionado por ataques entre pares (docentes-docentes; alumnos-alumnos) o bien entre distintos estamentos (docentes-alumnos; docentes-directivos; alumnos-directivos; padres-docentes; padres-directivos, etc.). Estos hechos instauran un modo particular de la *violencia* signada por la acción u omisión intencionadamente dañina ejercida entre miembros de la comunidad educativa (alumnos, maestros, profesores, padres, personal subalterno) y que acontecen dentro de las instalaciones escolares o bien en otros espacios directamente relacionados con lo escolar (alrededores de la institución o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares).

Se han propuesto diversas explicaciones a estos hechos de violencia desde la biología, las neurociencias, la sociología e incluso desde la psicología. Tal diversidad deja claro que se trata de un fenómeno que rechaza explicaciones unívocas y que la mirada debe dirigirse tanto sobre los sujetos involucrados, como y de modo decisorio, sobre el contexto.

Por otro lado y en tanto psicoanalistas, se parte del convencimiento respecto de que no es posible permanecer ajenos a la extensión (psicoanálisis en el mundo); la enseñanza freudiana lega la imposibilidad de omitir los problemas epocales en las producciones teóricas o rehusar interrogarse sobre los problemas que emergen en la praxis. El Psicoanálisis en “intensión” y el Psicoanálisis en “extensión”, vale decir en la Cura analítica y “en el mundo” se encuentran así en un dialéctico enriquecimiento.

La violencia cotidiana

⁵³ Integrantes del Proyecto de Extensión Universitaria: “La violencia y la escuela. Prevención, diagnóstico e intervenciones terapéuticas en algunas instituciones educativas seleccionadas de la Ciudad de San Luis”. Secretaría de Extensión Universitaria, UNSL. Ejército de los Andes 950- Ed. IV Bloque. Ofic. 35. Ciudad de San Luis (San Luis). nlbower@unsl.edu.ar

Se considera que los actos violentos, en todas sus expresiones, constituyen una exteriorización habitual del mal-vivir actual, circunstancia que es reflejada en todos los medios de comunicación y en la propia cotidianeidad.

El marco social actual revela transformaciones y cambios que impactan, modelando, nuevos modos de subjetividad. Se asiste a una sociedad en la cual prima el culto a lo novedoso, el hedonismo, la dificultad para mantener los vínculos afectivos, la imposibilidad de tolerar la demora o aun la castración. Al decir de Miller (1997) se trata de la época del Otro que no existe, donde no hay certeza sino que todo resulta igualmente válido.

El mercado global coloca a los sujetos en una posición de consumo interminable donde se fomenta para todos el mismo goce. Las diferencias se borran y se instala el reinado del “niño generalizado” (Lacan, 1977) lo que implica la segregación de lo diferente y, por lo tanto, del ser hablante, ya que cada ser hablante es singular. Es la era del *in-dividuo objeto de consumo del mercado*, del hombre como objeto plus de gozar, como gadget. Hoy toda la vida tiende a la satisfacción sin límites transgrediendo y/o anulando las interdicciones; las interdicciones quebrantadas por el goce se anulan solo con la muerte, con el vacío de tensiones: “la vida psíquica, o quizá la vida nerviosa en general, están dominadas por la tendencia a la disminución, a la invariación, a la supresión de la tensión interna provocada por las excitaciones” (Freud, 1938, p. 257). La tesis freudiana ilustra magníficamente la dramática de los sujetos actuales: Eros está radicalmente impedido; hay una búsqueda vehemente, alocada de goce instantáneo. Se aspira a un goce real (siempre imposible), goce real que sólo puede ser aprehendido rebasando lo simbólico, esto es las interdicciones (prohibiciones). Falto de toda mediación simbólica el sujeto queda a merced del acto; abolido todo resguardo simbólico el acto (violento) irrumpe y sus desenlaces pueden llegar hasta la muerte (propia o del otro).

Es esta urdimbre social la que impacta sobre la subjetividad modelándola y también configurando modos particulares de vinculación entre los sujetos; modos en los que la violencia se halla siempre presente: un grito; un insulto; la descalificación; la bofetada dan textura a lo que se denomina bullying; cyberbullying; moobing, en definitiva: modos violentos de vincularse con el otro.

La violencia en la escuela

La institución escolar constituye una caja de resonancia de todos estos fenómenos que se observan a nivel social. Resulta esencial poder establecer una diferencia entre lo que se denomina habitualmente “violencia escolar” y lo que se entiende por “violencia en la escuela”. La primera da cuenta de aquellos mecanismos institucionales que se constituyen en prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social. En otros términos, violencia escolar refiere a aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa, en el ejercicio por parte de los actores de los roles que allí tienen, padres, alumnos, docentes, directivos. La violencia en la escuela, por su parte, remite a hechos que tienen a la institución escolar como escenario, son hechos en los cuales la escuela actúa como caja de resonancia del contexto social en el que está inserta.

En tal sentido, se torna necesario no perder de vista que la violencia en la escuela no es un fenómeno aislado, ni un accidente imprevisible sino que se halla estrechamente ligado a un estado de anomia generalizado que incide en todos los estamentos sociales y auspicia la configuración de cuadros psicopatológicos en los que se exhibe un alto montante de agresividad, odio, crueldad y otras vestiduras de la violencia. Se entiende que la violencia en la escuela, es sólo la “punta de un témpano de hielo” de un problema

mayor: el de la violencia en la sociedad; se trata de un problema que afecta a toda la comunidad, un problema en el que la familia, la justicia y el sistema educativo deben implicarse.

Las intervenciones

Atentos a estas coordenadas desde el Proyecto de Extensión Universitaria: “*La violencia y la escuela. Prevención, diagnóstico e intervenciones terapéuticas en algunas instituciones educativas seleccionadas de la Ciudad de San Luis*” se plantea un trabajo sobre tres instituciones de nivel medio a fin de abordar la dramática de la violencia en la escuela. Las instituciones de nivel medio que participan en este Proyecto son:

- a) Escuela N° 175: “Gral. San Martín”
- b) Centro Educativo N° 8: “Maestras Lucio Lucero”
- c) Escuela Experimental N° 5 Modelo San Luis

El trabajo de extensión en esas instituciones tiene por objetivos prioritarios la promoción de acciones que permitan identificar y analizar la lógica que motiva actos violentos en alumnos asistentes a las Escuelas seleccionadas propiciando intervenciones que favorezcan efectos de cura, en los casos que así lo requieran. Paralelamente se trata de fomentar en el contexto: directivos-docentes-padres la creación de vínculos que favorezcan la resolución de conflictos a través del diálogo y la escucha haciendo de estos oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal para todos los miembros de la comunidad escolar. Se trata de construir estrategias terapéuticas (intervenciones individuales y/o grupales) que brinden contención y propicien el pensar en lugar del actuar, dentro de sus posibilidades a la vez que establecer mecanismos operativos de coordinación interinstitucional entre los centros educativos de nivel medio y la Universidad a los efectos de favorecer la educación en la no-violencia fomentando formas de comunicación interpersonal y funcionamiento interno que sean más realistas, flexibles, participativas y negociadoras.

Las acciones se despliegan concerniendo a tres grupos de *destinatarios directos*:

1. Adolescentes: se ha creado una muestra probabilística, no aleatoria, intencional conformada por 100 estudiantes. El criterio de inclusión en la elaboración muestral ha sido: a) Concurrencia a escuelas públicas seleccionadas; b) Pertenecer a la franja etaria elegida: adolescentes de 13 a 15 años; c) Distribución porcentual equitativa entre ambos sexos.
2. Los docentes; directivos y no-docentes de los ya citados establecimientos de nivel medio.
3. Padres y/o tutores de alumnos que conforman la muestra en estudio.

Las acciones concretas incluyen:

1. *Conversatorio*: es un espacio al que concurren alumnos; docentes, directivos, no-docentes y padres donde, al modo de charla-taller, se exponen las intencionalidades del Proyecto y se delinear algunos aspectos centrales de la problemática a analizar: la violencia y la escuela- la violencia en la escuela.
2. *Trabajo en pequeños grupos*: se trata de talleres con un grupo reducido de participantes en los que se propone reflexionar y debatir en torno de la temática convocante. Para ello se utilizan diversos recursos tales como films, escritos, canciones, pinturas que funcionan al modo de “disparadores” del tratamiento de la temática.
3. *Socialización de lo laborado en los talleres*: se propone una puesta en común de los aspectos más relevantes de lo producido en los talleres. Es el momento del

encuentro, el diálogo, la comparación, la contrastación y las definiciones respecto de la violencia en “esa” escuela.

4. *Intervenciones*: a partir de las conclusiones obtenidas en los diversos espacios de encuentro e intercambio tanto como de la evaluación del instrumento diagnóstico se diagraman diversas estrategias de intervención. Tales intervenciones son de orden institucional o de orden terapéutico individuales o grupales según lo amerite cada situación particular. Aquí cobra relevancia la escucha de lo expresado por cada uno de los grupos de destinatarios así como el diálogo sostenido con ellos al respecto de la problemática.

