

ISSN 0717-473-X

# PRAXIS

Revista de Psicología

Año 15 N° 23 | Semestre 2013



Facultad de Psicología  
Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

# PRAXIS

Revista de Psicología  
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES  
Año 15, No. 23, 2013

Praxis es una publicación editada por la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales  
Grajales 1898, Santiago, Chile. Email: revista.praxis@mail.udp.cl; sitio web: www.praxis.udp.cl

Los artículos y reseñas publicados en Revista Praxis están indizados en: *Red de Editores de Revistas de Psicología Iberoamérica; Asociación Chilena de Revistas Científicas de Psicología; DIALNET; LATINDEX*

© 2013 Universidad Diego Portales  
Todos los Derechos Reservados.  
Permitida su reproducción total o parcial indicando la fuente.  
Registro de Propiedad Intelectual No. 110.043  
ISSN 0717-473-X

## **Representante Legal**

CARLOS PEÑA GONZÁLEZ

## **Directora Revista**

ADRIANA KAULINO

## **Editor Académico**

CRISTIÁN SANTIBÁÑEZ YÁÑEZ

## **Comité Consultivo**

ELVIRA ARNAUX, Facultad de Humanidades, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina  
ANTONIA LARRAÍN, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile  
LENY SATO, Departamento de Psicología Social y del Trabajo, Universidad de Sao Paulo, Brasil  
JAAN VALSINER, Departamento de Psicología, Universidad Clark Worcester, Massachusetts, Estados Unidos  
FÉLIX VÁZQUEZ, Departamento de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, España

## **Comité Científico**

LILIAN BERMEJO-LUQUE, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, España  
PAULINA CHÁVEZ, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile  
DIEGO COSMELLI, Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile  
RODRIGO DE LA FABIÁN, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile  
JORGE LEIVA, Facultad de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile  
EDUARDO LLANOS, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile  
DANILO MARTUCCELLI, Faculté des Sciences humaines et sociales, Universidad Paris Descartes-Sorbonne, Francia  
CLAUDIA MUÑOZ, Departamento de Filosofía, Universidad de Concepción, Concepción, Chile  
LEILA DE LA PLATA CURY TARDIVO, Departamento de Psicología Clínica, Universidad de Sao Paulo, Brasil  
HERNÁN PULIDO MARTÍNEZ, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, Colombia  
ANTONIO STECHER, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile  
ANA VERGARA, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

## **Diseño Revista**

OSCAR LERMANDA

## **Correspondencia, suscripción y ventas**

REVISTA PRAXIS  
Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Grajales 1898, Piso 3, Santiago, Chile  
E-mail: revista.praxis@mail.udp.cl - Secretaria: margarita.bravo@udp.cl  
Fono: 56-2-26768601 - Fax: 56-2-26762502

© 1999 Universidad Diego Portales. Todos los derechos reservados.

Ninguna parte o sección de esta publicación puede ser reproducida, copiada o transmitida a través de ningún medio, mecánico o electrónico, incluyendo el fotocopiado u otro sistema de almacenamiento de información, sin la autorización escrita de la Directora de la revista.

ISSN 0717-473-X

# PRAXIS

Revista de Psicología

---



Facultad de Psicología  
Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile



# PRAXIS

Revista de Psicología Año 15, N° 23 | Semestre 2013

---

## CONTENIDO / CONTENTS

- 7 **Editorial / Editorial**  
CRISTIÁN SANTIBÁÑEZ, Universidad Diego Portales, Chile

## ARTÍCULOS

- 11 **El placer y el sentido del trabajo en gestores de escuelas privadas localizadas en Río Grande del Sur, Brasil**  
Pleasure and Meaning of Work for Managers of Private Schools in Rio Grande del Sur, Brazil  
LUCIANA GISELE BRUN, Institución Evangélica de Novo Hamburgo, Novo Hamburgo, Brasil  
JANINE KIELING MONTEIRO, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, Brasil
- 29 **Dynamic Identities: Time and Recognition**  
Dinámica de las identidades: Tiempo y reconocimiento  
MARY LYNNE ELLIS, Psychotherapist, London, England
- 49 **Inicio del tratamiento: Posibilidades y obstáculos en pacientes que consumen sustancias tóxicas**  
Starting Treatment: Possibilities and Obstacles in Patients who Use Toxic Substances  
ELODIA ELISABETH GRANADOS, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina  
MARÍA MERCEDES CABAÑA, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina  
MARINA LILIAN LEIVA, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina
- 69 **Razonamiento y representaciones mentales: los límites entre lógica y psicología**  
Reasoning and Mental Representations: boundaries between Logic and Psychology  
LAUTARO QUIROGA, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, Chile

- 93 **El funcionario de nivel medio en una institución federal de educación superior: vivencias de placer y sufrimiento en el trabajo**  
The Middle Worker in a High Level Educational Federal Institution: Experiences of Pleasure and Suffering at Work  
CARLA VÁZ DOS SANTOS RIBEIRO, Departamento de Psicología, Universidad Federal de Maranhão, São Luís, Brasil
- 115 **Cuerpo docente: Análisis psicodinámico del trabajo de profesores reubicados de Brasilia, Brasil**  
Teacher Team: Psychodynamic Analysis of the Work of Teachers Re-localized in Brasilia, Brazil  
FERNANDA SOUSA DUARTE, Departamento de Psicología Social, Laboral y Organizacional, Universidad de Brasilia, Brasilia, Brasil  
ANA MAGNÓLIA MENDES, Departamento de Psicología Social, Laboral y Organizacional, Universidad de Brasilia, Brasilia, Brasil
- 135 **Instrucciones para los autores, cesión de derechos y conflicto de interés**

## EDITORIAL

### EDITORIAL

EN ESTE PRIMER NÚMERO de 2013, correspondiente al año 15, No. 23, PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA de la Universidad Diego Portales, reúne seis artículos que cubren distintas áreas de interés de la psicología. Los ámbitos que se reflexionan dicen relación con problemas teóricos en el psicoanálisis, la investigación cualitativa en la organización y vida en el trabajo, la psicología del razonamiento, la psicología de la educación, y la psicología clínica.

