

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL
INVESTIGACION

POR MANUELA CARTOLARI**
Y PAULA CARLINO***

FORMACIÓN DE DOCENTES, CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA*

Se reseñan 50 publicaciones sobre lectura y escritura en la formación docente, y sobre escribir para aprender, encontradas en los archivos de 135 revistas científicas internacionales y en actas de seis congresos y jornadas nacionales sobre leer y escribir en el nivel superior. Según la bibliografía relevada, tres fundamentos justificarían incluir la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo y ancho de la educación superior: como procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje, como prácticas socialmente situadas de apropiación de modos de hacer y pensar en las disciplinas y como instrumentos políticos para acrecentar las oportunidades de acceso y participación social de los alumnos. Las investigaciones señalan que las concepciones de profesores y estudiantes sobre escritura y lectura inciden en la enseñanza y aprendizaje de tales prácticas. Según nuestro análisis, aunque las experiencias que se ocupan de la lectura y la escritura en la formación docente son escasas, poco institucionalizadas y no abarcan a todas las disciplinas, sus resultados muestran un mejor desempeño académico de los alumnos. Se considera que profundizar en acciones de esta índole favorecería la retención estudiantil, beneficiando además al resto de los niveles educativos en que los futuros docentes habrán de desempeñarse. (1324).

INTRODUCCIÓN

Las dificultades de los alumnos para leer y escribir en la universidad han sido vinculadas con el rezago y deserción estudiantil (Araujo *et al.*, 2004; Barbabella *et al.*, 2004) dando origen a estudios que destacan el papel central de la lectura y la escritura en el aprendizaje de las disciplinas (Carlino y Estienne, 2004; Diment y Carlino 2006a, 2006b; Estienne y Carlino, 2006; Fernández y Carlino, 2006, 2008).

de revistas científicas internacionales y en las actas de seis congresos y jornadas nacionales sobre leer y escribir en la educación superior. La búsqueda se complementa, además, con artículos clave y capítulos de libros citados con reiteración. Los ejes de análisis construidos contemplan la agenda de problemas relevada en estos estudios, tal como reflejan los siguientes apartados.

hora de aprender los contenidos de un área disciplinar (Ackerman, 1993; Langer y Applebee, 1987). Estos trabajos conciben la escritura como un proceso cognitivo más elaborado y complejo que la sola lectura o estudio de los textos, puesto que el material a aprender es manipulado más veces y por más tiempo. Empero, se ha comprobado que no todos los tipos de tareas de escritura contribuyen del mismo modo al aprendizaje (Carter *et al.*, 2007; Langer y Applebee, 1987; Newell, 1984; Newell y Winograd 1989). Por ejemplo, la elaboración de respuestas cortas a cuestionarios sobre uno o varios textos requiere atender a mucha información, pero produce poca o nula integración y reflexión sobre ésta. La escritura que conlleva análisis, comparación de ideas y reflexión crítica, en cambio, promueve una elaboración más compleja de lo leído. De este modo, la información nueva resulta integrada y retenida en la memoria por más tiempo, si bien esto es válido solamente para los contenidos a los que se prestó atención durante la escritura. (Langer y Applebee, 1987; Newell, 1984; Newell y Winograd 1989). Desde este enfoque, la escritura se concibe además como una tarea

ESCRIBIR PARA APRENDER, PARTICIPAR Y ACCEDER

Las líneas de investigación halladas en la bibliografía fundamentan la necesidad de incluir la enseñanza de la escritura y su utilización como herramienta epistémica en todas las materias desde tres enfoques predominantes. En primer lugar, encontramos estudios que versan sobre los **procesos cognitivos** implicados en la escritura, y que intentan determinar si efectivamente escribir constituye una ventaja a la

Asimismo, son abundantes los programas de alfabetización académica fuera de nuestro país (Bazerman *et al.*, 2005; Birr Moje, 2007; Carlino, 2007; Tynjälä *et al.*, 2001) e incipientes las acciones emprendidas a nivel nacional (Carlino, 2008).

Sin embargo, poco ha sido sistematizado en relación con este problema en la formación docente. En vista de ello, se reseñan cincuenta publicaciones sobre lectura y escritura en este nivel educativo, y sobre escribir para aprender, encontradas en 135 bases de datos

PSICOANÁLISIS

POR MARCELA BARILARI *

LA OTRA CARA DE LA RABIA**

Así habló el juez rojo: ¿Por qué mató este criminal?

Quería robar

(Zaratrusta). Pues yo os digo que su alma estaba sedienta de sangre y no quería robar; estaba deseando embriagarse con la voluptuosidad del cuchillo.

Pero su pobre razón no comprendió esta locura y le convenció ¿Qué importa la sangre? –le dijo ¿No quieres por lo menos, realizar un robo por medio de ella? (...) Y él escuchó a su pobre razón. El discurso de ésta pesaba sobre él como plomo, y al matar, robó. No quería avergonzarse de su locura”¹

Un costado de mi práctica, que atraviesa un espacio otro que sillón y diván, me ha llevado a cuestionar el estatuto de algunos fundamentos² de la doctrina; interrogantes que en el ámbito carcelario me encontraron sin buscarlos, ante la evidencia de ciertos hechos criminológicos bajo acontecimientos discursivos peculiares.

Intentaré desplegar desde la tercera fuente de sufrimiento señalada por Freud³ – los nunca bien logrados vínculos humanos – la posición de un sujeto que por el acting delictivo convierte el escenario de su vida en transgresión, dolor y muerte.

Cuando se trata de neurosis, ¿Cómo pensar determinadas inflexiones de goce puestas en acto en lo real, aboliendo en su intento toda representación del sujeto?⁴ ¿Existirá un goce específico que pueda dar cuenta del efecto de suplencia impuesto por el barro de una reja? Aun, ¿La necesidad de castigo alcanza para explicar la modalidad de sufrimiento que la culpa otorga a este sujeto?

“¿Qué sucede cuando una constelación edípica no se entrama con terreno amoroso suficiente, para donar al sujeto su ingreso a una dialéctica fálica digna?”

Ramón, alias “tucumano”⁵ o “Cachito”, tiene treinta y cinco años y a más de veinte años de prisión estuvo condenado por sucesivos robos cometidos con armas. Es el tercer hijo de un total de diez hermanos que provienen de un hogar muy humilde, donde reinaba su discriminación y humillación reiteradas por el padre y hermanos, dado su color de piel. Moreno y de ojos negros, había heredado estos rasgos de su madre, contrastando en todo con los de su padre y hermanos –de cabellos “amarillos” según su decir, y ojos claros –incluido su mellizo, fallecido a los once años en una accidentada aventura infantil, que consistía, a la manera del juego, en ver quién rodaba mayor cantidad de cañas de azúcar de un camión al que diariamente acechaban en las cercanías de su vivienda. Este hermano parece haber sido importante a su padre.

Al año siguiente, su madre –asmática y afecta al exceso de automedicación– ante la negativa de su marido en proporcionarle ese remedio, formula a Ramón este enunciado: “Hacé cualquier cosa pero traéme las pastillas”. Cumplida la orden e interpelado por ella sobre el origen del dinero, él responde “vos sabés de dónde lo saqué”; ella cerrando el circuito: “Bueno, está bien”. Tiempo más tarde su padre lo desengaña: “Ya tenía las pastillas, ¿Para qué te fuiste a robar?...”

Aquí comienza su carrera delictiva, poseyendo esos signos de mala vida, uno de ellos quiero resaltar. Su piel está cubierta por tatuajes. Brazos, piernas, torso y dorso tapizados por dibujos varios: águilas, dragones, arañas y pergaminos; también diversas leyendas que en su mayoría inscriben su nombre junto al de su madre. En toda su espalda y aclarando que es el lugar de máximo dolor, desmayos mediante, logró se le tatuara un TIGRE. Preguntado por el motivo de la elección, relata que estando en el colegio de menores y mirando el diccionario, vio lo lindo del color

FORMACIÓN DE DOCENTES, CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA*

CONTINÚA DE PÁG. 1

de resolución de problemas, en la cual la interacción entre los procesos de análisis de contenidos (qué escribir) y la búsqueda de registros discursivos y retóricos adecuados para expresarlos (cómo escribir) provoca nuevas ideas y una comprensión más profunda del tema (Bereiter y Scardamalia, 1984, 1986; Flower, 1979; Flower y Hayes, 1977; Kellogg, 2007).