Cabe destacar que en el caso de los talleres con alumnos, antes de finalizar ese espacio de encuentro, y fin de identificar situaciones de acoso físico y/o psicológico se procede a administrar el “Autotest Cisneros” (Oñate Piñuel y, 2005). Se trata de un instrumento, validado internacionalmente, que permite medir las situaciones de acoso escolar a través de ocho indicadores: desprecio-ridiculización, coacción, restricción-comunicación, agresiones, intimidación-amenazas, exclusión-bloqueo social, hostigamiento verbal y robos. Previo a la aplicación del instrumento, se le entrega a cada uno de los alumnos participantes un *Formulario de consentimiento informado*, confeccionado según lineamientos de Organización panamericana de la Salud (OPS) para investigaciones con sujetos humanos. Por tratarse de un trabajo a realizar en una población menor de edad, el mismo debe ser firmado por los padres o tutores de los alumnos participantes. La posterior evaluación del instrumento resulta esencial para indicar la necesidad de intervenciones terapéuticas en algunos estudiantes en particular en tanto permiten identificar “sujetos- problema” e implementar intervenciones individuales que se suman a las grupales/institucionales.

En suma, el Proyecto opera desde una terapéutica y se acciona desde el orden de la prevención reanimando lo dicho por Lacan (1976) respecto del Psicoanálisis como “*un sesgo práctico para sentirse mejor*” (p. 15).

Referencias

- Freud, S. (1938, 2003). Esquema de Psicoanálisis, Vol. XXIII. En: *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lacan, J. (1976, 1988). *El Seminario, Libro XXIV, L'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre*. Inédito. Traducción de Susana Sherar y Ricardo E. Rodríguez Ponte. Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Lacan, J. (1977). Discurso de Clausura de las Jornadas sobre las psicosis en el niño. *Analiticon*. Nro 3. Barcelona: Correo/Paradiso.
- Miller, JA. (1997, 2005). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Oñate Cantero, A., Piñuel Y Zabala, I. (2005) *Informe Cisneros VII “Violencia y Acoso Escolar” en Alumnos de Primaria, y bachiller. Informe Preliminar*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Universidad de Henares.
- Savater, F (1999). Ser solidario en defensa propia. En *Alternativa 21*. N°7. Bogotá. Editorial: Fundación Pro Artes Gráficas.

El climaterio femenino. Una contribución a la concientización de la complejidad de este período en mujeres de la ciudad de San Luis

*Flores, G.; Campo, C. I.; Marchisio, S. A.; Poblete, D. G.; Campo, Z. G.*⁵⁴

Este Proyecto de Extensión –en el que participan de manera activa alumnos de cuarto y quinto año de la carrera de Licenciatura en Psicología– deriva de Proyectos de Investigación desarrollados por este Equipo desde el año 2006 hasta la actualidad vinculados al climaterio. A partir de estos estudios, se arriba a conclusiones provisorias, que confirman los hallazgos de otros trabajos realizados sobre el tema en Argentina y Latinoamérica (Greer, 1991; Villarreal, 2001; Sanchez Zelaschi, 2002; Alizade, 2005; Montero, 2009, entre otros).

Se advierte que las diferentes etapas de la construcción de la femineidad se encuentran vinculadas a numerosas y variadas creencias. Sin embargo, el climaterio es considerado como uno de los períodos más misteriosos, ya que todavía hoy está rodeado de mitos siniestros.

Se detecta claramente que la mujer menopáusica se encuentra atrapada en un estereotipo y es difícil que pueda salir de él, si no comienza por reconocer ella misma lo que le ocurre.

Si bien cada mujer llega a la edad media de la vida con las singularidades propias de su historia personal y de la familia a la que pertenece, hay aspectos comunes que caracterizan este período de la vida.

Es un hecho preocupante que la invisibilidad de la menopausia continúe hasta la actualidad. Es posible conjeturar la influencia de la cultura posmoderna en esta situación, si se tiene en cuenta que en nuestra sociedad occidental, los valores que predominan enaltecen la belleza, así como la juventud y aún la femineidad se identifica con maternidad.

En el contexto actual, caracterizado por el vértigo, un narcisismo hedonista, el temor al fracaso, un intenso individualismo, y un culto a la juventud y la belleza, se advierten profundas dificultades para pensar y sentir.

El interés a partir del cual se elaboró nuestro Proyecto de Extensión es contribuir a informar y tomar conciencia de las problemáticas involucradas en la edad media de la vida de la mujer, en la que el climaterio es una experiencia de gran turbulencia emocional. La elaboración de esta crisis se relaciona con el contacto con la propia muerte y la aceptación de ésta como parte de la vida. Es decir, la edad media – más que una cuestión cronológica– implica un proceso, en el cual los puntos centrales son el envejecimiento y el registro de la propia finitud.

En esta etapa se produce el pasaje desde la juventud hacia la madurez, que conlleva en la mujer una crisis de identidad inevitable, que genera angustias, incertidumbres y sentimientos de confusión. Esto es así, ya que en esta etapa vital sufre numerosas modificaciones, que implican importantes duelos. Algunos de ellos son: limitación de su capacidad física, dolores óseos, aparición de arrugas y canas, la alteración de los ritmos menstruales, el crecimiento y la exogamia de los hijos así como el envejecimiento y la muerte de los padres, entre otros. En este sentido, debe elaborar la pérdida de su cuerpo y sexualidad jóvenes así como de su capacidad reproductiva al llegar la menopausia. Esto implica efectuar un replanteo y actualización de su esquema corporal así como de su autoimagen narcisista que le impiden negar el paso del tiempo. En este período las

⁵⁴ Integrantes del Proyecto de Extensión: Abordaje psicológico de mujeres climáticas desde dos enfoques: preventivo y asistencial. Secretaría de Extensión Univesitaria, UNSL. Av. Ejército de los Andes 950. Edificio Plácido Horas. Primer Piso. Box 35. E-Mail: gflores@unsl.edu.ar.

parejas pueden sufrir severas conmociones o rupturas, generadas por la diversidad en los ritmos de crecimiento de sus miembros, por las divergencias de sus metas, deseos y ambiciones.

Resulta significativo señalar que la mujer podría tener en esta etapa la posibilidad de desarrollar potencialidades que quedaron postergadas o inhibidas previamente. Es decir, después que ha transcurrido el tiempo en que su mente estuvo muy exigida en la compleja experiencia emocional de gestar, parir, lactar y criar a sus hijos.

Las dificultades experimentadas por algunas mujeres durante este período de la vida, deben ser concebidas como el resultado de una profunda crisis vital que comprende elementos somáticos, psicológicos e históricos y no como consecuencia exclusiva del cese de la función ovárica. Desde nuestra perspectiva, no existirían perturbaciones emocionales específicas ni enfermedades mentales atribuibles de modo directo a la menopausia.

La intervención del psicólogo tanto en la prevención como en la promoción de salud mental en el período del climaterio se revela como una tarea de relevancia creciente, ante el elevado número de mujeres que transitan este período por la mayor expectativa de vida. De igual modo se torna una responsabilidad social, ante el hecho que en general en los programas gubernamentales de prevención, no aparecen de modo específico estrategias dirigidas hacia la mujer con esta problemática, cuando sí los hay dirigidos hacia adolescentes, mujeres embarazadas, puérperas, en condición de madres de niños pequeños, de adolescentes y relacionados con mujeres ancianas.

Cabe destacar que entre los objetivos generales del Proyecto se encuentra la formación de estudiantes de cuarto y quinto año de Psicología en el área de la prevención, así como favorecer la integración de contenidos académicos en el contexto de una práctica pre profesional, que posibilite aprendizajes más significativos y la realización de actividades de servicio en la comunidad.

Las nuevas estrategias médico-psicológicas y sociales pretenden ser fundamentalmente preventivas, y la moderna prevención pretende ser, ante todo, detectora de riesgos. En este contexto, un riesgo ya no es el resultado de la presencia de un peligro concreto para una persona o para un grupo, sino una relación entre factores que hacen más o menos probable el surgimiento de ciertos estados psico-físicos. Implica el pasaje de la noción de diagnóstico, propio de un criterio cientificista del sufrimiento psíquico que lo encapsula como enfermedad mental a la de riesgo, promoviendo una forma de cobertura amplia de los problemas humanos.

Se acuerda con distintos autores que el mejor eje que puede ser seguido para considerar qué asuntos pueden servir de pautas o guías para el trabajo de la psicología en atención primaria, es el del ciclo vital. Es significativo que entre las etapas que explicitan, la menopausia y el climaterio no sean tenidas en cuenta, ya que se pasa de la adultez a la tercera edad sin mencionar dicho período. Más aún, algunas de las situaciones propias de la menopausia aparecen mencionadas en el apartado referido a la tercera edad.

En estas actividades de servicio, que constituyen un objetivo de la universidad, las tareas del psicólogo no están centradas en el modelo clínico individual, dentro de un consultorio, sino que una gran parte de ellas se desarrollan en el terreno. Se vinculan con la planificación y la evaluación de actividades de información y concientización, así como con la capacitación de otros profesionales y miembros de la comunidad.

Nuestra propuesta de trabajo durante el período 2012-2013 se desarrolla en tres ámbitos de acción: tareas de concientización, grupos de reflexión y atención terapéutica. En esta oportunidad, se ha considerado de relevancia dedicarle mayor tiempo y mayor número de acciones específicas a la primera de las actividades mencionadas. Esta

consiste en llamar la atención sobre la problemática del climaterio, a través de campañas de concientización que informen a la comunidad sobre los riesgos, tanto psíquicos como físicos, propios de este período de la vida.