Como ha sido el caso con todos los últimos números de PRAXIS, las contribuciones publicadas en este volumen provienen de académicos de distintos contextos y tradiciones. El primer artículo, escrito por Luciana Gisele Brun y Janine Kieling Monteiro, investigadoras de la Institución Evangélica de Novo Hamburgo, Brasil, aborda el problema del *placer y el sentido del trabajo en gestores de escuelas privadas localizadas en Río Grande del Sur, Brasil*. Su objetivo principal es comprender las experiencias de placer y el significado del trabajo para los gestores de escuelas privadas en esa zona de Brasil. Desarrollando un trabajo metodológico cualitativo (a través de una recolección de datos vía entrevistas semiestructuradas y un análisis de contenido), las autoras detectaron que el trabajo de los gestores de fomentar la autonomía y la libertad, está expuesto a una enorme presión psíquica, que resulta de un trabajo intelectual que debe aplicarse en la solución de problemas complejos y vinculados a los diversos grupos que buscan al gestor como referencia.

Mary Lynne Ellis, destacada psicoanalista británica, en el segundo artículo de esta edición, titulado *Dynamic Identities: Time and Recognition*, efectúa un acercamiento teórico en torno al problema del tiempo en la práctica psicoanalítica. En particular, critica el hecho de que la teoría psicoanalítica implícitamente se refiera al tema del tiempo sólo en términos de teorías del desarrollo, y que a menudo no se explore explícitamente; por el contrario,

acusa que las metáforas espaciales internas y externas son, por ejemplo, dominantes, a pesar de que los problemas sobre el tiempo son intrínsecos a los relacionados con la memoria, el olvido, la corporización, el lenguaje, la continuidad o discontinuidad de las identidades, la especificidad socio-histórica del sujeto, el significado de la muerte para nosotros en nuestra vida presente. Ellis discute la relevancia crucial del trabajo fenomenológico/postfenomenológico de filósofos como Merleau-Ponty, Ricoeur y Levinas respecto del tiempo en la práctica psicoanalítica. Señala que una atención a la relación entre tiempo y reconocimiento permite una apertura hacia la contingencia de las identidades, en términos de género, sexualidad, raza, clase, religión, habilidad física y una multiplicidad de otras identidades posibles.

En el tercer artículo, escrito por Elodia Granados, María Cabaña y Marina Leiva, investigadoras de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, Argentina, se desarrolla un modelo para detectar los obstáculos y posibilidades de tratamiento de sujetos que consumen sustancias tóxicas. Como señalan las autoras, el procedimiento metodológico implicó el rastreo teórico sobre toxicomanías e inicio del tratamiento desde Freud y Lacan. Tales conceptos fueron articulados con el material de entrevistas a dos sujetos en tratamiento, lo que permitió, a juicio de las autoras, construir dos casos: en el caso de “Posibilidades en un tratamiento”, el paciente logró implicarse subjetivamente, produciéndose una mejora sintomática y una elaboración analítica; en el caso “Obstáculos en un tratamiento” se pudo concluir que la continuidad del tratamiento está operando a partir de la ligazón del paciente a la cura, no presentándose rectificación subjetiva ni transferencia analítica. En este artículo, los lectores tendrán la posibilidad de cotejar hipótesis de trabajo que transitan entre la psicología la clínica y el psicoanálisis.

En *Razonamiento y representaciones mentales: los límites entre lógica y psicología*, Lautaro Quiroga, quien desarrolla su trabajo en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, ofrece una lectura en torno al problema de la división entre lógica y psicología. Según nos recuerda, la naturaleza de la lógica se considera *normativa* y no-cognitivista porque niega el rol de componentes psicológicos durante una inferencia, mientras que la psicología del razonamiento sería *descriptiva* porque caracteriza a los procesos y unidades cognitivas que intervienen en el razonamiento. Pasando revista a parte de la literatura actual en el ámbito, señala que la oposición entre lógica y psicología se ha reflejado en el debate reglas/modelos mentales y no ha llegado a una comprensión cabal del formato cognitivo de los razonamientos. Sin embargo, sostiene que el desarrollo de la lógica *default* ha reformulado la oposición entre la tesis de la lógica mental y la tesis de

razonamiento basado en modelos. La posición del autor es que los condicionales *default* muestran analogías funcionales con los modelos mentales y explican de mejor forma las relaciones informacionales entre premisas y conclusiones, lo que le permite formular la hipótesis de que existe un tipo de inferencia pragmática relacionada a procesos de extracción de información contextual en un nivel doxástico que interviene en fenómenos de la comunicación tales como las implicaturas conversacionales. De este modo, el autor afirma que la noción de formato cognitivo conecta a la lógica y a la psicología a la exigencia común de explicar las estructuras mentales y el contenido informativo que subyace a esquemas de secuencias deductivas.

El quinto artículo de este volumen es una contribución de Carla Vaz dos Santos Ribeiro, del Departamento de Psicología de la Universidad Federal de Maranhão, Brasil. En este artículo su autora analiza el trabajo de los asistentes administrativos de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA). En este contexto organizacional, a partir del análisis de cincuenta cuestionarios y veintiuna entrevistas semiestructuradas, la autora identificó un número significativo de técnicos con potenciales poco apreciados, normalmente al margen de los procesos de decisión, funcionando como mero apoyo a las actividades académicas y, consecuentemente, implicando sentimientos de invisibilidad y desprestigio. La autora constata que este escenario crea un terreno fértil para el surgimiento de estrategias defensivas, de sufrimiento patogénico y, posiblemente, de menor compromiso y movilización. En su reflexión a partir del material analizado, la autora advierte sobre la importancia de la creación de espacios laborales para los asistentes administrativos que favorezcan la valorización, participación y negociación, dando lugar a una oportunidad para que la actividad laboral sea un fin en sí misma, constituyéndose en una actividad significativa para el sujeto, para la universidad y la sociedad; concluyendo así que el trabajo, considerado de esta forma, puede asumir sentidos de crecimiento, utilidad, coherencia y realización.