La segunda perspectiva encontrada se enmarca en la literatura sobre **aprendizaje situado y construcción social del conocimiento** (Lave y Wenger, 1991; Newman *et al.*, 1991; Vygotsky, 1973; Rogoff, 1997). La escritura es, desde este punto de vista, una *vía regia* para la apropiación de los modos de hacer y pensar en las disciplinas, constituyendo un proceso socialmente situado y valorado de construir significado y de participar, aún periféricamente, de una comunidad disciplinar (Carter *et al.*, 2007; Dysthe, 2000; Kostouli, 2005). Se sostiene que cuando los alumnos pueden escribir utilizando el género y discurso característicos de la disciplina que aprenden, la totalidad de la experiencia de aprendizaje de una asignatura puede resultar transformada y transformadora. Escribir como lo hacen los miembros de una comunidad académica, además, alentaría a los estudiantes a comportarse de una forma más activa y crítica, dando sentido y propósito al resto de las actividades curriculares. Este sentido derivaría, a su vez, de la conexión entre la escritura de los alumnos y la que efectivamente se practica en una comunidad disciplinar, permitiendo a los estudiantes identificarse con ésta (Carter *et al.*, 2007; Koustuli, 2005).

Lejos de ver a los actos de escritura situados en educación como neutros, un tercer enfoque subraya su **dimensión profundamente política e ideológicamente construida**. Los tipos de texto a los que acceden los estudiantes en la cultura escolar, los recursos para la construcción de sentido disponibles y los patrones de interacción co-construidos con sus docentes como representantes

de una comunidad disciplinar, de ningún modo constituyen elecciones insignificantes. De allí que esta perspectiva, afín al desarrollo teórico de Bourdieu (1998) y Bourdieu y Passeron (2003), enfatice la necesidad de formar educadores capaces de redistribuir el capital cultural necesario para la participación en las distintas áreas del conocimiento, sobre todo a quienes no lo han heredado de su medio familiar (Birr-Moje, 2007; Delpit, 1996; Koustuli, 2005; Luke y Freebody, 1997; Zipin y Brennan, 2006).

Desde las tres perspectivas descritas, se sugiere investigar cómo aprovechar las conexiones entre escritura, aprendizaje y participación en la práctica docente de cada disciplina, e identificar qué hay de único acerca de escribir en cada campo de la ciencia (Carter *et al.*, 2007; Langer y Applebee, 1987; Zipin y Brennan, 2006).

¿CÓMO CONCIBEN LA LECTURA Y LA ESCRITURA LOS FORMADORES DE FORMADORES?

En los estudios internacionales distinguimos una línea de trabajos, anclados en la psicología cognitiva y educacional, que sostiene que el modo en que los profesores aprenden y sus concepciones son factores mediadores de sus futuras estrategias de enseñanza (Gordon *et al.*, 2007; Richardson, 2003; Fang, 1996). Este hecho ha sido denominado por Applegate y Applegate (2004) el "efecto Pedro", en referencia a la historia bíblica en la que el apóstol del Nuevo Testamento responde a un pedido de limosna diciendo: *¿acaso puedo darte lo que yo no tengo?* Ambos autores encontraron una relación significativa entre la cantidad de libros leídos por los estudiantes y el hecho de haber contado en su historia escolar con docentes que mostraron entusiasmo por la lectura. Nathanson y otros (2008) replicaron esta investigación a mayor escala, confirmando estos resultados.

Sin embargo, Chambers y colaboradores (2008) señalan que debe atenderse a otros factores además del entusiasmo y de las concepciones de lectura y escri-

tura de los profesores. Muestran que la eficacia percibida al enseñar influye en la implementación de las estrategias didácticas aprendidas por los docentes. En su estudio, encuentran que los profesores de este nivel educativo que sostenían la creencia en su responsabilidad y capacidad para intervenir en el aprendizaje de sus alumnos, superando los obstáculos inherentes a su medio socioeconómico o familiar, mostraron un alto nivel de persistencia en la implementación de estrategias de alfabetización en sus materias. En cambio, aquellos que afirmaban que poco podían hacer para influir efectivamente en sus estudiantes, desistieron rápidamente.

Otra serie de investigaciones, afines a la lingüística, indican que el interés entre los formadores de docentes suele circunscribirse a los aspectos más superficiales de la lectura y escritura, en virtud de su escaso conocimiento explícito sobre el funcionamiento de los textos. Esta cuestión limitaría la calidad de la retroalimentación que pueden

que no es necesaria la enseñanza de la escritura en todas las áreas. Applebee y Langer (2006) afirman que las consecuencias de esta situación, a pesar de los esfuerzos de programas de capacitación en servicio como el National Writing Project (Proyecto Nacional de Escritura)¹, incidirían en que, por ejemplo, sólo al 32% de los estudiantes del nivel secundario de ese país se les requiera semanalmente una tarea escrita fuera del aula en Ciencias Naturales.

En Argentina, los estudios referidos a estos temas en la formación docente son escasos. Entre ellos, María (2005) examina las concepciones de profesores de un "Trayecto de formación docente" en Río Cuarto acerca del papel de la escritura en el aula. Los resultados muestran lo ya comprobado para el nivel universitario (Diment y Carlino, 2006b): la tendencia de los docentes a considerar la escritura más como una herramienta de comunicación que de aprendizaje, un vehículo para "mostrar" conocimientos adquiridos.

relacionando información inconexa. En otras palabras, en vez de enseñar cómo escribir, suelen validarse como apropiados textos pobres e inconexos, naturalizándose así las dificultades escriturarias de los alumnos.

¿CÓMO CONCIBEN LA LECTURA Y LA ESCRITURA LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN DOCENTE?

Dentro de la bibliografía consultada, una línea de investigación revisa cómo la concepción de escritura de los alumnos afecta su forma de valorar las orientaciones, correcciones y sugerencias de reescritura que reciben de sus profesores. Street (2003) y Norman y Spencer (2005) parten de que los alumnos llegan a la formación docente con toda una historia escolar en la que su identidad como buenos, regulares o malos escritores ha sido forjada. Y en la mayoría de los casos, tal creencia sobre su habilidad escrituraria se imbrica con una concepción fija de la escritura por la que escribir "bien" aparece como un "don" o "talento" que sólo unos pocos poseen. Habría, entonces, una relación entre esta creencia de los alumnos y su valoración de la enseñanza de la escritura: los estudiantes que muestran una concepción fija del saber escribir aseveran que las correcciones recibidas para revisar sus textos disminuyen su autoestima, sin ayudarles a superarse. A la inversa, aquellos que conciben la escritura como una habilidad a ser desarrollada valoran la instrucción como una oportunidad para mejorar. En la misma línea, y ya en nuestro país, Orsi (2006) advierte que sus alumnos de profesorado suelen mostrar resistencias cuando se intenta trabajar con la lectura y la escritura como herramientas para la alfabetización científica. Dichas resistencias se fundarían en el supuesto de que la "buena enseñanza" supone la explicación reiterada de los temas por el profesor y la provisión de guías para responder preguntas. En consecuencia, la oposición de los alumnos a la reescritura de textos provendría de la concepción de que escribir no es una herramienta para

“ (...) alumnos y profesores de formación docente generalmente comparten la concepción de que no es necesario enseñar a escribir y a leer en todas las áreas, hecho que responde predominantemente a una visión de la escritura y lectura como habilidades comunicativas fijas, fragmentarias y descontextualizadas de la especificidad discursiva de las disciplinas.

brindar a sus alumnos para asistirlos en sus procesos de aprendizaje (Mackenhörarik *et al.*, 2006; Parr, J. *et al.*, 2007).