Se considera muy importante realizar tareas de difusión de la problemática de la mujer climatérica, a través de afiches y folletos que se distribuyen en los distintos barrios de la ciudad. De igual modo, el proyecto de servicio contribuye a la visibilidad de la temática, a partir de la participación activa en programas sobre salud y de interés general, en los distintos medios radiales y televisivos de San Luis, así como en redes sociales como Facebook.

El equipo trabaja organizando charlas y talleres en diferentes instituciones del medio, como por ejemplo, salones de usos múltiples de centros integradores comunitarios municipales (CIC Tercera Rotonda, Ex Estación de Trenes, Biblioteca Borges), asociaciones gremiales, escuelas, fábricas, centros de salud, entre otras.

El propósito es poner de manifiesto las consecuencias que podrían acarrear algunos hábitos nocivos (sedentarismo, tabaquismo, dieta alta en sodio y baja en calcio), el aislamiento social, el hecho de no poseer proyectos personales, entre tantos otros. A partir de la toma de conciencia de los cambios propios de esta etapa vital, se intenta promover la consulta temprana con distintos profesionales de la salud: médicos, psicólogos, nutricionistas, entre otros. Se trata de informar a las mujeres que existen distintas posturas médicas sobre cómo abordar este período, para que logren desarrollar una actitud crítica, hacia las propuestas de los profesionales, una de las cuales es la tendencia a la medicalización, que considera el reemplazo hormonal como la solución más pertinente, cuando en realidad sólo es recomendable en determinados casos particulares.

El objetivo de los grupos de reflexión es promover en las mujeres el desarrollo de un equipo mental con mayores recursos psíquicos que les permita afrontar y dar sentido a problemas específicos de esta etapa evolutiva. Esta tarea que tiene una duración de tres meses está centrada en desarrollar una actitud reflexiva y el intercambio verbal, para poder pensar sobre conflictos comunes y favorecer el proceso de elaboración de los duelos inherentes al período del climaterio.

Por último, se ofrece atención psicoterapéutica individual o grupal a aquellas mujeres que a través de las tareas de prevención mencionadas, tomen conciencia de los conflictos movilizados por esta compleja etapa de la vida y requieren ser ayudadas a su elaboración psíquica, a nivel asistencial. De este modo, se intenta desarrollar recursos mentales para disminuir las posibilidades de la emergencia de perturbaciones psicopatológicas, trastornos psicosomáticos y acciones sin sentido.

A modo de conclusión

Prevenir en psicología no implica evitar que algo suceda, sino proveer herramientas que favorezcan en cada persona la utilización de recursos propios para el cuidado de su salud mental y física, que le posibiliten una adaptación activa y crítica a la realidad, en este caso en el período del climaterio. Si esto es posible, le permitirá desarrollar actividades creativas y reparatorias, así como disfrutar de una sexualidad satisfactoria. Desde este punto de vista, el trabajo del psicólogo en la comunidad, a través de diferentes estrategias, puede contribuir a deconstruir mitos y prejuicios para que la menopausia pierda paulatinamente su condición estigmatizante. Se espera estimular en la comunidad el desarrollo de actitudes de respeto y comprensión hacia las mujeres climatéricas.

Se considera imprescindible que estas acciones se multipliquen, ya que es notable la escasez de programas de prevención y asistenciales, dirigidos a las mujeres en la crisis de la edad media de la vida.

La mayor información y conciencia de la mujer en particular, y de la comunidad en general, sobre la problemática del climaterio desde un vértice más realista, incidirá de modo favorable en la modalidad en que se puedan afrontar las inevitables heridas narcisistas de esta etapa.

Referencias

- Alizade, M. (2005). *Adiós a la sangre*. Buenos Aires: Lumen.
- Colomer Revuelta, C. y Alvarez-Dardet Diaz, C. (2000). *Promoción de la salud y cambio social*. Madrid: Elsevier Masson.
- Greer, G. (1991). *El cambio. Mujer, vejez y menopausia*. Barcelona: Anagrama.
- Moise, C. (1998). *Psicoanálisis y prevención*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, G., Ciano de Montero, A. y otros (2009). *Mediana edad. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Entrevía Editorial.
- Morales Calatayud, F. (1999). *Introducción a la psicología de la salud*. Buenos Aires: Paidós.
- Saforcada, M. y otros. (Comp.) (2007). *Aportes de la psicología comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana*. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Sanchez Zelaschi, S. (2002). *El abordaje social y cultural de la menopausia. Experiencias en Brasil y Argentina*. Recuperado el 2 de junio de 2010 de <http://www.matriz.net>
- Villareal, C. (2001). *Envejecimiento y menopausia*. Recuperado el 1 de marzo de 2011 de <http://www.redadultosmayores.com.ar>.

Motivación en alumnos de escuela secundaria: El Centro educativo N°12

Gómez, E. N.; Videla, P. A.; Thompson, D. L.; Pérez, M. D.⁵⁵

La escuela secundaria de hoy se encuentra acuciada por problemáticas de una sociedad emergente y la aproximación a un mundo nuevo y distinto, con transformaciones rápidas, difíciles de aprehender por las personas involucradas en las diversas situaciones. Este escenario genera una gran responsabilidad a la escuela como formadora de jóvenes: todos somos conscientes de que no podemos continuar solo con lo que se ha hecho siempre, lo tradicional, pero nadie tiene certeza sobre qué es lo que hay que hacer y cómo hay que realizarlo. La escuela de la modernidad, centrada en la razón, no está dando respuesta a los actuales sujetos de la escuela secundaria y es de nuestro interés conocer la realidad de un Centro Educativo para pensar en desarrollar acciones transformadoras en su interior.

Este trabajo da cuenta del trabajo inicial abordado desde el Proyecto de Extensión Universitaria: “La escuela secundaria y los nuevos contextos socio-educativos”, que tiene como fin responder a demandas planteadas desde diversas instituciones de nivel medio en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la intervención socio-educativa. Los directivos y profesores de las escuelas secundarias manifiestan preocupación por la falta de motivación de los alumnos por concurrir a la escuela y las problemáticas sociales que atraviesan las aulas tales como la desmotivación por el aprendizaje en los alumnos.

Actualmente la complejidad de la realidad ha convertido a la escuela en uno de los ámbitos sociales más conflictivos y donde muchos asisten por obligación pero no por una verdadera motivación y satisfacción. Sin embargo, ¿se están teniendo en cuenta las nuevas demandas a las instituciones educativas? ¿Están sus miembros preparados para actuar en los nuevos contextos? ¿Pueden responder los docentes con su formación a estas múltiples demandas?.

El profesor ha sido formado mejor o peor en la disciplina que enseña y en materia pedagógico-didáctica. ¿Tiene condiciones naturales u obligación para poder resolver los diversos problemas motivacionales?

A los efectos del presente trabajo se han delimitado la problemática motivación estudiantil dentro de un contexto más amplio de dificultades que se irán abordando de modo paulatino a través del desarrollo del proyecto de extensión que nos convoca.

La motivación es un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario. La motivación significa querer ir a la escuela, percibir la enseñanza y el aprendizaje como bienes sociales. Implica los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación, los porqués y para qué de la asistencia a la escuela y las acciones que en ella desarrollan.

Definimos la motivación, según Maslow (1954) como el proceso por el cual una necesidad insatisfecha mueve a una persona en una cierta dirección para lograr un objetivo que satisface dicha necesidad. Es un impulso interno que inicia, guía y mantiene la conducta hasta alcanzar la meta u objetivo deseado.

En el caso del presente trabajo, tomamos la teoría motivacional de McClelland, quien estableció hacia 1961 que la motivación de un sujeto puede deberse a la búsqueda de tres necesidades dominantes: necesidad de logro, de poder y de afiliación. La necesidad de logro se entiende como el impulso de destacar, por el logro con una serie

⁵⁵ Integrantes del Proyecto de Extensión: La escuela secundaria y los nuevos contextos socio-educativos. Facultad de Ciencias Humanas (UNSL). Secretaría de Extensión Univesitaria, UNSL. IV bloque. enoemigomez@gmail.com, pablo2787@gmail.com

de estándares (normas) e implica una lucha por el éxito. Por otro lado la necesidad de poder supone hacer que otros tengan ciertos comportamientos que por sí mismos no tendrían, en cambio, la necesidad de afiliación lleva implícito el deseo de relaciones amistosas e interpersonales cercanas, de ser popular, ser aceptado por los demás, ayudar a otros y ajustarse a las normas.

El clima de la clase que genera el docente, su afectividad y sociabilidad atrae o aleja a los estudiantes. Si la clase es atractiva los estudiantes concurrirán más. ¿Qué ofrece la escuela a las nuevas generaciones? ¿Qué estrategias educativas se utilizan en el proceso educativo? También es de considerar que el conocimiento: los contenidos escolares, como recorte del campo del conocimiento a enseñar en la escuela, deben ser mediatizados acorde a las características psico-evolutivas y socio culturales de los alumnos. De nada valdrá impartir conocimientos ciertos en un lenguaje no comprendido por los alumnos y alejados de su propia realidad socio-cultural.

Objetivos

- Aproximarse a la comprensión de las nuevas generaciones de los grupos de alumnos de la escuela secundaria.
- Desarrollar acciones tendientes a generar una actitud positiva de los estudiantes hacia la escuela y el aprendizaje.
- Promover climas educativos saludables.