En el último artículo de esta edición de PRAXIS, Fernanda Sousa y Ana Mendes, investigadoras del Departamento de Psicología Social, Laboral y Organizacional de la Universidad de Brasilia, presentan un estudio psicodinámico del trabajo de profesores reubicados del Distrito Federal de Brasil, Brasilia. Los profesores participaron en 13 sesiones colectivas, dirigidas por una psicóloga, una alumna en práctica y cinco profesoras reubicadas, debido a cuadros depresivos y de ansiedad. Los resultados obtenidos por las autoras apuntan hacia una nueva organización del trabajo como generadora de sufrimiento, además de relaciones socioprofesionales deterioradas para estas trabajadoras, que sufren el prejuicio y la exclusión dada su condición

de reubicadas. El artículo termina destacando la importancia de abrir un espacio de atención para discutir las experiencias de estas profesoras, que se identifican con las colegas de sus grupos en las sesiones de trabajo realizadas en esta investigación y que buscaba, entre otros propósitos, estrategias de desempeño para el grupo de profesionales ya reubicadas.

Como se observa, los textos reunidos en este volumen de PRAXIS ofrecen resultados de investigaciones empíricas recientes y reflexiones teóricas de importancia para el acercamiento a problemas psicológicos básicos. Se combinan encuadres metodológicos cualitativos y experimentales, y se muestran las fronteras disciplinarias flexibles a la hora de situar un mapeo teórico. De este modo, y como hemos venido sosteniendo en otros números, esperamos estar contribuyendo al debate en torno a temas psicológicos, sociales y académicos de relevancia.

CRISTIÁN SANTIBÁÑEZ YÁÑEZ

Santiago, Agosto de 2013

## EL PLACER Y EL SENTIDO DEL TRABAJO EN GESTORES DE ESCUELAS PRIVADAS LOCALIZADAS EN RÍO GRANDE DEL SUR, BRASIL

PLEASURE AND MEANING OF WORK FOR MANAGERS  
OF PRIVATE SCHOOLS IN RIO GRANDE DEL SUR, BRAZIL

**LUCIANA GISELE BRUN**

Institución Evangélica de Novo Hamburgo, Novo Hamburgo, Brasil.  
lubrun@gmail.com

**JANINE KIELING MONTEIRO**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, Brasil.  
janinekm@unisinis.br

**Recibido:** 20-01-2013. **Aceptado:** 18-04-2013.

**Resumen:** Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo comprender las experiencias de placer y el significado del trabajo para los gestores de las escuelas privadas. La recolección de datos se realizó a través del uso de entrevistas semiestructuradas, y a continuación se realizó el análisis del contenido. Los participantes del estudio eran gestores de seis escuelas privadas con diferentes líneas pedagógicas y filosóficas. Entre los resultados, se detectó que el trabajo de los gestores de fomentar la autonomía y la libertad, está expuesto a una presión psíquica grande, que resulta de un trabajo intelectual que debe aplicarse en la solución de problemas complejos y vinculados a los diversos grupos que buscan al gestor como referencia. El sentido del trabajo del gestor tiene origen en la interacción entre las tareas previstas por la organización del trabajo, con las actividades reales que requieren el ejercicio de la inteligencia, y el uso de diferentes estrategias defensivas.

**Palabras clave:** Directores de Escuela, placer del trabajo, sentido del trabajo, trabajo.

**Abstract:** This qualitative research had as objective to know the experiences of pleasure and suffering and the meaning of work for managers of private schools. The collect of data was realized through half-structuralized interviews and later was used the content analysis. The participants of the study were six managers of private schools with different pedagogical-philosophical lines. Between the results was identified that autonomy and freedom is present at work of managers. As much as a great psychic load

that happened because the work is intellectual and needs the resolution of complex problems that must be articulated with many groups. This groups search the manager as reference. The meaning of work of manager for the participants happens between the prescribed tasks from the organization of work and the real activities that demand exercises of intelligence as well as the use of varied defensive strategies.

**Keywords:** Pleasure at Work, Meaning of Work, Work, School Managers.

## 1. Introducción

EL OBJETIVO DE ESTE artículo es mostrar ciertos aspectos subjetivos del trabajo de los gestores de escuelas privadas. Para eso, inicialmente, se aclara que esta función se puede denominar de varias formas: superintendente general, director/a, vicedirector/a, coordinador/a, administrador/a escolar, dirigente, líder o facilitador/a (Melo, 2004). No obstante, lo que existe en común es que éstos se encuentran en posiciones jerarquizadas de responsabilidad formal sobre el trabajo de docentes y funcionarios. Por lo tanto, son responsables por la administración de los resultados de una parte o de toda la organización escolar.

Para entender mejor esta función, se expone el testimonio de una directora, registrado en una capacitación sobre gestión escolar, realizada por el Sindicato de Educación Privada de Río Grande del Sur (SINEPE/RS, 2010), para ayudar a iniciar este texto. El relato fue publicado al divulgar el evento. La directora menciona tres funciones básicas que, según ella, el gestor escolar debe desempeñar:

la de pedagogo, pues, necesitamos valorizar la calidad de la enseñanza, crear y ofrecer oportunidades de capacitación para el cuerpo docente y funcionarios; la de integrante de la comunidad, ya que necesitamos estar más cerca de padres, estudiantes, profesores y funcionarios para realizar una gestión democrática y participativa; la de administrador, para mantener la escuela dentro de normas exigentes, cumpliendo plazos, orientando y buscando el reconocimiento y una educación de calidad (Encarte do Programa para Formação Continuada, SINEPE/RS, 2010).

La directora agrega que es importante saber equilibrar estas características, a pesar de que no sea fácil, “*delegar y liderar funciones y actividades, recordando siempre indicar caminos, ser sensible a las necesidades de la comunidad, desarrollar talentos, facilitar el trabajo en equipo y, por supuesto, resolver situaciones-problema*”. Es decir, para todas estas responsabilidades, el término *gestor* escolar se ha venido utilizando y parece ser bastante acep-

tado, razón por la cual se usará en este texto con el fin de uniformizar la nomenclatura y evitar confusiones de interpretación de los conceptos. Se debe aclarar que todos los cargos que posiblemente reúnan tales características en el entorno escolar, forman el grupo investigado en este estudio.