Por otra parte, la escasez de programas curriculares en EE.UU. que incluyan cursos de escritura destinados a todos los alumnos de formación docente, y no sólo a los futuros profesores de Lengua y Literatura, documenta según Totten (2005) la concepción generalizada de

Por su parte, Ferreyra y colaboradores (2007) consideran que a la hora de evaluar existe una tendencia institucionalizada hacia la aceptación de escritos con grados mínimos de cohesión sintáctica y semántica. Observan en un ISFD de San Nicolás que, en el momento de la lectura de trabajos o parciales, los docentes suelen cooperar con la escritura del alumno

Lic. Delia Andrade

UBA

Honorarios a convenir
Congreso | Once

4306-4003
15/4171-2436

SEGUROS PARA PSICOLOGOS
Y PSIQUIATRAS

Responsabilidad Civil
"Praxis Médica"

Personal Link - Especialista en Seguros

Ejerza su profesión con tranquilidad, protegiendo su patrimonio frente a reclamos de pacientes o derechos habientes, con un bajo costo mensual.

SOLICITE INFORMACIÓN

Lic. Vanina Gonzalez
Psicóloga-UBA
Cel: 15/3515-5533

www.personallink.com.ar

PSICOANÁLISIS

ADULTOS - ADOLESCENTES
(AMPLIA EXPERIENCIA CLÍNICA)
CONSULTORIO ZONA BELGRANO

15 6 445 7118



Asistencia
Docencia
Supervisión

Lic. Laura Dávila
Psicoanalista (U.B.A.)

Cel: 155-626-1486
Mensajes al: 4861-1785
e-mail: ldavilad27@hotmail.com

http://www.psilauradavila.blogspot.com/

ALQUILER DE CONSULTORIOS

CONGRESO

x hora / x módulo
Sala de Espera
Confortables
A mts. Subte "A"

Tel: 4952-3834

www.consultoriospsiencongreso.blogspot.com

www.consultoriospsi.obolog.com

consultoriospsiencongreso@gmail.com

STAFF

DIRECTOR

José Méndez jhmendez@infovia.com.ar

SECRETARIA DE REDACCIÓN

Delia Andrade

COORDINADORA EDITORIAL

Gabriela Tumarkin

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Entrecasa correo@entrecasaestudio.com.ar

ADVERTENCIA: 1) Las consecuencias legales que pudieran derivarse de las notas publicadas son responsabilidad de los autores y/o entrevistados de las mismas. 2) La legalidad o calidad de los servicios y/o productos que se ofrecen en la publicidad de este medio son responsabilidad directa de los anunciantes. 3) Todos los derechos de publicación quedan reservados para esta editorial y suponen la aceptación de esta condición previa antes de publicarse.

CONDICIONES GENERALES DE LA PUBLICIDAD: La publicidad es DOBLE para clasificados profesionales, avisos preferenciales y gaceta (periódico e internet), sin logos - pago por adelantado en Banco Galicia (cta. cte. n° 13575-3001-9 a nombre de José Méndez)

ALQUILER DE
CONSULTORIOS

FLORES

SUBTE A, estación CARABOBO
CONSULTORIOS PSI
De CATEGORÍA A ESTRENAR
Hora/Módulo

4771-8360 / 15-4160-9656

EL OTRO

EDICIONES EL OTRO | TEL.: 4952-3834

mails: periodico@psi-elotro.com.ar /

elotro@infovia.com.ar / periodicoelotro@gmail.com

WEB: WWW.PSI-ELOTRO.COM.AR

impreso en agencia periodística cid: 4331-5050



www.facebook.com/periodico.elotropsi

aprender, ni tampoco un proceso que supone revisión hasta lograr comunicar ideas entendibles para una audiencia.

Otra serie de estudios analiza la concepción de escritura de los alumnos de profesorado en relación con la ansiedad que muestran al leer y escribir sus producciones. Escribir es mayoritariamente considerado una destreza aislada y fragmentada, compuesta por una sumatoria de habilidades (ortografía, amplitud léxica y uso de estructuras gramaticales correctas) que deberían haberse adquirido en la primaria y secundaria, explicándose así la ansiedad que experimentan los estudiantes al escribir y al mostrar sus escritos a profesores y pares (Elliot *et al.* 2008; Macken-Horarik *et al.*, 2006).

Sin embargo, esta concepción fija y fragmentaria de la escritura manifestaría una contradicción cuando se les pregunta a los futuros profesores acerca de las ayudas que reciben para encarar los escritos que producen. Como ocurre en nuestro país en el nivel universitario (Carlino y Estienne, 2004; Diment y Carlino, 2006b), ellos expresan las amplias diferencias entre los textos que se leen y escriben en la secundaria y los del nivel superior, así como la necesidad de una mayor explicitud por parte de sus docentes sobre cómo escribir y leer en cada materia. Asimismo, cuando reciben orientaciones de sus profesores y revisan sus producciones escritas entre pares perciben que sus textos mejoran y la ansiedad asociada a compartir sus escritos disminuye (Elliot *et al.* 2008; Macken-Horarik *et al.*, 2006).

¿CÓMO SE OCUPAN, QUIENES LO HACEN, DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES?

Doce de las publicaciones relevadas (cinco internacionales y siete nacionales) se encuadran en la modalidad de investigación-acción y describen intervenciones, que analizamos según las siguientes categorías: 1) *envergadura de la experiencia*, 2) *formalización*

en la estructura curricular, 3) *grado de integración en la enseñanza de las disciplinas*, 4) *objetivos de la intervención*, 5) *destinatarios*, 6) *resultados*.

Con respecto a la primera categoría, ninguna de las publicaciones propone a la lectura y a la escritura como objetos de trabajo transversal a todas las materias, sino que las experiencias ocurren en espacios curriculares acotados. De acuerdo con la *formalización en la estructura curricular*, sólo una de las intervenciones (Bonell, *et al.*, 2006) se incluye dentro del plan de estudios de la

(2004), que trabajan con los profesores de la institución, mientras que el resto examina intervenciones destinadas a los alumnos de la carrera docente. Por último, *los resultados* de las doce publicaciones revisadas informan que tanto la escritura y comprensión de textos como el desempeño académico de los alumnos mejoran tras las acciones que se realizan. Cabe notar que, de acuerdo con las anteriores categorías de análisis, no aparecen diferencias entre las investigaciones nacionales e internacionales.

“La escritura y comprensión reflexiva y crítica de los textos disciplinares pueden ser mejoradas sustantivamente al ocuparse de la lectura y la escritura en el profesorado, mostrando que esta tarea no atañe privativamente a la educación primaria y secundaria.

carrera docente. Para la categoría *grado de integración en la enseñanza de las disciplinas*, ocho de los trabajos describen cursos o talleres específicos por fuera de las asignaturas disciplinares, mientras que cuatro (Aiola y Botazzo, 2007; Borsani, 2006; Kennedy, 2007; Orsi, 2006) orientan la producción y comprensión de textos al interior de las disciplinas. Según los *objetivos de la intervención*, la mitad de las acciones descritas (Borsani, 2006; Carrió *et al.*, 2004; Elliot *et al.*, 2007; Hermida *et al.*, 2006; Kennedy, 2007; Orsi, 2006) trabaja la lectura y la escritura en tanto herramientas de aprendizaje para los estudiantes y la otra mitad (Aiola y Botazzo, 2007; Bonell *et al.*, 2006; Booth, 2007; Pasut y Fortunato, 2004; Sheridan-Thomas, 2007; Vanhulle, 2005) apunta a que los alumnos reflexionen sobre estas prácticas teniendo en cuenta su futuro rol como docentes. En relación con los *destinatarios* de las experiencias, se distinguen Pasut y Fortunato

CONCLUSIÓN

La revisión bibliográfica realizada permite apreciar que escribir – y leer para escribir – en las disciplinas no sólo involucra procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje, sino que constituye un modo sustantivo de participar en una comunidad disciplinar y de acceder al capital cultural necesario para hacerlo. En este sentido, las concepciones de lectura y escritura de los docentes de profesorado resultan relevantes en tanto factores mediadores de sus estrategias de enseñanza. Relevancia que se acrecienta si se considera que el efecto de tales estrategias y concepciones incide, a su vez, en las que construirán durante su formación los futuros educadores.