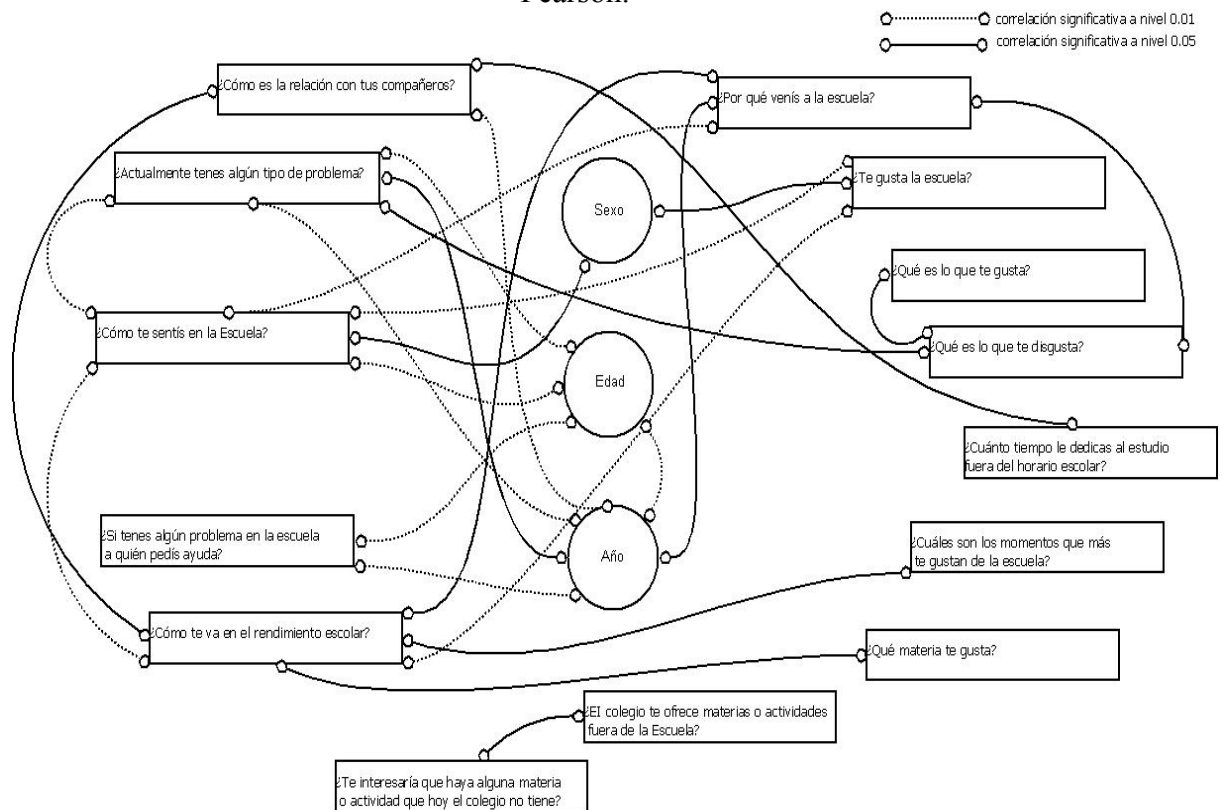
Metodología

Se trabajó con una muestra de N=143 a la que se le aplicó un cuestionario Ad-Hoc. Este fue construido por los integrantes del proyecto a partir de algunas hipótesis previas, para indagar las motivaciones en relación a la escuela en un grupo de estudiantes de 1º, 2º y 3º año del Centro N° 12, de la ciudad de Tilisarao. En el análisis de la información recolectada se utilizó un diseño predominantemente cualitativo; la estadística empleada fue descriptiva y los datos fueron trabajados a través del programa SPSS.

Resultados

Los resultados generales obtenidos del análisis correlacional a través del coeficiente de Pearson fueron volcados en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Representa el resultado del análisis correlacional a partir del coeficiente de Pearson.

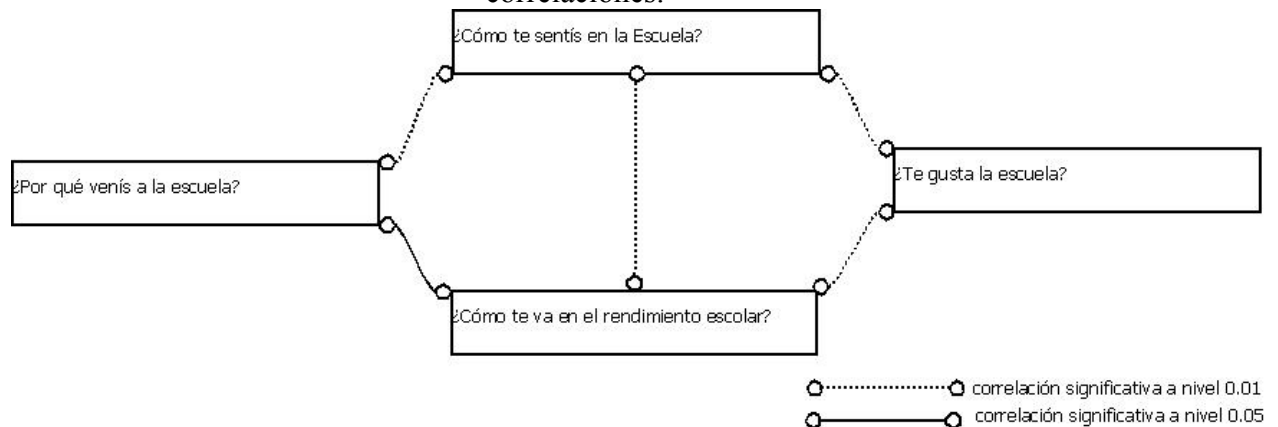


Es llamativo que no exista correlación entre el ítem *¿Por qué venís a la escuela?* y el ítem *¿Te gusta la escuela?*

Una posible explicación a este hecho podría ser: que el motivo que los estudiantes enuncian como razón de ir a la escuela y la valencia de dicha experiencia se encuentran asociados con las variables de auto evaluación en relación a su desempeño y las emociones asociadas a la experiencia.

A continuación se presenta en el Gráfico 2 las relaciones establecidas en la problemática motivacional del Centro N° 12, a partir de un cuestionario Ad-Hoc.

Gráfico 2: En este gráfico se aíslan las variables relevantes a la motivación y respectivas correlaciones.



Podríamos entender que en la experiencia de la mayoría de los estudiantes que participaron en la encuesta, la escuela es un lugar al que concurren por obligación (45%) que no les gusta (77%) pero a pesar de esto se sienten bien en la escuela (58%) y consideran que su rendimiento escolar está bien (35%). Si bien un porcentaje de alumnos manifiestan venir a la escuela por estudio o pensando en su futuro, motivaciones de orden social (58%) predominan ante la pregunta ¿Qué te gusta más de la escuela?

Conclusión

Nuestra estrategia de trabajo a partir de los resultados obtenidos se centraría en la evaluación emocional-cognitiva que los estudiantes realizan de su experiencia escolar.

Así mismo se considera relevante trabajar con los diferentes grupos de estudiantes la re significación del sentido de asistir a la escuela.

Finalmente nos planteamos como hipótesis para avanzar en nuestra experiencia extensionista que la auto-evaluación emocional y cognitiva de los alumnos es mucho más estable que el motivo por el que van los alumnos a la escuela y su valencia.

Referencias

- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- McClellan, D.C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Gomez, E. N. y otros (2011). Proyecto de Extensión: *La escuela secundaria y los nuevos contextos socio-educativos*. FCH-UNSL.
- Programa Estadístico Statistical Package for Social Sciences (IBM – SPSS)

Capacitación a talleristas del área de cultura y educación de la Municipalidad de la Ciudad de San Luis

Lasagno, A. N.; Morales, H. A.; Flores, J. M.; Escudero, J. N.⁵⁶

Introducción

El presente escrito relata una experiencia (actualmente en desarrollo) de capacitación a talleristas del área cultura y educación de la municipalidad de la ciudad de San Luis. La primera etapa, fue llevada a cabo durante la primera mitad del año 2012 por un equipo de profesionales Psicólogos de la Universidad Nacional de San Luis, provenientes del área de la Psicología Política, la Psicología Social y Psicología Social Comunitaria.

La demanda de capacitación fue presentada por la Dirección de Cultura y Educación de la Municipalidad de San Luis (MCSL), cuyo proyecto político cultural para 2012, tuvo como uno de sus principales objetivos generar una oferta de setenta talleres educativos, de artes y oficios, en distintos barrios de la ciudad. Esta propuesta, novedosa en el ámbito municipal, implicó la contratación de unos setentas talleristas para trabajar con alrededor de dos mil personas inscriptas en los diversos talleres.

Esta situación, implicó un desafío para la gestión de Dirección de Cultura y Educación, que por primera vez se encontraba trabajando con tal magnitud de ciudadanos. A fin de crear un ámbito de formación continua para los profesores talleristas, promoviendo espacios de encuentro e integración grupal entre las áreas que conforman el proyecto de talleres municipales y, desde ahí promover la construcción de una identidad grupal entre los talleristas municipales, es que se solicita nuestro aporte.

Consideraciones teóricas

En primer lugar, queremos hacer mención a determinados lineamientos teóricos, brindados por la Psicología Social Comunitaria (PSC), que guiaron en gran medida, la experiencia aquí relatada. Su explicitación servirá para comprender el marco general en el cual fue pensando la tarea, particularmente el rol que jugaron la comunidad, el Estado municipal y los profesionales involucrados.