El objetivo de este artículo es presentar y reflexionar sobre algunos datos obtenidos en un estudio, cuyo fin fue intentar conocer las experiencias de placer y sufrimiento y el sentido del trabajo de los gestores de escuelas privadas, localizadas en Río Grande del Sur. Sin embargo, se concentrará sólo en las experiencias de placer y el sentido del trabajo de este grupo. Por lo tanto, se procurará tener un enfoque mayor en la salud mental y menor en el sufrimiento psíquico relacionado al trabajo. Entre estos asuntos, también se abordará el reconocimiento obtenido en el trabajo.

Se parte de la premisa de que el trabajo es enfrentado por paradigmas capitalistas y que se ha constituido a lo largo de la historia occidental, a partir de un determinado contexto social y económico. Por lo tanto, el trabajo es actividad, entendida como una acción humana impulsada por un objetivo. Es decir, trabajar es ejecutar la actividad y dirigirse a sí mismo. Según lo define Dejours (2004), “trabajar es llenar el espacio entre lo establecido y lo real”. En su dimensión dinámica e inacabada, ya que se constituye en el encuentro con lo social, es como entenderemos el concepto de trabajo en este artículo. De esta forma, el trabajo es concebido como un elemento fundamental en la vida de las personas y constitutivo de la identidad, ya que pone a prueba los límites y capacidades del hacer “uso de sí mismo” (Antunes, 2000; Borges, 1999; Maar, 2006; Marx, 2003; Oliveira, 2007; Tolfo y Piccinini, 2007).

En nuestra sociedad, el trabajo posibilita la integración social, ya sea por su valor económico (subsistencia) o por su aspecto cultural (simbólico), teniendo importancia fundamental en la constitución de la subjetividad, en el modo de vida y, consecuentemente, en la salud física y mental de las personas. La contribución del trabajo a las alteraciones de la salud mental de las personas se da a partir de una amplia gama de aspectos: desde factores puntuales (...) hasta la compleja articulación de factores relativos a la organización del trabajo, como la división y distribución de las tareas, las políticas de gestión de las personas y la estructura jerárquica organizacional. (Ministerio de Salud de Brasil, Organización Panamericana de Salud/Brasil, 2001: 161).

Se entiende por subjetividad todo aquello que enfrenta tanto el individuo como el grupo, su interior y exterior, el sujeto y la sociedad y, al presuponer tal aspecto, es imposible la disociación. Es decir, al mismo tiempo en

que el sujeto realiza una acción, se encuentra sometido a ésta. Por lo tanto, el proceso de subjetivación es la manera particular cómo cada trabajador constituye relaciones con las reglas y normas establecidas en el contexto histórico-social y económico en el cual está inserto, y la forma cómo las vive en su trayectoria particular.

## **2. La institución escolar y la salud mental del trabajador**

Las escuelas, al igual que las empresas, también han sufrido los impactos de los cambios socioeconómicos acelerados (Cury, 2006; Lopes, 2006; Minayo-Gomez y Barros, 2002; Oliveira y Gonzalez, 2006). Ejemplos de esto se pueden observar en la educación a distancia, en la informatización de las salas de clases, en las nuevas tecnologías de la educación y en muchos otros aspectos (Forner, 2005). Dichos cambios han generado movimientos de reformas educacionales en casi todos los países y, desde la década de los 90, en Brasil.

Durante este período, la relación de las personas con la organización del trabajo también ha sido modificada por nuevas tecnologías y nuevos procesos de ejecución de tareas, por el contexto histórico-social, incluyendo en este la globalización (Goulart y Guimarães, 2002; Navarro y Padilha, 2007). Sin embargo, es importante recordar que, después de la familia, es en el ambiente escolar que la gran mayoría de las personas desarrolla los primeros parámetros sociales sobre modos de pensar y actuar, que se reflejarán más tarde en la vida adulta y, consecuentemente, en las otras organizaciones, y en sociedad.

Para que esto suceda, la estructura organizacional de las escuelas o establecimientos educativos está compuesta por el trabajo de distintas categorías profesionales: profesores, equipo directivo y trabajadores que desempeñan funciones de apoyo, como auxiliares de educación, secretaría, limpieza, conservación y seguridad. Por lo tanto, conviven en el mismo local grupos bastante heterogéneos de trabajo, que se diferencian en aspectos como el grado de escolaridad, clase social, características del trabajo, organización del trabajo, vínculo laboral, etc. (Brito y Athayde, 2003).

En esta estructura, la Secretaría de Educación y Cultura de Río Grande del Sur (1978) le atribuye al gestor escolar un papel central en el funcionamiento de la organización. Entre sus responsabilidades, están la delegación de tareas a los trabajadores y a los grupos y la solución de problemas para la atención de las necesidades y objetivos de la escuela. Además, el Artículo 8º de la Ley N° 10.576/1995 cita cuáles son las atribuciones del director, entre

las cuales están la responsabilidad de representar a la escuela en relación a su funcionamiento, evaluar y coordinar el proyecto administrativo-financiero-pedagógico, coordinar la implementación del Proyecto Pedagógico de la escuela, organizar y administrar todo lo relacionado a recursos humanos y patrimonio, dar cuentas a la comunidad escolar, coordinar los procesos de evaluación, buscar la mejora de la calidad de la enseñanza y el alcance de las metas, y respetar y hacer respetar la legislación vigente.

Actualmente, el trabajo en las escuelas particulares se basa en las mismas premisas de cualquier empresa privada, ya que la escuela necesita estar sintonizada a las demandas de un mercado consumidor y atenta a la satisfacción del cliente. Los “productos” ofrecidos por la escuela particular deben mostrar un diferencial para que sean atractivos. Las demandas que surgen a raíz de esto imponen desafíos complejos para los gestores escolares, que tienen como responsabilidad estratégica la planificación y la participación democrática (Ley N° 10.576/1995) de todas las personas interesadas en la educación (Vieira, 2002).

Dejours (1992) destaca que el trabajador ya posee una historia de vida previa al trabajo y una personalidad, aunque inacabada o inmadura. Cuando éste desarrolla una actividad laboral, se encuentra con la organización del trabajo: distribución de las tareas, jerarquías, relaciones interpersonales, materiales y condiciones ambientales y salariales. En ese encuentro, puede provocarse tensión, de origen interno o externo (endógena o exógena), en relación a la necesidad de descargas, ante las cuales el sujeto ya tiene sus preferencias personales: psíquica, motora, visceral o psicosensores.