Los estudios encontrados muestran que alumnos y profesores de formación

LA OTRA CARA DE LA RABIA (**)

CONTINÚA DE PÁG.1

amarillo –agregando “aunque el mío es azul por la tinta”.

A tres días de cumplir su condena, se ve a Ramón caminar por los alrededores del espacio en que estuvo casi veinte años, y en la puerta se lo escucha: “Salí por lo del ‘dos por uno’⁶, capaz que vuelva a Tucumán”.

Hasta aquí, algunos trazos de historia que parece destinada a consagrarse PRIVADA, y para ello el sujeto no escatimó recursos, actuando en y por el prójimo, lo inacabado de un fantasma e imprimiendo dolorosamente un borde a su cuerpo.

La “voluptuosidad del cuchillo”, que como exceso del penar encontramos en este tipo de personalidades, ha sido anudado a la neurosis traumática elemental⁷ freudiana, en lo más tempranos momentos de constitución. Podríamos pensar si la furiosa pasión que especifica al hombre, esa agresividad correlativa a la estructura narcisista en el devenir del sujeto, permite comprender algunos accidentes y ATÍPIAS DE ESTE DEVENIR⁸. El Lacan de 1950, irrealizando el crimen sin deshumanizar al criminal, nos da una pista sobre el tipo de objeto que se vuelve “crimínogeno” en la SUSPENSIÓN DE LA DIALECTICA NARCISISTA; fracasando la psicopatología cotidiana por demasiado REAL⁹.

La sustitución, característica del objeto del deseo, es solidaria a una particular adecuación entre la ley que lo regula –cuya marca se inscribe en terreno amoroso– y el goce obtenido en la parcialidad de lo fálico. Así, en lo imaginario podrá tener eficacia la escritura del Unario para la conformación del Yo.

Ahora. ¿Qué sucede cuando una constelación edípica no se entrama con terreno amoroso suficiente, para donar al sujeto su ingreso a una dialéctica fálica digna?. ¿Cómo duelar entonces a ese objeto que no ha sido recortado en el Otro, viéndose impedida la castración imaginaria que es Otro debiera reflejarse?. Ya que lo impedido de escritura retorna en la realidad por lo que se arrebató al prójimo. Esta avanzada sobre el cuerpo del otro, ¿podríamos remitirla únicamente a la violencia exacerbada en goce-de-los-celos, que ofrecida a la mirada del tercero reclama reconocimiento?

Quisiera proponerles una lectura que sitúa otro elemento, otra cara de la rabia¹⁰, que en Ramón no es subjetivable. Avanzo.

“... ser el objeto de goce del Otro es lo que la operación metafórica expulsa en lo real como imposible, organizado por el significante de dicha falta, lo posible del goce del objeto bajo la égida fálica

El dolor psíquico es afecto determinado por una lesión del vínculo con el otro y resulta del arrancamiento, desprendimiento brutal y sorpresivo del objeto amoroso¹¹ otorgándole carácter traumático. Ya Freud lo señalaba como efecto de una herida que a la manera de hemorragia¹² no encuentra ligadura que cicatrice en representación; esto es, una imagen representante que coagule la eficacia del significante.

Uno, rasgo que pudiera distinguir amorosamente al niño, del otro, y hacerlo su semejante.

Conformación narcisista que en Ramón aparece complicada por una atribución injuriosa, privándolo de arma simbólica que oriente su deseo; arrojando en la repetición lo inefable de un goce que reclama dolorosamente y sin sufrimiento yoico, de formalización.

Si tomamos al dolor como el modo en que se hace presente la existencia-real cuando se desanuda de la cubierta imaginaria¹³ ¿Por qué no pensar que sea este dolor, aquello que no cesando de no ligarse, encuentre su exultorio no sólo por la herida narcisista del parlêtre sino por el DOLOR AGREGADO RESULTANTE DE UNA ATRIBUCIÓN QUE HIERE AL YO, delineando la efracción por la que este goce específico de dolor se derrapa en el otro, hallando en una vía perversa, ilusoria atenuación.

¿Qué podría haber ocasionado en Ramón este desgarró?, ¿Es lo mismo ser un “tucumano Cachito” del gran Otro, que un “tucumano Cachito” del otro –su mellizo– aquel a quien su madre miró con buenos ojos y a quien su padre legitimó como “hijo ‘e tigre’¹⁴?, ¿Qué se le revela en el Espejo por la falta real de su hermano, que en el acto de robo encuentra la muerte?

Recordemos que, ser el objeto de goce del Otro es lo que la operación metafórica expulsa en lo real como imposible, organizado por el significante de dicha falta, lo posible del goce del objeto bajo la égida fálica. En Ramón, la traducción de esta operación al campo imaginario del amor, no tuvo eficacia: muerto su hermano, cae el velo, dejando ver una existencia dolorosa, no pudiendo reducir del Otro la articulación Deseo-Amor-Goce que lo haga UNO diferente del Cachito, parte del entero que como medida, ofrecía su mellizo.

Avatares del Edipo, que tras duelo impedido, deja en déficit el armado fantasmático. No hay bisagra que permita dibujar el borde por cuyo agujero caiga el objeto, anotándolo perdido. El Otro materno ha desfallecido en su función, retirándole mirada, reconociendo dignidad en el fallecido hijo que brilla por su ausencia.

Galgal que paradójicamente intenta alcanzar Ramón por vía del tatuaje, ofreciendo la lectura de un lugar distinto junto a su madre; cuya demanda de goce, instrumentalmente delictiva, ha impedido la cicatrización de la injuria narcisista recibida.

Es desde el dolor efecto del agravio que, hallándose imposibilitado de dudar lo que no se perdió porque no se instituyó –FALTA FALICA–, signo de amor del Otro– que no cesa ese dolor de trasponerse sin mediación sobre el cuerpo del otro. Cuerpo tomado como soporte real de una acción simbólica que no logra alcanzar el significante por ser ineficaz la superficie imaginaria conformada: –? No se roba, se recibe su don.

CONTINÚA EN PÁG.5

PSICOPATOLOGÍA

REGULARES / PARCIALES
FINALES / LIBRES

Preparamos
alumnos para
rendir materias
en la U.B.A
desde 1985

estamos cerca
de la facultad

NUUESTRO EQUIPO TE AYUDA CON TU
TRABAJO PRÁCTICO

PSICOPATOLOGÍA

http://sites.google.com/site/psicopatuba

CLÍNICA DE ADULTOS
ESCUELA FRANCESA
PSICOANÁLISIS

Y TODAS LAS MATERIAS PSICOANALÍTICAS

➤ PRIVILEGIAMOS EL ENTENDIMIENTO ANTES QUE LA MEMORIA ➤ CUBRIMOS LOS VACÍOS DE COMPRENSIÓN UNIVERSITARIA ➤ FACILITAMOS GRÁFICOS, RESÚMENES Y PREGUNTAS DEL PROGRAMA ➤ ORGANIZAMOS Y ORIENTAMOS AL ALUMNO ➤ TRABAJAMOS CON UN MÉTODO REGULARIZADO DE ENSEÑANZA

4952-3834
(011)15-4418-4833

CONSULTÁ POR LAS CLASES MEDIANTE SKYPE

ASEGURAMOS
EL 90%
DE EFECTIVIDAD

CONTINÚA EN PÁG.5

FORMACIÓN DE DOCENTES, CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA*

CONTINÚA DE PÁG. 1

docente generalmente comparten la concepción de que no es necesario enseñar a escribir y a leer en todas las áreas, hecho que responde predominantemente a una visión de la escritura y lectura como habilidades comunicativas fijas, fragmentarias y descontextualizadas de la especificidad discursiva de las disciplinas. Las dificultades al leer comprensivamente y escribir los textos esperados para el nivel superior suelen resultar así adjudicadas a una carencia de competencias comunicativas propia de los alumnos, o al efecto de la enseñanza deficitaria de niveles previos.