Montero (2003) señala que la PSC busca facilitar en las comunidades y en sus integrantes, un proceso de transformación de los mismos, a fin de que puedan desarrollar las capacidades y habilidades propias, en la consecución de objetivos por ellos deseados.

En consecuencia, una de las primeras actitudes de los profesionales involucrados deberá ser rever su visión respecto a la comunidad y a quienes las integran, en el sentido de si los consideran carentes de recursos y necesitados de la intervención de la ciencia. O por el contrario, si entienden a la comunidad como un entramado de vínculos entre personas, capaz de valerse de sus potencialidades para alcanzar metas.

Adoptar esta última mirada lleva necesariamente a reubicar el lugar de profesional frente a la comunidad y en el proceso de interacción con la misma. La etapa de acercamiento y familiarización al terreno implica un diálogo y escucha constante, donde el saber y pareceres de los participantes adquieran un peso importante a la hora de ir diagnosticando y definiendo el problema a trabajar. Ese conocimiento de sentido común se complementa con el saber de los profesionales, quienes van proponiendo a la comunidad la problematización del pensamiento cotidiano (Flores; 2011).

⁵⁶ Docentes y pasantes de la asignatura Psicología Social y curso electivo Psicología Social Comunitaria. Av. Ejército de los Andes 950 (5700). 4° Bloque, Ofic. 60. Facultad de Psicología, UNSL: nataliaalvear@hotmail.com, francoarjo2000@hotmail.com, mflores@unsl.edu.ar, jnicolase@hotmail.com

En este caso, significamos al grupo de talleristas como el grupo de personas con la cual articular estrategias diferentes para planear y llevar la tarea a cabo, sin dejar de considerar al tercer actor en cuestión: la gestión de la Dirección de Cultura y Educación municipal.

Por otra parte, la Psicología Política nos permitió en concomitancia con la Psicología Social Comunitaria, ir analizando las variables psicopolíticas que impactaron en los procesos de subjetivación, de identificación, dado que podemos afirmar que lo psicológico es expresión de lo político –y viceversa–, de este modo las subjetividades están determinadas por variables sociales, culturales, económicas, y políticas.

Pero no solo está en juego la subjetividad de las personas, en este caso la construcción de una identidad común que representara al grupo de talleristas municipales, sino también el rol profesional de los psicólogos implicados, para quienes el marco de trabajo resultó en una posición intermedia entre la comunidad y el estado municipal. Por lo cual el proyecto significó una construcción en la faz académica e indudablemente en una faz política.

Para finalizar, la experiencia aquí propuesta supone armar un proceso colectivo, que les permita a los protagonistas, acceder a formar parte del tejido de actores sociales y, por tanto, no se trata solo de un camino solitario de cada uno hacia una hipotética inclusión. Es decir, no consiste únicamente en estar con los otros, sino en estar entre los otros.

La metodología de trabajo participativa utilizada implica devolver a las personas el control de su propia vida, significa devolverles sus responsabilidades en la construcción de marcos comunes de significaciones y entendimientos. Y dado que pensamos las relaciones vitales como relaciones sociales, de cooperación y conflicto, esa nueva asunción de responsabilidades no implica solo sentirse responsable de uno mismo, sino sentirse responsable con y entre los otros (Alfaro, Sanchez y Zambrano; 2012).

A continuación se describen las actividades desarrolladas hasta la fecha, por el equipo de profesionales a cargo de la capacitación.

1º etapa (Mayo a Julio 2012): Recolección de información

Encuentro con los talleristas más antiguos

A partir de Mayo se comenzó a contactar a los talleristas municipales que venían desempeñándose como tales desde la gestión anterior. El objetivo fue conocer a estas personas, escuchar de parte de ellos sus trayectorias como talleristas, su concepción del rol, la relación con los vecinos que asistían a los talleres, los obstáculos y posibilidades del espacio, el vínculo con las anteriores gestiones, las expectativas en su tarea y ante esta nueva etapa.

Para alcanzar el objetivo mencionado se realizaron entrevistas en profundidad a 8 de los 9 talleristas en esa condición. Algunas de estas entrevistas fueron realizadas en los lugares de trabajo, en oficinas de la UNSL o en domicilios particulares. Todos ellos mostraron total predisposición y colaboración a participar.

A partir del material recolectado, se propuso realizar un encuentro de devolución de la información y reconocimiento a la trayectoria de estos talleristas. La actividad tuvo el lugar en el mes de Julio en la Sala de Situación de la Municipalidad de San Luis y contó con la participación de 7 talleristas, los capacitadores e integrantes de la gestión de Dirección de Cultura y Educación de la MCSL..

Durante el encuentro se discutió con los presentes los resultados obtenidos a fin de elaborar en conjunto la información, de la cual se desprendió la asunción del lugar del tallerista como un espacio donde además de la enseñanza concreta del oficio o arte, se

educaba en valores y habilidades sociales. Los talleres resultaban así, en lugares de encuentro entre vecinos donde se compartía vivencias cotidianas, problemas, se daba contención, además de aprender.

Encuentros con los centros de talleres municipales

Posteriormente a las actividades mencionadas se realizaron 4 encuentros con los nuevos talleristas y sistematizadores que forman parte de la actual propuesta de gestión cultural, en los lugares de dictado de los talleres de oficio y arte. De dichos encuentros se pudo desprender que:

- La evaluación general que hacían los nuevos talleristas era bastante positiva y propositiva respecto a la propuesta de talleres de la gestión municipal.
- Si bien aparece en determinados casos la queja por la falta de material, reconocen el esfuerzo que la gestión viene haciendo para llevar adelante la propuesta de talleres; si algunas situaciones no se resuelven, se debe a la magnitud y los primeros pasos del proyecto.

Otro punto en el que se muestran satisfechos, en primer lugar, tiene que ver con el hecho de que se haya generado esta oferta de talleres y se los haya convocado a partir de sus saberes, lo viven como un reconocimiento en algunos casos. Para una gran mayoría, es la primera vez que se encuentran al frente de talleres culturales.

En segundo lugar, también sienten que el espacio de capacitación y reflexión donde se los congrega es otro refuerzo a su trabajo. Lo perciben como necesario en cuanto a que cubre la necesidad de encontrarse con otros talleristas, conocerlos y pensar en conjunto la tarea, así como tratar problemáticas específicas (trabajar con adolescentes, incentivación de los jóvenes, contención de los asistentes a los talleres, herramientas pedagógicas).

En cuanto a lo propositivo, en estos encuentros ha surgido un fuerte interés en escuchar y dialogar con el compañero tallerista y ver como pueden complementar sus trabajos, cómo colaborar en el mejoramiento del lugar, cómo conectarse con la gente del barrio, cómo hacer que el producto de su taller esté al servicio de la comunidad.

Podría decirse que hay una necesidad de comenzar a reconocerse a sí mismo y mutuamente como talleristas municipales en el decir y en la acción. Y estos espacios de trabajo y reflexión comienzan a brindar la posibilidad de construir conjuntamente esa identidad.

Los nuevos talleristas se mostraban identificados en mayor o menor medida con el objetivo general del proyecto cultural para el que se los había convocado, teniendo expectativas positivas sobre sus resultados.

Posteriormente, la información recopilada se procesó y se devolvió a los grupos mediante una jornada de integración a la cual se convocó a todos los participantes de los talleres: talleristas, encargados de lugar, personal de la gestión y capacitadores.

Jornada de Integración

En la misma se continuaron trabajando mediante técnicas participativas los siguientes ejes: Definir los diversos roles y las expectativas respecto al mismo.

En líneas generales los roles son pensados en función del objetivo de inclusión social de la comunidad, de promoción de cultura y con una concepción de las artes y los oficios como herramienta de transformación social. Se favorece el desarrollo de la identidad social y cultural, y se promueve una cultura de trabajo en la comunidad.

Reflexiones sobre esta primera etapa

Como profesionales de la psicología nos resultó una experiencia enriquecedora ya que surgió a partir de una demanda de una institución estatal como es la municipalidad. Fue un desafío pensar la función del psicólogo en un ámbito comunitario y su intervención en una ciudad donde esta faceta del rol es desconocida frente al cliché del psicólogo como un clínico.

El proceso seguido nos permitió construir grupalmente también nuestro rol como psicólogos trabajando con la comunidad, teniendo en cuenta los aportes de la Psicología Social Comunitaria, y las demandas provenientes de los distintos grupos (talleristas, sistematizadores, encargados y dirección) que forman este espacio de trabajo; nos ubicamos en el lugar de articuladores entre la gestión municipal y los talleristas.

Como profesionales aportamos desde la generación de espacios de escucha de las demandas de los distintos sectores, promovimos la comunicación interpersonal e intergrupal, buscamos desarrollar los aspectos comunes y positivos que presentan los recursos humanos para facilitar luego el surgimiento y fortalecimiento de su identidad colectiva.

Al inicio, el término “capacitador” nos produjo incomodidad, porque veíamos el riesgo del posicionamiento clásico con respecto de “aquel que sabe y los demás que escuchen y aprendan lo que tenemos para decirles”. Sin embargo, lo que resultó interesante fue poder reflexionar sobre cómo nos posicionamos para resolver las diversas situaciones dejando en segundo término la palabra utilizada por los grupos para nominarnos.