Por ejemplo, si por un lado, el apoyo, la amistad y la oportunidad de un futuro promisor son identificados como fuentes de placer en el trabajo, por el otro, la rigidez de la jerarquía y la falta de comunicación entre los funcionarios y sus superiores se relacionan al sufrimiento. Es decir, estos factores dan sentido y propician experiencias de placer y sufrimiento en el trabajo (Lima, Faustino, Vieira y Resende, 2007). Debido a eso, se puede considerar paradójica la relación que los trabajadores establecen con su trabajo, ya que para unos este representa una fuente prevalente de equilibrio, y para otros, de cansancio y sufrimiento (Dejours, Abdoucheli y Jayet, 1994).

Esta dinámica también es llamada de experiencias de placer y sufrimiento por Dejours, y otros estudiosos de su obra que realizan diversos estudios en lo que denominan Clínica del Trabajo o, más recientemente, Psicodinámica del Trabajo (Mendes, 2007; Antloga y Costa, 2007; Lima e cols., 2007). Para los autores, las situaciones de trabajo desencadenan sentimientos de placer o sufrimiento. La canalización de la energía psíquica producida por el trabajo pasa, necesariamente, por la posibilidad de uso suficiente

de la actividad psíquica, psicomotora y fantasmática, lo cual sucederá en la mediación entre la subjetividad y las condiciones de trabajo, independiente de la función desempeñada por el trabajador (Dejours, Abdoucheli y Jayet, 1994). Esto no quiere decir que el sufrimiento sea fundamentalmente un causante de enfermedad, pero sí se considera una señal de alerta importante para un futuro desarrollo patológico (Mendes y Morrone, 2002).

De esta manera, se entiende que las experiencias de placer y sufrimiento que el sujeto vive en el trabajo también interferirán en los sentidos que le atribuye a éste. Es decir, es en el día a día laboral que se dan las oportunidades de (re)atribuir valor y representación a su actividad. De manera cíclica, parece que el trabajo que da placer también tiene más sentido para el sujeto, según lo que Morin (2001) identificó al entrevistar a estudiantes de administración y administradores de tres países diferentes.

Para Dejours (2001), es necesario que el trabajo tenga sentido para el mismo sujeto, para sus pares y para la sociedad. Sobre eso, Dejours (1992, p. 49) plantea la idea de que ciertas profesiones dan origen a tareas que carecen de “significación humana”, es decir, “no significa nada para la familia, para los amigos ni para el grupo social, que represente un ideal social, altruista, humanista y político”. La carencia de sentido o significado resta motivación y deseo para realizar el trabajo, exigiendo un mayor esfuerzo y ganas. Debido a eso, se puede pensar que la construcción del sentido del trabajo está intrínsecamente ligada a las experiencias de placer y sufrimiento en el mismo, y viceversa.

### **3. El estudio realizado**

En el estudio realizado,<sup>1</sup> se optó por el método cualitativo exploratorio-descriptivo, que priorizó la singularidad y la comprensión profunda del problema.

Para la obtención de datos, se elaboró un Cuestionario Socio Demográfico, con el fin de recoger informaciones para la caracterización de los participantes y de la escuela. El otro instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada. Los temas que incluía la entrevista eran el significado del trabajo, la descripción del historial profesional, la organización del día

<sup>1</sup> Este estudio se desarrolló como Trabajo de Magíster de la primera autora, y fue orientado por la segunda autora. Para mayores informaciones, consulte: Brun, L. G. (2010). *Vivências de prazer e sofrimento e sentido do trabalho para gestores de escolas privadas*. Trabajo de Magíster, Programa de Postgrado en Psicología, São Leopoldo, UNISINOS.

a día laboral, la importancia del trabajo en la vida (centralidad), la interferencia del trabajo en la salud y las experiencias de placer y sufrimiento en el trabajo.

Las entrevistas se llevaron a cabo de modo que permitieran un margen de flexibilidad, tanto para el participante como para la entrevistadora durante las preguntas, debido al interés en una comprensión profunda de las respuestas (Creswell, 2007).

### 3.1. Participantes

Los seis participantes de este estudio son directores generales, vicedirectores o coordinadores de escuelas privadas de la región metropolitana de Puerto Alegre, Río Grande del Sur, seleccionados a través del criterio de conveniencia o accesibilidad (Gil, 2002). Se utilizó como criterio de inclusión de los participantes estar desempeñando la función de gestor(a) escolar hace por lo menos un año.

La Tabla 1 presenta algunas de las características de los participantes y de la función. Un aspecto en común entre ellos es el hecho de estar en posiciones intermediarias dentro de la organización escolar, pues todos ellos se dirigen y dan cuentas a funciones superiores: mantenedoras de las comunidades, congregaciones religiosas, redes y jefaturas. Además, se puede observar la gran heterogeneidad de los participantes en relación a varias características: edad, tiempo en el cargo, formación, etc. Esta diversidad del grupo puede considerarse como un factor que conlleva una mayor complejidad y enriquece los datos obtenidos en este estudio cualitativo.

**Tabla 1.** Caracterización de los participantes.

Participantes	I	Ce	A	P	S	C
<i>Edad</i>	43 años	55 años	30 años	46 años	49 años	45 años
<i>Género</i>	Femenino	Femenino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
<i>Cargo</i>	Directora General	Directora General	Vicedirectora	Coordinador Pedagógico	Directora General	Director General
<i>Tiempo en el cargo</i>	11 años	16 años	1 año y medio	15 años	5 años	9 años
<i>Estado Civil</i>	Casada	Casada	Soltera/ Monja	Casado	Casada	Casado
<i>Hijos</i>	14 años 11 años	25 años 20 años	No	7 años 11 años 14 años	18 años 21 años	19 años 11 años 4 años
<i>Carga Horaria</i>	44 horas	36 horas	50 horas	20 horas	44 horas	50 horas

### 3.2. *Procedimientos del estudio y análisis de los datos*

El estudio tuvo la aprobación del Comité de Ética de la *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (Unisinós). Mediante eso, se realizaron contactos con escuelas recomendadas por personas conocidas de la primera autora, y luego, los mismos participantes también indicaron otras escuelas. En esa ocasión, se explicaba brevemente el objetivo del estudio y, en caso de que el gestor aceptara participar, se marcaba una cita, en un lugar conveniente para exponer la propuesta del estudio.