Sin embargo, las investigaciones revisadas indican que cuando docentes y alumnos de profesorado encuentran la oportunidad de ocuparse de la lectura y la escritura, explorando diversos modos de enseñar y aprender a leer y a escribir en las disciplinas, estas concepciones se modifican. Las experiencias de investigación-acción reseñadas sobre el tema, aunque recientes y poco consolidadas institucionalmente, coinciden en que la escritura y comprensión reflexiva y crítica de los textos disciplinares pueden ser mejoradas sustantivamente al ocuparse de la lectura y la escritura en el profesorado, mostrando que esta tarea no atañe privativamente a la educación primaria y secundaria.

En conclusión, si reconocemos las implicancias que la formación de docentes reviste para el resto del sistema educativo, si asumimos el potencial epistémico de la lectura y la escritura, y aceptamos su papel determinante para el acceso y la participación equitativa en la reconstrucción crítica del conocimiento, entonces la escasez de estudios locales vuelve necesario y pertinente profundizar la indagación de estas prácticas en el ámbito específico de la educación superior docente. ♦

* El siguiente artículo fue originalmente publicado como ponencia en 2009, en las Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación en Psicología

y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur "Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales", Tomo 1, pp. 206-209 (ISSN: 1667-6750). Forma parte del trabajo de tesis en curso de la primera autora con la dirección de la segunda.

AUTORES

** Becaria doctoral del CONICET y docente de la Universidad de Buenos Aires. Contacto: manucartolari@hotmail.com

*** Dra. en Psicología. Investigadora Independiente del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

NOTAS

1. El National Writing Project (NWP) es una red de desarrollo profesional dirigida a docentes de todos los niveles y disciplinas del sistema educativo de los EEUU, con el propósito de mejorar la enseñanza de la escritura y su uso como herramienta de aprendizaje en todas las materias. Esta iniciativa, que data de 1974, ha sido reconocida desde 1991 como un programa de educación federal por el Departamento de Educación de los EEUU. En la actualidad, incluye a más de 200 centros educativos asociados al programa y distribuidos en cincuenta estados de ese país, que realizan capacitaciones permanentes e investigación sobre la enseñanza y uso de la escritura en todas las materias.

REFERENCIAS

-ACKERMAN, J. (1993). The promise of writing to learn. *Written Communication*, 10, 334-370.
 -AIOLA, N. Y BOTAZZO, M. (2007). Hacia el enriquecimiento de las prácticas de lectura y escritura que realizan los docentes en formación. *Actas de las Primeras Jornadas de Lectura y Escritura "Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples"*. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 1 al 3 de agosto de 2007, San Miguel de Tucumán.
 -APPLEBEE, A., Y LANGER, J. (2006). *The state of writing instruction in America's schools: What existing data tell us*. Albany, NY, Center on English Learning and Achievement.
 -APPLEGATE, A. Y APPLGATE, M. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 6, 554-563.
 -ARAUJO, J., BALDONI, M., BALLESTER, A., BARRÓN, M.P., CORRADO, R., EZAGUIRRE, D., FERNÁNDEZ, G., GOÑI, J., HEFFES, A., IZUQUIL-

ZA, M., LAXALT, I., PANERO R. (GESEAU) (2004). "El problema de enseñar y aprender como debate posible. Una experiencia en el ámbito universitario". *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. "Tensiones educativas en América Latina"*, Univ. Nac. de La Pampa, Sta. Rosa, 1-3 de julio de 2004.

-BAZFERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana, Parlor Press.

-BARBABELLA, M., MARTÍNEZ, S., TEOBALDO, M. Y FANESE, G. (2004). Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004). El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad. *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina"*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ciols/simposios.php>

-BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1984). Learning about writing from reading. *Written Communication*, 1, 163-188.

-BEREITER, C., Y SCARDAMALIA, M. (1986). Levels of inquiry in writing research. *Review of Educational Research*, 13, 259-282.

-BIRR MOJUE, E (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31, 1, 1-44.

-BONELL, F., CABROL, G., CERATI, E. Y QUIROGA, M. (2006). Leer para escribir y escribir para aprender. En *Actas de I Jornada de Lectura y Escritura del Litoral*. Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, Santa Fe, 21, 22 y 23 de septiembre de 2006.

-BOOTH, S. (2007). Repositioning research as writing to improve student learning. *The Australian Journal of Teacher Education*, 32, 4, 1-13.

-BORSANI, H. (2006). La comprensión lectora y la escritura de las Ciencias Naturales en el nivel Terciario: una experiencia de aproximación a la alfabetización científico-académica. *Actas del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de

CONTINÚA EN PÁG. 8

LA OTRA CARA DE LA RABIA (**)

CONTINÚA DE PÁG. 1

En estas afecciones de la constitución narcisista¹⁵ podemos ver lo inacabado del fantasma, donde el sujeto no encuentra un modo fálico de recuperación de goce. Goce de la cosa perdida que retorna como demanda pulsional. Y será justamente por la prohibición de esta satisfacción –imposible por estructura– lo que dé la marca del goce del objeto perdido. Si esta marca no es donada, ¿cómo orientar al sujeto en los sostenes del deseo?

La dialéctica edípica ofrecerá su marco a las operaciones de corte y anudamiento que en Ramón quedaron detenidas. Él, muestra en extremo, en carne viva y al precio de ella, cómo el dolor no logra hallar expediente a la constitución del ombligo por donde la neurosis empalma con un real¹⁶. Real del desamparo subjetivo, de ese agalma, cubierta que por no configurarse "majestuosamente deseable", transforma el robo de cualquier objeto del mundo en robo de un Cachito del otro, realizando por el acting delictivo, su propia pérdida.

Superposición entonces, de la herida del parlante –ser y una efracción del narcisismo, que por lo compacto del dolor, lo impulsa al acto esperanzado del recorte de su falta. Ramón no tiene a disposición la significación fálica para orientarse en libertad, privándose el mismo por su alojamiento entre rejas, del goce ruinoso que lo llevaría a rápidas melancolizaciones –que en este tipo de personalidades se suelen dar.

Agente de su encierro, reclama filiación fallida y entrega sacrificialmente su piel al Otro paterno, que lo ha burlado en su pertenencia al orden familiar "amarillo". Dolor de humillación que se anuda de forma vehemente a la RABIA, cuya otra cara retorna bajo las palabras de este padre:

"¿Para qué te fuiste a robar?", arriesgando otra lectura podríamos construir: "Me fui a robar, para hacerle falta". Denuncia que deja hacia el padre, la vía abierta. ♦