En este sentido, nuestra función consistió en tratar de capitalizar los saberes tanto de las personas como de los grupos y ponerlos al servicio del trabajo en común. Forma parte de su decisión aprovechar sus propios recursos y operativizarlos en su actividad laboral cotidiana, nosotros como facilitadores ofrecemos nuestro acompañamiento profesional en el proceso.

Referencias

- Alfaro, J., Sánchez, A. y Zambrano, A. (2012). *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Flores, J. (2011). Uso saludable de espacios de ocio y tiempo libre en adolescentes de una población rural. Ponencia presentada en el V Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas. Infancias y juventudes en los escenarios actuales. Universidad Nacional del Litoral. Ciudad de Santa Fe, Argentina. 13, 14 y 15 de setiembre.
- Guber, R. (2001). *Etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá/Buenos Aires: Grupo Editorial Norma
- Montero, M. (2003) *Teoría y práctica de la Psicología Social Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós

Museo de Historia de la Psicología, espacio de servicio y extensión.

Aprendizaje no formal y divulgación científica

González, E. N.; Klappenbach, H.; Piñeda, A.; Polanco, F.⁵⁷

La Historia de la Psicología y el surgimiento de los Archivos y Museos de Historia de la Psicología

La historia clásica de la psicología constituía básicamente una crónica de autores y conceptos. No obstante, desde hace aproximadamente dos décadas, aquella manera de hacer historia comenzó a modificarse sensiblemente. Así, por ejemplo, se sucedieron las obras destinadas a la reflexión historiográfica, al trabajo de archivo o al relevamiento de fuentes primarias de distinto tipo. En definitiva, una de las características de la historiografía *crítica* que se constituyó a partir de la década del ochenta, consistía en concebir a la historia de la psicología próxima a la historia de la ciencia, a la historia de las ideas o a la historia social. En cualquier caso, la historia de la psicología podía considerarse una disciplina de carácter histórico (Klappenbach, 2000), cuestión que en los últimos años de la década pasada ha tenido una nueva inflexión, a partir del debate entre Kurt Danziger (1994; 1997), Hans van Rappard (1997; 1998) y Trudy Dehue (1998).

En dicho marco, es necesario señalar dos fenómenos convergentes. Por un lado, la aparición de nuevos objetos de estudio, centrados en los procesos materiales e intelectuales que acompañaron y promovieron el desarrollo de la psicología, entre ellos historias de publicaciones y de instituciones en general. Por otro, la instauración de archivos con materiales originales como correspondencia, historias clínicas, legajos universitarios y administrativos, etc.

A nivel internacional, el Archivo de Historia de la Psicología más reconocido se encuentra en Estados Unidos, en la Universidad de Akron, en Ohio. Ya a finales de la década de 1950 se comenzó a fundamentar sobre la necesidad de su organización (Burnham, 1959) y finalmente fue inaugurado en 1965 (Poppstone, 1976). En América Latina la primera experiencia de organización de archivos tuvo lugar en Brasil, con la organización en 1997 de los “Archivos Brasileños de Historia de la Psicología” en la Universidad Federal de Minas Gerais, dirigidos por Regina de Campos Freitas. En aquel país, además, recientemente se estaban organizando diversos archivos de historia en el campo de la salud, lo cual evidencia el interés por la preservación documental y archivística (Lima, Mesquita, dos Santos-Lourenço, Arruda- Gonçalves & dos Santos, 2005; Robertson, 2003).

En Argentina existen actualmente algunos Archivos en Historia de la Psicología que están en proceso de constitución y/o consolidación, como es el caso de la Universidad de Buenos Aires y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Existen también proyectos de organización de archivos del Hospital Borda y del Asilo de Oliva también en la provincia de Córdoba.

Archivo y Museo de Historia de la Psicología en la Universidad Nacional de San Luis

La organización de un Archivo Histórico de la Psicología en la Universidad Nacional de San Luis, fue posible merced a la generosa donación de documentación original por

⁵⁷ Integrantes del Museo de Historia de la Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Secretaría de Extensión Univesitaria, UNSL. Dirección Postal: Av. Ejército de los Andes 950. Edificio Plácido Horas. 2° Piso. Box 71. Dirección electrónica: histspsi.unsl@gmail.com

parte de los hijos del Profesor Plácido Horas, a lo que se sumó el acervo recopilado por el PROICO 41-9405 en los últimos diez años. En archivo se organizó formalmente en diciembre de 2009 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, bajo la dirección del Dr. Hugo Klappenbach.

El archivo cuenta con material original, copias en papel y digitalizadas sobre la carrera de psicología en San Luis que se ha ido rescatando, conservando y poniendo en valor a lo largo de los años: legajos docentes, memorias, actas, crónicas, resoluciones y ordenanzas, correspondencia de los docentes, trabajos de investigación, tesis, planes de estudio, programas de los cursos, libros y revistas que pertenecían a colecciones privadas de algunos docentes. También se cuenta con algún material sobre la psicología en la región de Cuyo. El Archivo tiene como claro objetivo contribuir a la docencia e investigación, abierto a todos los profesionales e investigadores interesados en la temática.

El Museo de Historia de la Psicología de reciente creación surge como una forma de contribuir a las actividades de *extensión universitaria*. Tal como lo plantea el Estatuto Universitario de la UNSL en su Artículo 30, donde expresa que la extensión universitaria: “tiene por objetivo promover el desarrollo cultural, la transferencia científica y tecnológica, la divulgación científica, la prestación de servicios y toda actividad tendiente a consolidar la relación entre Universidad y el resto de la Sociedad”. Ha sido creado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, en su Ordenanza N° 010 del 2012.

El Museo de Historia de la Psicología intenta recuperar la historia de la psicología en argentina y de manera específica en San Luis, mediante la puesta en valor de instrumentos de experimentación y evaluación psicológica que paulatinamente se fueron adquiriendo por la Facultad desde la organización del antiguo Instituto de Investigaciones Pedagógicas (1948), que luego pasaran a formar parte del patrimonio del Laboratorio de Psicología Experimental (Ord. 005/80) y finalmente al Laboratorio de Ciencias del Comportamiento del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas. Se ha iniciado el proceso de rastreo e identificación de las piezas que van a constituir el museo, a fin de proceder a su traslado. Según un inventario de 1981 rescatado en 1994, y conservado en nuestro archivo, inicialmente se había contado con 32 piezas.

El Museo de Historia de la Psicología como espacio de aprendizaje no formal

Desde nuestro equipo de trabajo entendemos a la historia de la psicología como disciplina científica, que busca reconstruir, comprender y explicar ¿qué es la psicología? o ¿qué ha sido la psicología? Lo que supone un campo disciplinar complejo en el que convergen diversos programas y diversas problemáticas. Entender esta complejidad, aproximarnos a ella, supone comenzar a preguntarnos, intentando acercarnos a la comprensión de los diversos entramados de un hecho histórico, analizando los elementos políticos, económicos, sociales, institucionales e individuales, a fin de poder tener datos que nos permitan entender la prevalencia de diferentes modelos y/o autores en psicología, las temáticas de interés y estudio, en fin poder aproximarnos a los modelos científicos de la disciplina psicológica imperantes en los diferentes momentos históricos.

La enseñanza de la historia de la psicología se enriquece y fortalece con el empleo de nuevos contextos de aprendizajes, tales como los archivos y museos de historia de la psicología. Considerar el aprendizaje como un proceso social, supone la formación de capacidades más allá de lo estrictamente intelectual y que aborden aspectos como lo social, cultural, emocional e incluso procesos de identidad e identificación de grupo. El

aprendizaje así entendido supone una multiplicidad de escenarios y contextos de educación y enseñanza, ampliando los contenidos, lugares, tareas y propósitos. (Cole, 1999; Ascencio y Pol, 2002).

Por tanto un objetivo del museo que queremos destacar en este trabajo, es el de “organizar un recurso didáctico que permita innovar en las prácticas educativas, dirigido a que los alumnos de las carreras de Psicología tengan experiencias directas con elementos que recreen el pasado de la disciplina y les faciliten la construcción del conocimiento histórico de la misma”. En tal sentido, hemos comenzado a ofrecer a nuestros alumnos este nuevo espacio de formación y aprendizaje. Desde el presente año los alumnos que cursan la asignatura Historia de la Psicología tienen la posibilidad de analizar las piezas de museo disponibles. Se les asigna un instrumento psicológico para que puedan hacer una experiencia de investigación, indagando el contexto del empleo del instrumento, sus antecedentes, uso y marco de aplicación en la psicología de San Luis. Así, al mismo tiempo que realizan una experiencia de investigación historiográfica, contribuyen a la construcción del conocimiento histórico de la disciplina. Desde esta perspectiva, quisiéramos contribuir a formar a psicólogos capaces de apreciar críticamente la construcción histórico- social de su disciplina, su profesión y su rol social.

En una segunda etapa organizativa del Museo “Dr. Plácido Alberto Horas”, proyectamos que éste sea un espacio de aprendizaje no formal para la comunidad más amplia, donde podamos realizar actividades de divulgación científica de nuestra disciplina. Quisiéramos mostrar la conexión entre el contexto puntano, argentino y latinoamericano y sus problemáticas, con la construcción paulatina del campo psicológico local (autores, teorías, metodologías, técnicas).

La historia de la psicología, tal como la entendemos, nos brinda elementos y nos interpela a repensarnos y construir prácticas profesionales responsables, comprometidos con su historia y con las realidades políticas y sociales de su época.