Al momento de las entrevistas, se solicitó la firma de un Acuerdo de Consentimiento Libre e Informado (TCLE – Resolución Nº 196/96 del CNS), en dos copias, donde también constaba la autorización para la grabación de las mismas. Se les informó a todos los involucrados que su participación en el estudio era voluntaria y que los datos obtenidos no implicarían la exposición pública de informaciones particulares o de la escuela que identificaran a los participantes. Para eso, los nombres fueron cambiados por letras (C, Ce, I, A, P y S) con el fin de proteger a los participantes al publicar los resultados del estudio. Además, se ofreció una devolución de los resultados, en caso de que algún gestor manifestara interés.

Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas y analizadas a través del análisis del contenido, procurando encontrar de manera objetiva y sistemática aquello que se había dicho y se encontraba inicialmente escondido, no aparente, oculto en los mensajes (Bardin, 2006). Para eso, se llevaron a cabo diversas etapas, comenzando con la lectura general de las entrevistas por pregunta y culminando con la descripción e interpretación de categorías y subcategorías, las cuales se establecieron *apriori*, a partir de los objetivos del estudio.

## 4. **Resultados y discusión**

### 4.1. *Definición del trabajo*

Las primeras preguntas de la entrevista se refirieron a la concepción del trabajo y a su importancia en la vida de los gestores. El análisis de las respuestas de los participantes presentó las siguientes subcategorías relacionadas a lo que es el trabajo: subsistencia, utilidad, desafío, placer, centralidad del trabajo, constitución de la identidad y relación social.

Visto como una forma de subsistencia, como medio para cubrir las necesidades básicas para la sobrevivencia, el trabajo puede entenderse a partir

del contexto histórico, económico y social en el que estamos insertos, el cual es enfrentado por paradigmas capitalistas, como un valor de cambio de naturaleza económica (Goulart y Guimarães, 2002).

La utilidad fue recordada como la identificación de una necesidad, percibida por la organización, por el mercado, por otras personas o por el mismo trabajador, que puede satisfacerse a través de su trabajo. Esta noción está ligada a una acción que encuentra un sentido entre el sujeto y la actividad ejecutada, es decir, su trabajo (Morin, 2001).

Desde el punto de vista del sujeto, es posible constituir diversos sentidos para la ejecución de lo que se le presentó como útil, aunque estas posibilidades sean validadas o no por otras personas en el contexto histórico y social que vive. Zanella (2004) explica que los significados que el sujeto construye a lo largo de su historia, se van reproduciendo y transformando, mediados por las relaciones sociales y por los desafíos que se van presentando. Así, podemos pensar que los sentidos que un adulto atribuye hoy a su trabajo, también se fueron constituyendo a lo largo de la vida (Natividade, 2007).

Cuando la relación entre el trabajo y la entrega de sus resultados se asocia a la percepción de la utilidad, se puede decir que hay una protección a la dignidad personal y una contribución a la construcción de la identidad social (Morin, 2001). La relación del trabajo como constituyente de la identidad del sujeto es defendida por diversos autores (Borges, 1999; Antunes, 2000; Marx, 2003; Maar, 2006; Tolfo y Piccinini, 2007; Oliveira, 2007) que entienden el trabajo como medio de transformación, producido en el encuentro con la propia actividad laboral, las condiciones organizacionales para realizarla y las relaciones sociales. Por otro lado, la imposibilidad de verse sin un trabajo, mencionada por los participantes, muestra que éste representa parte constituyente de aquello que consideran su identidad, es decir, el trabajo es central en sus vidas.

La importancia del trabajo en relación a las otras áreas de la vida contribuye a esta idea y, en el caso de los gestores, divide opiniones. Para algunos participantes, el trabajo es visto como prioridad, mientras que para otros, primero está la familia. Algunos señalan que tienen dudas al escoger entre la familia y el trabajo. Esta categoría se relaciona con la centralidad en el trabajo, asunto que también divide a los investigadores entre aquellos que presuponen el trabajo como fundamental (Antunes, 2000) y aquellos que no entienden el trabajo a partir de esta idea (Bauman, 2001). Por ejemplo, uno de los participantes hizo referencia a la relación del trabajo con su propia vida, o misión de vida, como se puede observar en el relato de una gestora:

Es la primera palabra que se me viene. ¿Por qué para mí el trabajo es vida? Porque me permite la sobrevivencia, y me mantiene en contacto con las otras personas. Me hace sentir persona. Pienso que el trabajo te da sentido, porque dudo que una persona que no tenga nada que hacer sea feliz. (Participante A)

Además del trabajo estar intrínsecamente ligado a la identidad, se observa también en el relato de la gestora que el placer es condición para esta relación, lo que también puede llevar a la realización personal y profesional, mencionada por otros participantes. En otras palabras, para los gestores, el acto de trabajar está asociado a la satisfacción. El hecho de que esta relación sea agradable muestra que los participantes se sienten suficientemente motivados, a través del uso de su inteligencia, a los cambios tanto personales como de la realidad en la que se encuentran insertos. En relación a eso, Dejours, Abdoucheli y Jayet (1994) definieron el concepto de inteligencia práctica como la habilidad del sujeto de lidiar con los desafíos del día a día laboral de modo satisfactorio. En este caso, también podemos hacer una relación con la subcategoría desafío, presente en el siguiente testimonio de un gestor:

nunca vas a recibir a un alumno con el mismo perfil todos los días. El alumno cambia (...) de acuerdo a sus necesidades, lo que representa un desafío diario. Si no nos gustaran los desafíos, ya habríamos hecho las maletas y nos habríamos ido. Sin duda, trabajo es compromiso, y un desafío constante de cada día. (Participante C)

En este relato y, de modo general, en estudios anteriores (Hashizume y Lopes, 2006; Silva, 2006), el trabajo en escuelas se asoció a una importante característica: las relaciones de compromiso/falta de compromiso propias del proceso de enseñanza-aprendizaje y del propio negocio de la educación. Todos los agentes de la escuela están involucrados en relaciones sociales con alumnos, familiares, clientes, además de los colegas de trabajo. Esta exposición, relacionada a la propia característica del trabajo y que se da en mayor o menor grado, genera movilización afectiva y, consecuentemente, la activación de recursos emocionales y psíquicos para manejarla también puede generar la formación de vínculos. En el día a día de estos trabajadores, existe la necesidad de un gran fortalecimiento de las relaciones sociales, que posibilitan la convivencia por períodos prolongados con estas personas y se caracterizan por el cuidado y dedicación. En otras palabras:

El aspecto decisivo del aprendizaje y del desarrollo no está en la metodología, sino en “el conjunto de la práctica educativa, sobre todo en las

relaciones, en el vínculo, en la formación de la comunidad de aprendizaje o comunidad de humanización (auténtico encuentro de personas)” (Vasconcellos, 2009: 43).