NOTAS

1. F. Nietzsche: "Del pálido criminal", en Así habló Zaratustra (el subrayado es mío), M. Aguilar Editor, Madrid, 1932
2. Señalados por Lacan en el desarrollo que hace entre sus fundamentos y praxis (Lacan: Seminario XI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, Paidós, Buenos Aires, 1986, págs. 9-35)
3. Freud señala la sospecha que tras nuestra parca admisión de este penar, cabría un bloque de "naturaleza invencible", propia a nuestra complejión psíquica. Podríamos hallar aquí lo que de indomeñable por la norma queda psíquicamente anudado en representante. Enlace cuya ruptura o déficit se transpone en acción (Freud, Sigmund: El malestar en la cultura, Obras completas, Amorrortu, Buenos Aires, 1976, vol. XXI, pág 85)
4. Interrogantes que desarrollo de lo ya formulado en un artículo de mi autoría, sobre este tipo de presentaciones estructurales. (Barilari, Marcela: Entre bordes reales: El delito en la estructura. En Revista de la Universidad J.F.Kennedy. Año 2, nro 2b (mayo –agosto 1996). Debate sobre las enseñanzas del psicoanálisis)
5. Tucumano/a: Natural de la provincia argentina de Tucumán.
6. Expresión jurídica que indica una modificación de la ley al Código Penal Argentino, por lo cual disminuye el tiempo de prisión, dado el cómputo de DOS días de prisión o uno de reclusión, por cada UN día transcurrido en prisión preventiva, luego de un plazo inicial de DOS años (Código Penal Argentino. Ley 24.390, sobre plazos de prisión preventiva. Art. 1 y 7)
7. Es muy interesante el señalamiento freudiano sobre la relación entre configuración narcisista y trauma, para concebir la neurosis traumática elemental, tomando a la represión como reacción frente al trauma (Freud, Sigmund: Introducción a "Sobre el psicoanálisis de las neurosis de guerra". Obras completas, Amorrortu, Buenos Aires, 1976, vol. XVII)
8. Atipias del devenir del sujeto, cuyo valor no es sin su enlace dialéctico con la función del complejo de Edipo; quiero subrayar particularmente, la eficacia de las imago paterna y materna, en sus relaciones al Ideal del Yo. En orden a esto, Lacan sitúa el lugar de la agresividad y su función (Lacan, Jacques: la agresividad en psicoanálisis, en Escritos I, Siglo XXI, Buenos Aires, 1985, pág. 109).
9. Lacan, Jacques: Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en Criminología, en Escritos I, siglo XXI, Buenos Aires, 1985, págs. 133 y 135
10. Del latín rabies, deriv. Rabiar: desear con ansia. Fig. Padecer un vehemente dolor (el subrayado es mío), que obliga a prorrumpir en quejidos o gritos. Del latín rabisco, arisco, descarado, revoltoso, malicioso (Corominas, Joan: Diccionario Crítico etimológico, castellano e hispánico, Gredos, Barcelona, 1981, vol. IV. Y Diccionario de la Real Academia, RAE, Madrid, 1984, 20a edición, Tomo I)
11. Este arrancamiento, desgarrón del vínculo con el amado, es descrito por J. D. Nasio, como reacción del Yo frente al trauma y lo compone en dos movimientos: desinversión del Yo y polarización del afecto en una sola imagen psíquica, sobreinvestitura. Refiere así un doble proceso defensivo: sería el exceso de investidura lo que provoca dolor (Nasio, Juan David: El libro del dolor y del amor, Gedisa, Barcelona, 1998, pág. 35).
12. Freud, Sigmund: Fragmentos de la Correspondencia con Fliess, Manuscrito G. Melancolía. Obras Completas. Amorrortu, 1976, vol. I (Vease también "Duelo y Melancolía", Obras Completas, Amorrortu, Buenos Aires, 1976, vol. XIV, pág. 250)
13. Vegh, Isidoro: Hacia una clínica de lo real. Paidós, Buenos Aires, 1998, pág. 49.
14. Argentinismo. Expresión que significa al hijo estar hecho a la medida del padre, quien se destaca en alguna actividad por su habilidad y entusiasmo al llevarla a cabo.
15. Silvia Amigo propone un esclarecedor desarrollo sobre la atribución narcisista y su posible complicación en la conformación del objeto (Amigo, Silvia: De la práctica analítica: Escrituras, R. Vergara, Buenos Aires, 1994, pág. 30)
16. Lacan, Jacques: Seminario XI: Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis, Paidós, Buenos Aires, 1986, pág. 30.

* Psicoanalista, miembro de la Escuela Freudiana de Bs. As., coordinadora docente y supervisora del posgrado clínico, en Centro Dos, coordinadora docente del posgrado clínico de Liaison. Numerosos artículos y publicaciones varias en colaboración, y en prensa "Del dolor a la letra: Cuestiones clínicas", de su autoría. marcebarilari@gmail.com

** Publicado en las Actas de la Reunión Fundacional para una Convergencia Lacaniana de Psicoanálisis; Barcelona, Octubre de 1998.

SEMBLANTE PSICOANALÍTICO

Talleres Clínicos de Buenos Aires

RED ASISTENCIAL ATENCION PSICOANALITICA

Niños, Adolescentes y Adultos

Profesionales con amplia experiencia
(Solicitar entrevista de admisión)

15-4-937-9793

Consultorios en diferentes zonas de Capital y Gran Buenos Aires

<http://www.tacliba.com.ar> / [mail: tacliba@gmail.com](mailto:tacliba@gmail.com)

Curso Cuatrimestral

Hacia una nueva clínica de la Anorexia, Bulimia y Obesidad

Auspicia Fundación Etlem y Aperiódico Psicoanalítico

Responsable del curso: **Edit Tendiarz**
Docentes: Ana Otaegui / Edit Tendiarz / Julio Vega

Ejes del Seminario:
Clínica, Investigación e Interdisciplina.
En este curso investigaremos la clínica de las bulimias, anorexias y obesidad. Se trata de problemáticas muy contemporáneas que plantean y exigen respuestas novedosas por parte del analista que iremos desarrollando a lo largo de las clases.

Frecuencia de los encuentros: Semanal
Comienza el lunes 17 de Oct. de 19.30 a 21hs
Actividad arancelada: \$180 el curso completo
Se entregan certificados

Dictado en la Fundación Etlem:
Soler 4121 Capital Federal

Informes:
15 4449-9661 / 4771-1625
etendiarz@ibertel.com.ar

CLASIFICADOS

ALQUILER DE CONSULTORIOS



ALMAGRO

Zona Angel Gallardo y Corrientes

Alquilo Consultorios

Silenciosos - Por hora - Desde \$13

4854-8242 / 4866-5066

CABALLITO

Guayaquil entre J. M. Moreno y Beauchef

2 cuerdas est. Acoyte Subte A

Confortables - Silenciosos -

Cálida decoración -

4902-5896 / 15-5805-7904

ZONA MERLO CENTRO

Alquiler de consultorios

Hora / Módulo

Amplios - Sala de espera - Teléfono

Consultas: 15 5 483 8661 / 15 5 606 9343

MICROCENTRO

Salas en alquiler

Para dictado de clases, Conferencias,

Seminarios o Talleres,

Presentaciones de Libros

Corrientes 1680, Primer Piso

4373-0841

info@jardindeangeles.com

www.jardindeangeles.com

CONGRESO

Av. Rivadavia y Junin

Alquilo consultorio por hora -

Muy luminoso

Sobre Av. Rivadavia

4953-6854 / 15-5835-4039

LANÚS CENTRO

Alquiler de consultorios

Amplios - Confortables - Luminosos

Hora - Módulo - Día

15-6647-1715 / 15-4075-6694

anticipe su aviso

Cierre de edición el día

27 de cada mes

CLASIFICADOS PROFESIONALES



Guía de profesionales - VALOR \$ 100 x tres meses consecutivos.

Medidas: 130 caracteres

Publicidad DOBLE

(Periódico y página Web)

PSICOANÁLISIS

Clinica Psicoanalítica PSICÓLOGO UBA

Adolescentes-Adultos - Zona Barracas
15-5143-9660

Lic. Marcos Fina PSICOANALISTA

Zona Palermo

4961-4596 / 15-4085-9395

marcosfina@gmail.com

Lic. Margarita Idelsohn PSICÓLOGA PSICOANALISTA

Ciudad Jardín del Palomar

4758-8381

Lic. Natalia Tomasini

Psicóloga UBA

Orientación Psicoanalítica - Zona Palermo

4583-2138/15-6525-9226

nataliatomasini@hotmail.com

Lic. María Cecilia Cabrera

Psicóloga UBA - Honorarios accesibles a convenir

Solicitar entrevista o puede enviar un SMS y será llamado a la brevedad

15-5766-0030 mcccabrera@psi.uba.ar

Lic. Teresa Mansilla ASISTENCIA PSICOLOGICA

Zona Estación Morón

Adolescentes - Adultos

Profesional UBA / 15-6942-4645

ASISTENCIA PSICOLOGICA Lic. Selva Obregón

Adolescentes, Adultos, Pareja y Familia

Honorarios accesibles a convenir.