Referencias

- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Ed.Morata
- Ascencio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Ed. Aique
- Burnham, J. C. (1959). Preservation of Historical Materials. *American Psychologist*, 14 (10), 655-656.
- Caparrós, A. (1980). Problemas historiográficos de la Historia de la Psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 1 (3/4), 393-413.
- Danziger, K. (1994). Does the history of Psychology have a future? *Theory and Psychology*, 4 (4), 467-484.
- Danziger, K. (1997). The future of psychology's history is not its past. *Theory & Psychology*, 7 (1), 107-111.
- Dehue, T. (1998). Community historians and the dilemma of rigor vs relevance: A comment on Danziger and van Rappard. *Theory and Psychology*, 8 (5), 653-661.
- Hilgard, E., Leary, D. & McGuire, G. (1998). A história da psicologia: um panorama e avaliação crítica. En J. Brožek & M. Massimi (Eds.). *Historiografia da psicologia moderna* (pp. 399-432). São Paulo: Edições Loyola.
- Klappenbach, H. (2000). Historia de la historiografía de la psicología. En J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro & P. Weissmann (Eds.). *Psiquiatría, psicología y psicoanálisis. Historia y Memoria* (pp. 238-268).

- Lima, A. L. G. S. de, Mesquita, C. C. de, dos Santos Lourenço, F., Arruda- Gonçalves, L., dos Santos, R. A. (2005). Ciência, política e paixão: o arquivo de Carlos Chagas Filho. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12 (1), p.185-198.
- Osier, D. & Wozniak, R. (1984). *A Century of Serial Publications in Psychology*. 1850-1950. An International Bibliography. Millwood, NY: Kraus
- Poppelstone, J. A. (1976). Ten years at the Archives of the History of American Psychology. *American Psychologist*, 31 (7), 533-534.
- Robertson, J. (2003). O acervo de Stanley Browne: leprologista e médico-missionário (1907-86). *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 10 (supl. 1), 427 - 433.
- Sokal, M. & Rafail, P. (1982). *A guide to Manuscript Collections in the History of Psychology and related areas*. Millwood, New York: Kraus International Publications.
- Van Rappard, H. (1997). History of psychology turned inside(r) out: A comment on Danziger. *Theory & Psychology*, 7(1), 101-105.
- Van Rappard, H. (1998). Towards household history: a reply to Dehue. *Theory & Psychology*, 8(5), 663-667.
- Watson, R. I. (1960). The history of psychology: a neglected area. *American Psychologist*, 15, 251-255.
- Watson, R. I. (1975). The history of psychology as a speciality: a personal view of its first 15 years. *The Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 11, 5-14.

Conclusiones y propuestas

Martínez-Núñez, V. A.; Piñeda, M. A.; Vuanello, R.; Muñoz, E. N.; Brusasca, C.; Campo, C.; Poblete, D.

*Y en el acto de dejar atrás, hay algo de salir al encuentro.
Y cada adiós oculta silencioso un bienvenido.
La existencia es tan sólo una mezcla extraña
de finales y principios.
(...)*

*Es por eso que sé que no estoy sola,
que avanzo día y noche acompañada.
Que hay otros que dejando su marca en el camino
encontraron más tarde...caminando,
el sentido verdadero de haberlo recorrido.*

Fragmento No todo el dolor de Marta Bujó

Este libro, como bien se anticipó en el Prólogo, es colorario de la integración de diversos trabajos presentados en las Primeras Jornadas Preparatorias para poder pensar el Primer Congreso de Psicología de nuestra universidad. Pero además es un preludio de una nueva sinfonía que comenzamos a componer entre todas y todos en la nueva Facultad de Psicología. Acordes que se irán narrando de manera crítica en el marco de un mundo globalizado económicamente que invita al desafío de pensar a la salud desde diferentes interrogantes y modos de participación-intervención que propendan salud en la comunidad.

El clásico debate sobre la tensión existente entre la práctica y la teoría en el marco de la construcción de una disciplina neutra/aséptica, o bien de una disciplina involucrada con la gente y con la sociedad, se vislumbra en todos los trabajos presentados en dichas jornadas. Como dijera Martín Baró al respecto de la psicología, una disciplina que opere como factor de cambio y transformación social –en tanto esta transformación evidencie bienestar psicológico- o que actúe como facilitador del conservadurismo y mantenimiento de la realidad tal cual es, esto sería: la legitimación de un orden social en que las personas están al servicio de un orden socio económico que fomenta subjetividades alienadas.

¿Cómo construir una disciplina comprometida con la responsabilidad social que conlleva en universidades “supermercados” donde el estudiante es un cliente, el conocimiento una mercancía y el y la docente son empleados asalariados en calidad de enseñantes? Pensar estos interrogantes nos interpelan, nos desafían, nos deconstruyen, a la vez que nos posicionan para reflexionar qué formación estamos proponiendo a todas/os las/os estudiantes en esta relación dialéctica entre docente-conocimiento-estudiante.

Las particularidades del contexto (el ámbito laboral exige a las y los profesionales, las características de las personas y las comunidades con las que trabajamos, las instituciones públicas y privadas, las problemáticas que nos interpelan como científicos y profesionales, entre algunos condicionantes sociales, políticos y económicos), hacen necesaria una formación, unas metodologías, técnicas y modelos de abordaje específicos y contextualizados.

Las características de la formación de las y los psicólogas/os en muchos de estos países presentan una tendencia hacia el desarrollo de contenidos curriculares poco

aplicados, incluso con un sesgo teórico importante y con un bajo desarrollo de otras técnicas de intervención más adecuadas para el abordaje en diferentes ámbitos de actuación de psicólogas y psicólogos en tanto científicos y profesionales.

Esta formación de psicólogas y psicólogos, es de la que hemos construido y deconstruido a lo largo de todo este libro, a lo largo de cada nota/aporte de nuestras prácticas de docencia, investigación, extensión y servicio.

A. Los aportes desde las *prácticas docentes* a la formación de grado y posgrado en nuestra facultad marcan sus acordes alrededor de:

- ...utilizar las nuevas tecnologías puestas al servicio del proceso de enseñar y aprender en la universidad como páginas web, redes sociales, entre otros;
- ...establecer una comunicación entre las áreas básicas y las de formación profesional, planteadas desde la necesidad del intercambio entre aquellas materias que tengan alguna afinidad;
- ...revisar el plan de estudios en distintos aspectos, fundamentalmente en la práctica profesional para acceder a una mejor formación del egresado (en este sentido se debería contar con un adecuado número de docentes para supervisar dichas prácticas y acompañar ese proceso);
- ...integrar en los contenidos de algunas asignaturas los conceptos transversales como: derechos humanos, perspectiva de género, socio-comunitarias, entre otros;
- ...intentar superar antinomias para generar un conocimiento contextualizado y multidisciplinario;
- ...integrar genuinamente la docencia, la investigación y la extensión y el servicio para que los/as estudiantes sepan que hacemos los/as docentes en dichos aspectos;
- ...trabajar desde la docencia en aspectos relacionados a la promoción y prevención, incorporándolos a los contenidos de los programas.

B. Los aportes desde las *prácticas de investigación* a la formación de grado y posgrado en nuestra facultad plantean acordes sobre:

- ...generar espacios de intercambio de los proyectos de investigación y áreas de trabajo tanto a nivel extra-áulico como intra-áulico: Jornadas anuales que integren la docencia, la investigación y la extensión. Esto posee un efecto enriquecedor en las/os estudiantes cuando al informarse de los resultados de los proyectos de investigación, sobre todo cuando han participado algún momento de los mismos en sus respectivas cursadas);
- ...aportar al desarrollo de mayor número de revistas teniendo recursos comunicacionales, informáticos y humanos;
- ...abrir la posibilidad de hacer una autocritica de varios docentes acerca de que las/os mismas/os docentes no dan a conocer tanto los resultados de las investigaciones que realizan como los temas que eligen investigar; además de visibilizar los resultados de las investigaciones a nivel local;
- ...luchar por un acompañamiento de un programa de salud mental a nivel gubernamental, que permita volcar a la comunidad las prácticas de investigación, pensando siempre en la prevención;
- ...proponer la continuidad de espacios como las jornadas ya que fomentan el intercambio entre colegas y alumnos;
- ...fomentar la participación de los alumnos en la investigación;

...la posibilidad de espacios de intercambio entre diferentes proyectos de investigación y áreas de trabajo.

C. Los aportes de las *prácticas de extensión y servicio* en nuestra facultad sintonizan acordes para:

...optimizar, en el marco de la nueva Facultad de Psicología, los recursos para el desarrollo de la labor asistencial que se realiza desde extensión teniendo en cuenta que esta está dirigida especialmente a sectores vulnerables de la sociedad;

...generar otro lugar de trabajo u otro lugar de acceso para las personas que vienen a la universidad en busca de apoyo psicológico (especialmente par víctimas de violencia, personas adictas, internos del servicio penitenciario) ya que actualmente la vía de acceso es la entrada principal y suele generar pudor, vergüenza;

...propiciar el trabajo interdisciplinario en el que se cuente con asistencia psiquiátrica y legal para casos que así lo requieran (al no tener por ejemplo un psiquiatra disponible, los casos más críticos quedan sin atención ya que el servicio de salud de la provincia tiene serias falencias y teniendo en cuenta que la población que se asiste es generalmente vulnerable y de bajos recursos;

...reflexionar acerca de la falta de presencia del Estado Provincial en la atención de la salud y cabe preguntarse qué papel asume la universidad respecto a la salud mental (que es lo que nos compete), ya que no existe una red para incorporarse formalmente con otras instituciones del Estado Provincial;

...profundizar en la relación entre la Universidad y la comunidad, con mayor inserción socio-educativa, intervención de la psicología en la problemática sociopolítica de actualidad;

...desmitificar la Psicología como un campo de aplicación solo clínico;

...indagar sobre el lugar y el compromiso que debe y puede asumir la Facultad de Psicología respecto a la salud mental de los sectores más vulnerables.