En la práctica, la rutina del trabajo de los gestores escolares también presenta como característica la multidisciplina y el esfuerzo intelectual, ya que el medio escolar reúne diferentes áreas del conocimiento en torno a un propósito común: el proceso de enseñanza-aprendizaje. La capacidad del gestor de sistematizar y procesar un gran número de informaciones rápidamente, con el fin de orientar a los grupos a poner en práctica ciertas estrategias, se requiere constantemente. En este caso, se pone a prueba la inteligencia del gestor a través de su capacidad de lidiar con problemas complejos en el día a día laboral, que imponen condiciones adversas y resisten a los procedimientos de su ejecución bajo la amenaza de fracaso.

#### *4.2. Fuentes de placer en el trabajo*

Las siguientes preguntas de la entrevista tenían relación con las fuentes de placer en el trabajo del gestor. Las subcategorías provenientes del análisis de las respuestas sobre las fuentes de placer fueron las siguientes: ser desafiado, desarrollar proyectos, relación con el equipo, con los alumnos y con las personas en general, reconocimiento, notar los resultados de su trabajo y hacer su parte en la construcción de una sociedad mejor.

De cierta forma, la capacidad de sentir placer en el trabajo está relacionada con la posibilidad del sujeto de aplazar la gratificación de su deseo (impulso sexual y agresivo) y negociar su realización con los límites impuestos por la realidad laboral. En ese sentido, el grado de autonomía en el trabajo y la libertad de elección también son importantes para la descarga de la energía impulsiva (Mendes, 2008), lo cual se puede ilustrar a través del relato de un participante:

placer, porque soy permanentemente desafiada (...). En el ambiente escolar, tengo la ventaja de poder usar matemáticas, lengua portuguesa, pasando por economía, filosofía, ecología. Tengo una gran riqueza de temas que puedo trabajar en la psicología. En fin, cuento con muchos campos disponibles, lo que me provoca un enorme placer. No podría verme establecida en una actividad mecánica, repetitiva y sin desafíos. (Participante I)

El relato de la gestora muestra que su trabajo posibilita el acceso a nuevos conocimientos y permite cierto grado de libertad de expresión, lo que

favorece el ejercicio de la sublimación<sup>2</sup> (Mendes, 2008). En ese caso, existe placer en ejercitar la inteligencia y la autonomía, un esfuerzo hecho por el gestor como contribución espontánea, denominada por Dejours (2004) como movilización subjetiva<sup>3</sup>. A través de ésta, se abren oportunidades de creación e invención de nuevas formas de trabajar y existir y que favorecen a los cambios. La variedad y el desafío promueven un esfuerzo razonable, que permite a los gestores ejercitar sus competencias para la resolución de problemas, según lo explica la gestora S:

nada es igual al día siguiente, lo que también es un placer muy grande. Yo siempre bromeo que, si hay personas que se quejan de la rutina, yo me quejo de la falta de rutina, porque nunca sabemos lo que sucederá al día siguiente. (Participante S)

A pesar del placer generado en la actividad variada, la gestora muestra que en el contexto actual de la escuela particular, los cambios apuntan hacia direcciones desconocidas y que provocan angustia, al poner al gestor frente a lo imprevisible, cotidianamente. Un ejemplo de eso fue mencionado por los gestores con respecto a las nuevas exigencias legales, que favorecen el surgimiento de arbitrariedades de interpretación y que delimitan la libertad, tensionando su cumplimiento y confundiendo al trabajador en relación a la mejor forma de ejecutarlas. Sin embargo, al mismo tiempo en que se presenta la angustia, el sentimiento de que sus acciones se reflejan en contribuciones para la sociedad anima al trabajador, y minimiza la incomodidad de estar frente a tales situaciones escolares, como lo destacan las participantes.

es un espacio para contribuir a la sociedad, y en el caso de mi trabajo aquí, ayudar a desarrollar personas, que es una de las cosas más nobles que creo poder hacer. (Participante I)

yo sé que tengo mucho que contribuir y eso me provoca satisfacción (...) gran satisfacción (...). Yo contribuyo dentro de esta sociedad y no puedo desligarme de ese compromiso. (Participante Ce)

<sup>2</sup> La sublimación permite que el impulso y el placer sexual puedan volver a tener sentido en dirección a una gratificación social, es decir, un proceso de simbolización capaz de dirigir la libido hacia nuevos objetos definidos (Mendes, 2008: 16-17).

<sup>3</sup> Según Mendes (2007: 43), la movilización subjetiva es el proceso por el cual “el trabajador se compromete con el trabajo, recurre a su subjetividad, su inteligencia práctica y la del grupo de trabajo para transformar las situaciones causadoras de sufrimiento”.

Para los gestores, su trabajo provoca placer ya que contribuye al desarrollo de otras personas y de una sociedad mejor, un placer obtenido a través del ejercicio del altruismo. Este aspecto favorece la formación de lazos, de vínculos sociales y del reconocimiento, según se observa más adelante.

Mendes (2008) recuerda que las personas no trabajan para sí mismas, sino para colegas, jefes (congregación, mantenedora) y subordinados. Además, en ese caso, también se puede decir que el gestor escolar trabaja para una comunidad y para la sociedad. Paralelamente, la relación de placer y sufrimiento en el trabajo se presenta íntimamente ligada a la dinámica del reconocimiento del trabajo del propio gestor.