Zona Congreso y Monserrat

4372-6253 selvao@hotmail.com

Lic. Daniela Eloisa Montenegro PSICÓLOGA U.B. APSICOANALISTA

Consultorio Merlo centro

15 5 483 8661

danielamontenegro@hotmail.com

Lic. Mirta Santoro PSICÓLOGA CLINICA

Adolescentes-Parejas-Adultos

Honorarios Accesibles-Reintegros

Pedir entrevista al 4501-9770

ENTREVISTA

PSICOANÁLISIS
PRACTICAS CLINICAS
REPORTAJES

POR JOSÉ MÉNDEZ

LA EXPERIENCIA EN RED

Semblante Psicoanalítico -desde hace 5 años- está formado por una veintena de analistas con amplia experiencia clínica surgida de la orientación lacaniana como una iniciativa particular, pero sin apartarse de los lineamientos del psicoanálisis señalados por Jacques Lacan. Todos sus miembros se encuentran semanalmente en reuniones de actualizaciones teóricas y supervisiones de estudios clínicos, participando de ateneos e intercambios con otras instituciones y presentaciones en hospitales. Este grupo -de sólida trayectoria profesional- ha decidido ampliar la apuesta en el terreno de la práctica psicoanalítica comunitaria fundando una Red Asistencial. Con el objeto de difundir esta iniciativa, entrevistamos a una de sus integrantes y Coordinadora (Guillermina Marcote).

¿Qué es Semblante Psicoanalítico, una institución?

No estrictamente. Funcionamos como tal pero con una dinámica de organización sustentada en el deseo de cada analista en su lazo social. No contamos con una sede fija para el funcionamiento grupal, pero sí con la regularidad de encuentros semanales animados por la práctica de nuestra clínica cotidiana. Está planteado como un grupo de permanente discusión clínica, teórica, y también de investigación, poniendo a trabajar nuestro "saber" y la problemática derivada de esta práctica, el psicoanálisis. Vamos conformando reglas con el mismo movimiento grupal. Nuestro principal objetivo es el estudio y discusión clínica, el resto -lo organizacional- se genera como complementario de ese propósito.

“Está planteado como un grupo de permanente discusión clínica, teórica, y también de investigación, poniendo a trabajar nuestro “saber” y la problemática derivada de esta práctica, el psicoanálisis.

¿Cómo surge la idea de crear una Red Asistencial y cuáles son los lineamientos generales que guían la operatoria de la Red Asistencial?

Siempre enmarcada en la enseñanza de Lacan, pensamos que si bien "el analista sólo se autoriza de sí mismo", esa autorización sólo se sostiene en un intercambio con los otros, promovida por una transferencia de trabajo que nos reúne semanalmente. Este inter-

reco electrónico (mail), y un teléfono de contacto y coordinación. Nuestra difusión se apoya en distintos medios y los consultantes son derivados,

“Ser analista practicante implica pertenecer a una institución en donde el “supuesto saber” está puesto en juego con el “uno por uno” de cada caso clínico...

según el caso, la problemática del paciente, la disponibilidad de horarios, la zona, etc. Luego de una primera entrevista con un admisor/a se evalúa la demanda en juego para orientar al consultante y derivarlo convenientemente. Si la complejidad es mayor y no pueda ser absorbida por nuestro equipo, se orientará hacia otro marco institucional.

¿Qué espectro de pacientes abarcan?

Es amplio, incluye niños, adolescentes, adultos y adultos mayores, así como familias y parejas. Siempre desde la perspectiva psicoanalítica y desde la orientación lacaniana.

¿Cómo se ubica a esta Red Asistencial?

En la página Web contamos con artículos signados por una lectura profesional y artículos de carácter de divulgación comunitaria. Los primeros están accesibles en la sección general de la página (<http://www.tacliba.com.ar>), mientras que los de difusión para la comunidad están en la sección de Red Asistencial. De esta forma nos acercamos con un lenguaje menos técnico, a las problemáticas actuales del sufrimiento personal, sin caer en reduccionismos psicológicos, muy en boga en algunos medios masivos, que banalizan la complicada singularidad del síntoma. Estos artículos intentan transmitir conceptualizaciones teórico/clínicas, compleja elaboración, en un lenguaje accesible que nos permite conectarlos con el público en general. ♦

¿Cómo surge esta idea de agruparse con esa finalidad?

La totalidad de integrantes participamos de la orientación lacaniana y en el entrecruzamiento de actividades, surgió la propuesta de discutir teoría y clínica psicoanalítica. Y, aquello que comenzó como una simple reunión, fue creciendo en la práctica; y en el intercambio de lecturas compartidas teórico-clínicas fueron tomando el cuerpo de una institución itinerante. Todos nosotros, con un amplio e intenso recorrido clínico y de estudio, encontramos el lugar de resonancia práctica necesario para seguir creciendo como analistas. Ser analista practicante implica pertenecer a una institución en donde el "supuesto saber" está puesto en juego con el "uno por uno" de cada caso clínico y en la exposición de nuestra práctica ante nuestros propios colegas.

¿Y operativamente, cómo trabajan?

La Red Asistencial está formada por varios analistas, con experiencia clínica de varios años, cada uno tiene su consultorio privado, en diferentes zonas de Capital Federal y el Gran Buenos Aires; contamos, además, con una página Web, una dirección de co-

EL OTRO

❖ BANNER EN SITIO WEB
BANNER LINK A SU SITIO WEB, BLOG
Y E-MAIL, CONTRATACIÓN MÍNIMA POR
UN AÑO A \$50 POR MES.

COSTOS DE PUBLICIDAD	Gráfica	Web	Mail	Características
Block de aviso	\$ 80.-	Gratis	Gratis	Módulo 5x5cm Diseñado, con logo, etc.
Aviso clasificados profesionales	\$ 100.-	Gratis	Gratis	3 cm. X 3 cm. Mínimo tres meses Diseño standard
Aviso clasificados de alquiler de consultorios	\$ 70.-	Gratis	Gratis	3 cm. X 3 cm. Mínimo tres meses Diseño standard
Agenda de actividades	\$ 80.-	Gratis	Gratis	Módulo 7 cm. X 6 cm. Diseño Standard
Banner (en página Web)	-	\$ 60.-	-	Incluye diseño Contratación mínima de 1 año
Newsletter (difusión electrónica)	-	-	\$ 150.-	Sin diseñar Con diseño: \$200.- Con link a web site

CONDICIONES:

► PUBLICIDAD DOBLE: Pagina Web+Edición Gráfica ► Cierre de edición: día 27 de cada mes

► Pago en Banco Galicia. Cuenta Corriente N° 13575-3 001-9 a nombre de José Méndez

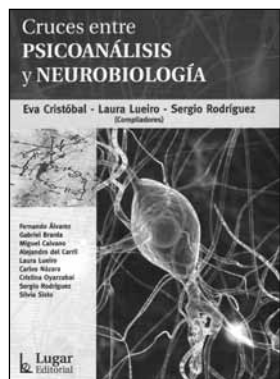
► Cobro en domicilio: \$ 5.- de cadetería ► Los pagos deben realizarse antes del cierre de cada edición

TAPAS | CONTRATAPAS

LIBROS

CRUCES ENTRE PSICOANÁLISIS Y NEUROBIOLOGÍA

EVA CRISTOBAL
LAURA LUEIRO
SERGIO RODRÍGUEZ (COMPILADORES)
LUGAR EDITORIAL | Págs. 231



La genialidad de Freud tuvo su punto de partida en que fue descubriendo que, mejor que masajes, consejos y preguntas, era instar a sus pacientes a asociar libremente. Supo escucharlos y abrir paso a su palabra, y a la de miles que siguieron con los analistas que vinieron después.

En el tercer tercio del siglo XIX, la neurología no tenía otra posibilidad que hallarse en pañales. Los microscopios eran muy primitivos, sólo ópticos. No existían el diagnóstico por imágenes ni los desarrollos en neuroquímica comenzados en la segunda mitad del siglo XX y profundizados en lo que va del XXI. Sin embargo, el método freudiano permitió no sólo sentar las bases del tratamiento por la palabra, sino imaginar cuestiones básicas de las incidencias entre cerebro y cuerpo, cuerpo y cerebro. Hasta cierto punto, en el "Proyecto de Psicología para Neurólogos" de 1895, Freud logró atisbar el entramado y funcionamiento del aparato neural.