El desafío es poder proponer desde cada una de estas conclusiones para seguir interpelándonos en nuestras prácticas académicas.

En primer lugar, desde la docencia sería sumamente necesario proponer-nos una práctica docente abierta, enriquecedora, creativa y comprometida, y dicha necesidad surge de revisar el impacto que tiene la demanda y exigencias de los tiempos institucionales, lo cual dificulta e interfiere en varias ocasiones la construcción del conocimiento en la relación docente-estudiante.

En segundo lugar, desde la investigación, proponer-nos profundizar la diversidad y pluralidad teórica como punto de partida para enriquecer la investigación, la articulación entre docencia e investigación, el papel que tienen algunos proyectos en el abordaje preventivo, los cambios en las relaciones sociales, en los vínculos como factores en común en varias problemáticas, plantearnos una salida a la dificultad que significa acceder a las instituciones provinciales para tomar las muestras, superar la antinomia metodológica (cuanti vs cuali) como una necesidad de consensuar, así como superar la falta de acompañamiento institucional de las problemáticas planteadas (Gobierno-Universidad).

Y en tercer lugar, desde la extensión y el servicio, proponer-nos y pensar-nos en este espacio de la extensión como un lugar para la reflexión acerca de la importancia de esta, y el servicio, donde ambos interpelan la relación conflictiva entre Universidad y Sociedad, y como una articulación entre estas desde el compromiso entre la ciencia y el saber común; proponernos como puente entre lo particular y lo colectivo, considerando la educación y la salud como un problema público en el cual el Estado debería asumir un rol activo y comprometido.

Tal vez algunas de las notas esenciales de esta sinfonía que estamos componiendo, sean: *reflexionar* sobre nuestra cotidianeidad como protagonistas de la vida académica; *disfrutar*, de cada instancia de nuestra labor y del conocimiento ya que si no lo hacemos como docentes difícilmente nuestras y nuestros estudiantes lo harán; *interactuar* con compañeras y compañeros, y con las y los estudiantes; *construir y deconstruir* ideas, ocurrencias, propuestas desde un marco del respeto mutuo; *expresar* y *comprometerse* con una y uno mismo en la tarea diaria; *vivenciar* el aprendizaje como un proceso de enriquecimiento en el cual nos permita revisar, corregir, equivocarnos; y por sobre todo, *autoconocer-nos* ya que nos permitirá reconocer nuestras fortalezas y debilidades, nuestras emociones en los distintos momentos de nuestra cotidianeidad académica expresando nuestros pareceres para seguir creciendo.

En el libro de Lewis Carroll, Alicia en el país de las maravillas, hay un diálogo entre el gato Cheshire y Alicia (la protagonista de la historia) cuando ella está perdida en un bosque, y dice así:

-Alicia: Minino de Cheshire -empezó Alicia tímidamente, pues no estaba del todo segura de si le gustaría este tratamiento: pero el Gato no hizo más que ensanchar su sonrisa, por lo que Alicia decidió que sí le gustaba -. Minino de Cheshire, ¿podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?

-Cheshire: Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar - dijo el Gato.

-Alicia: No me importa mucho el sitio... -dijo Alicia.

Cheshire: Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes - dijo el Gato.

-Alicia: ... siempre que llegue a alguna parte - añadió Alicia como explicación.

-Cheshire- ¡Oh, siempre llegarás a alguna parte - aseguró el Gato -, si caminas lo suficiente!

El camino que transitamos irá demarcado hacia dónde queremos ir, y por ende comprometernos con esa elección. Siempre llegaremos a algún lugar, solo dependerá de cuán comprometidos y comprometidos estemos.

Para finalizar, compartimos con todas y todos ustedes, palabras que son como acordes de una canción (ya sabemos que las palabras hacen muchas cosas con cada una y uno de nosotras y nosotros). Es un texto que se encuentra con facilidad en la gran telaraña mundial (la *world wide web* que llamamos internet), y que si bien estas palabras hablan desde un determinado lugar, acuden a nosotras y nosotros para repensar-nos desde nuestros lugares, y para al menos contarnos un poco sobre quienes somos.

Tal vez no exista una razón para elegir ser psicólogo...

...implica horas de escuchar sufrimiento, conectarse con lo más profundo del humano frente a uno presente...

...vislumbrar más allá de lo evidente y a menudo sentir impotencia de no poder lograr la toma de conciencia...

...enfrentarse a insospechadas resistencias...
...disentir teóricamente con los pares, al punto de generar "irreconciliables" diferencias...
...y al mismo tiempo ser blanco de incompreensión...
...implica también estar preparado para innovar y asumir el riesgo de hacerlo...
...y, al mismo tiempo, aceptar el desafío de basarse en los grandes maestros, pero animándose a tener sobre sus teorías una visión crítica.
...caminando por fangoso terreno de una teoría que se actualiza permanentemente...
...pero nunca se termina de escribir...
...sin faltarles el respeto...
...pero sin deshumanizarlos al convertirlos en objeto de culto...
...nuestro oficio nos coloca frente a la difícil posición de tener que estar demostrando que es ciencia...
...y también arte...
...la nuestra no es una profesión más...
...quien acude a nosotros no lo hace para traernos buenas noticias...
...vienen buscando una respuesta a sus interrogantes...
...y una salida para su sufrimiento...
...a veces hasta podemos ser puestos en el lugar de culpables...
...por el simple hecho de haber ayudado a ver y a sentir...
...y podemos escuchar que los problemas no los tenían presentes hasta que acudieron a nosotros...
...y unas pocas veces nos agradecerán por eso...
...todos los días, necesitamos estar "lo mejor posible"...
...para quienes cuya vida se les hace imposible...
...cualquiera diría que no existen motivos para ser psicólogo, salvo que alguien tiene que hacerlo...
...trabajando con la neurosis tratando de no ser arrastrado por ella...
...abriendo los caminos para la calidad de vida incluso allí donde "no hay tela para cortar"...
...si cualquiera lo analizara bien, una profesión así no promete gran cosa...
...no mucho en lo material...
...algunos amigos...
...unos buenos maestros...
...unos amables discípulos, quizás...
...y no mucho más...
...pareciera que la profesión no tiene mucho que ofrecer...
...y quien sabe si alguien se la recomendaría a sus hijos...
...pero a veces, muy de vez en cuando, no tan seguido como quisiéramos...
...podemos ser testigos de cómo un paciente ha superado un conflicto...
...como ha resuelto lo evitable o como ha aceptado lo inevitable...
...podemos ser testigos -de tanto en tanto-
...de cómo su vida se ha colmado de sentido nuevamente...
...de cómo han recuperado la sonrisa...
...y tan solo por esa única vez...
...ya habría valido la pena...

Algunas apreciaciones en relación a la organización de las Primeras Jornadas Preparatorias del Primer Congreso de Psicología en la UNSL, nos llevan a reflexionar acerca de su principio y final. El comienzo ha significado el puntapié inicial para acercarnos a un proyecto más intensivo (por su mayor envergadura) respecto de las conversaciones iniciadas a comienzos del presente año en el seno del Consejo Departamental. A partir de las mismas, se fue tejiendo la idea de planificar un Congreso con participación nacional e internacional como un espacio vacante en la trayectoria de la carrera de Psicología, creada desde el año 1958 en el ámbito del Instituto Pedagógico dentro de la Universidad Nacional de Cuyo y a partir del año 1973 como Universidad Nacional de San Luis.

Entre sus objetivos, nos motivó la idea de comenzar por un intercambio interno, que fue enriqueciéndose en la perspectiva de alcanzar un producto que nos permitiría conocer nuestra experiencia, compartir nuestras prácticas y saberes, detectar debilidades y consensuar proyectos de cambios.

Este evento se hizo relevante además, al situarlo en el entorno de un proceso de acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología, que se inició a partir del esfuerzo de la revisión de normativas, recursos humanos, técnicos y edilicios que comenzó con un informe de autoevaluación y continuó con la visita posterior de evaluadores externos, a modo de balance y organización de un plan de mejoras.

Como tercer elemento de amplia trascendencia, se sumó que al momento presente nos encontramos transitando un hito en nuestra historia, al estar a las puertas de constituirnos en Facultad (en la actualidad en proceso de normalización), lo cual le adicionó una distinción más significativa a estas jornadas, en tanto permitió partir de una línea base de este momento fundacional hacia delante.

Es notable observar que un cambio estructural de esta índole se haya visto acompañado por estos procedimientos académicos, porque simboliza un acto originario que nos permitió rescatar nuestra historia, reflexionar el presente y proyectarnos a otros tiempos que nos implican grandes desafíos.

Esta es la primera publicación de la Facultad de Psicología y esperamos pueda aportar a nuestra práctica académica.

ISBN 978-987-1852-79-6