Los desarrollos actuales en neurobiología no sólo han confirmado la mayoría no sólo han confirmado la mayoría de los desarrollos freudianos, sino que –en su articulación– están abriendo caminos insospechados para el tratamiento de las enfermedades mentales más graves como las psicosis, las esquizofrenias y las melancolías. Lamentablemente, restan algunos psicoanalistas temerosos de que estos progresos opaquen al psicoanálisis. Nada más alejado de una buena lógica. Pero, sabemos que entre los últimos ejemplares del tiempo de los saurios, se encuentran las tortugas.

Durante el año 2009 un grupo de psicoanalistas, con la colaboración de neurólogos y psiquiatras dotados de las nuevas informaciones, abordamos los cruces entre psicoanálisis y neurobiología.

EL SILENCIO Y LA PALABRA CONTRA LOS EXCESOS DE LA COMUNICACIÓN

PHILIPPE BRETON
DAVID LE BRETON
NUEVA VISION | Págs. 159



"La palabra es ese instrumento precioso que nos vincula con los otros, se halla en el corazón de todas las relaciones sociales y, en ese sentido, es fundadora de la condición humana. Sin embargo la palabra contemporánea testimonia una neta ambivalencia. Jamás se conoció tal despliegue, pero sirve para lo

mejor y para lo peor. Si elabora un espacio de sustitución a la violencia a través del debate entre los actores, una conflictividad pacificada que implica un intercambio en un cuadro de civilidad, y si ella contribuye permanentemente a transformar el mundo una reciprocidad con los otros, también es manipulada o destrozada por los poderosos. Muchas veces es difícil de asir o bien permanece sin eco, son muchos los sinvoz en nuestras democracias contemporáneas.

¿CÓMO ACTUAR CON UN ADOLESCENTE DIFÍCIL? CONSEJOS PARA PADRES Y PROFESIONALES

J.-D. NASIO
PAIDÓS | Págs. 145



"Mi objetivo, cuando me encuentro frente a un joven con dificultades es que [...] sienta que soy un terapeuta franco, abierto, sin artificios ni reticencias, que tengo ganas de comunicarme con él, que es bienvenido, que lo recibo y lo acepto tal como es, sin juzgarlo, que estoy allí no solo porque tengo que trabajar,

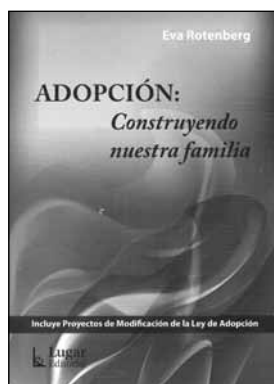
sino porque disfruto ejerciendo mi oficio de terapeuta. Deseo acceder a su mundo interior y experimentar en mí las emociones que siente conscientemente, ¡y sobre todo las que no siente conscientemente! [...] Gracias a la intensidad de nuestra comunicación verbal y no verbal, tendremos ocasión de ejercer una influencia terapéutica en él."

A partir de este planteo terapéutico, el Dr. Juan David Nasio aporta a sus observaciones y reflexiones acerca de las clásicas aproximaciones sobre el tema de la adolescencia, añadiendo una serie de consejos prácticos que iluminan el a veces intrincado camino que tienen que recorrer los jóvenes y su entorno.

En este sentido, el libro es un instrumento valioso para los terapeutas, pero también para los padres, docentes y todos aquellos profesionales que se dedican a la adolescencia, porque, como sostiene el autor, el adolescente se habla a sí mismo, a veces con indulgencia pero más frecuentemente con desprecio, denigrándose. El objetivo de una cura analítica es enseñar al joven a hablar de sí mismo en forma diferente, a tratarse con menos severidad y a amarse de una nueva manera.

ADOPCIÓN: CONSTRUYENDO NUESTRA FAMILIA

EVA ROTENBERG
LUGAR EDITORIAL | Págs. 144



Adopción: Construyendo nuestra familia, arroja una mirada acerca de la importancia del vínculo como vehículo portador de afecto y alimento, dos nutrientes indispensables. Parte de la idea de que la familia siempre se construye, no es simplemente un "hecho biológico". En el ser

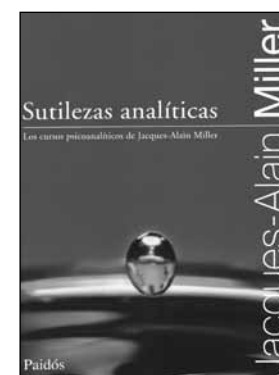
humano el nacimiento biológico no es suficiente para producir el nacimiento psicológico. Para que el bebé llegue a ser adulto, se precisa contar con una base segura de sostén afectivo, que se logra a partir del encuentro emocional.

Este libro trata de los miedos, trabas y fantasías de los padres y de los hijos en las distintas etapas: antes de adoptar, en la relación con el bebé, con el niño y el adolescente, con los padres y los abuelos. El propósito es brindar orientación y sostén, acompañándolos en este proceso de vida.

El punto de partida es el encuentro, y a partir de allí, mantener el difícil equilibrio del crecimiento vincular e individual. En este sentido, el libro apunta a la prevención de conflictos futuros. Cuando estos ya existen, orienta a la comprensión.

SUTILEZAS ANALÍTICAS LOS CURSOS ANALÍTICOS DE JACQUES-ALAIN MILLER

JACQUES ALAIN MILLER
PAIDÓS | Págs. 305



"En el marco de un "retorno a la clínica", Jacques-Alain Miller renueva en este curso su orientación. Ya no lo hará bajo el signo de la estructura y sus articulaciones, sino en el más allá de ella, en el encuentro con los elementos absolutos que condicionan la existencia contingente del sujeto.

Puestos en este camino, la interpretación no será simbólica, apuntando a la articulación significativa, sino discontinua, orientada a la ruptura de dicha cadena. El camino que esta clínica nos propone es lo singular, cuyo nombre no puede ser otro que el de *sinthome*.

El texto presenta también nuevas perspectivas del pase y su articulación con los nuevos conceptos. El llamado *parlêtre* se presenta como el que testimonia sus cambios de posición respecto de lo que no cambia, es decir, de su modo de gozar. La palabra en análisis debe obligarse a ser irreflexiva; es lo que llamamos "asociación libre". Esa palabra irreflexiva se presentará como el inconsciente. Pero también será necesario un llamado a reflexionar sobre la palabra irreflexiva, lo que es presentado como los embrollos de lo irreflexivo y lo reflexivo.

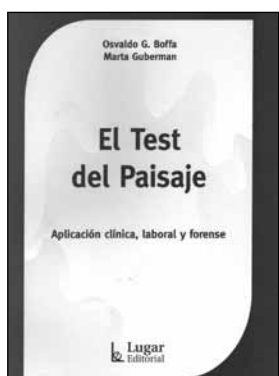
Partimos de la experiencia de la palabra y por lo tanto en un cierto momento caemos sobre restos, residuos. La interpretación es un modo especial de decir, que no es de la dimensión de la significación, ni de la verdad, sino que acentúa en el significante la materialidad el sonido.

El concepto de síntoma termina forjándose sobre estos restos. Lo que soy no es más que la manera en que eso se goza. El cogito lacaniano –soy donde eso se goza– conforma, así, una de las claves de este texto.

Los lectores de este curso encontrarán aquí ricas precisiones sobre temas diversos: la interpretación, el inconsciente, el síntoma, la asociación libre, el *parlêtre*, el lugar del goce en la clínica y el pase." Jorge Chamorro

EL TEST DEL PAISAJE APLICACIÓN CLÍNICA, LABORAL Y FORENSE

OSVALDO G. BOFFA
MARTA GUBERMAN
LUGAR EDITORIAL | Págs. 108



Este libro es el resultado de un intenso trabajo buscando respuestas a inquietudes e interrogantes que se nos presentan en nuestra práctica clínica cotidiana.

¿Por qué elegir como consigna de una técnica gráfica, el dibujo de un paisaje? Porque el paisaje descubre y describe la comunión entre el hombre, su espacio y su tiempo. Así, la naturaleza de un paisaje será una analogía de las características dominantes de la subjetividad del dibujante.