Reconocimiento se entiende como una retribución simbólica esperada por el sujeto por su real contribución a la organización del trabajo. A pesar de que esta idea de calidad se enfoque en el trabajo como actividad, lo importante es que éste llegue a contribuir al cumplimiento de las expectativas personales del trabajador y le dé sentido a su personalidad, promoviendo su autorrealización. Para que esto suceda, existen básicamente dos formas de reconocimiento: el reconocimiento de utilidad, dado por los superiores, subordinados y clientes, y el reconocimiento de estética, que proviene de los pares, colegas de equipo y de la comunidad (Dejours, 2004).

Para algunos de los gestores entrevistados, cuando el reconocimiento está presente, éste genera satisfacción pero, por otro lado, su ausencia acarrea sufrimiento y falta de compromiso en el trabajo, o inmovilidad. Para ellos, el reconocimiento se puede percibir en su rutina laboral, al ser procurados y vistos como figuras de referencia en la escuela; las otras personas consideran lo que los gestores dicen; se sienten incluidos en los planes futuros de la escuela; reciben tarjetas y elogios. Dejours (1999/2001) explica que el reconocimiento es fundamental para la motivación, pues, cuando el esfuerzo, las angustias, dudas y dificultades son percibidos y expresados por otras personas involucradas en el trabajo (reconocimiento de los pares), el sufrimiento cobra sentido. De esta forma, el autor afirma que a través del reconocimiento es posible transformar el sufrimiento en placer en el trabajo.

Otro aspecto mencionado por los gestores como forma de reconocimiento fue la presencia de un sentimiento de confianza de los padres y el apoyo de diversos grupos para el ejercicio de su trabajo. En ese caso, el hecho de que el gestor se sienta incluido en los planes futuros de la organización escolar, principalmente por las personas que representan autoridad sobre su trabajo, también se considera una forma de reconocimiento (reconocimiento por la jerarquía).

### 4.3. Sentido del trabajo

Por último, se buscó conocer el sentido del trabajo del gestor escolar para éste mismo (Tabla 2). Los participantes señalaron que en la escuela son considerados de acuerdo a su posición jerárquica, y que deben representarla o, tal como lo expresaron, “deben ser la cara de la institución”. Además, mencionaron aspectos de la escuela como empresa, y de su papel frente a estas responsabilidades operacionales y estratégicas. Para eso, indican que es necesario superar las dificultades e ir más allá de lo que el cargo requiere. Destacaron la necesidad de ejercer liderazgo y tomar decisiones, que se reflejan en el trabajo de todos y en el actuar de la escuela. También hablaron de su papel de agentes activos, al dirigir a los grupos de trabajo y, consecuentemente, al darle sentido a sus acciones y las de la propia escuela (Vasconcellos, 2009).

**Tabla 2.** Análisis de la categoría Sentido del Trabajo del Gestor/a Escolar.

Categoría	Subcategorías
<b>Sentido del trabajo del gestor</b>	Posición jerárquica
	Superar dificultades
	Liderazgo
	Decisión
	Representar a la escuela
	Espiritualidad
	Escuela como empresa (Responsabilidades jurídicas, gestión de personas, operacional)
	Actuar estratégicamente
	Actuar sobre lo operacional
	Observar la comunidad y la historia
Responder por toda la escuela	

Según Dejours (1980/1992), el sentido del trabajo está formado por dos aspectos: el contenido significativo en relación al *sujeto*, y el contenido significativo en relación al *objeto*. En relación al *sujeto*, el contenido significativo del trabajo está constituido a partir de las experiencias prácticas de las tareas y la significación que le atribuye a la tarea acabada. En relación al *objeto*, una profesión le garantiza una determinada posición social implícitamente ligada al puesto de trabajo. De esta forma, el sentido del trabajo posibilita la construcción de la identidad personal y social, permitiendo que el trabajador logre identificarse, o no, con lo que realiza. Por eso, es importante destacar que en el proceso de construcción de sentidos y significados, hay

un movimiento continuo de interrelación entre sujeto y objeto que está siempre actualizándose y, consecuentemente, es inacabado.

Todos los gestores deben saber el peso de la responsabilidad, que tiene sobre sí la idea de que nuestro tamaño [de las capacidades humanas del gestor] es menor de lo que la función exige. Al ser menor, es muy necesario correr atrás de la máquina. El gestor necesita saber que no es un súper hombre y que tiene debilidades, límites, los cuales no puede demostrar a la hora de actuar. El peor gestor es el que no dice nada. Si todo depende del viento, y el gestor no hace nada con seguridad, la institución lo resentirá. (Participante S)

En este relato sobre el sentido del trabajo del gestor, se puede verificar que el participante une dos puntas que constituyen el intervalo en que el trabajo del gestor tiene lugar: el trabajo establecido por la escuela como un todo (descripción del cargo) y el trabajo real, constatado en la práctica del día a día, destacando las expectativas de los otros sobre el gestor y de sus condiciones humanas para realizarlo.

En el caso del análisis de la categoría de sentido del trabajo para los mismos gestores, se considera que también las expectativas pueden dividirse entre las mismas premisas. El trabajo real puede observarse en las siguientes subcategorías: superar dificultades, liderazgo y decisión. La descripción del trabajo (trabajo establecido) ya reúne a otras subcategorías relacionadas: representar a la escuela, actuar sobre lo operacional, actuar sobre lo estratégico, responder por toda la escuela, observar a la comunidad y la historia, escuela como empresa y tener una posición jerárquica.

El análisis del documento de descripción del cargo de gestor corrobora, a través de esta observación establecida de modo general, cómo coordinar y supervisar todas las actividades administrativas y técnico-pedagógicas del Colegio. El documento reúne 24 responsabilidades, entre las cuales están cumplir y hacer cumplir leyes y el Reglamento Escolar; coordinar la elaboración, ejecución y evaluación del plan estratégico; contratar y administrar personal y aplicar penalidades disciplinarias, de acuerdo a la legislación vigente y según las normas del Manual de Atribuciones de Procedimientos del Colegio.

En este análisis, se pudo constatar una lista de funciones operacionales, tácticas y estratégicas en la rutina de las tareas del gestor, las cuales inciden tanto en su trabajo como en el trabajo de todos los miembros vinculados a la escuela. Por lo tanto, se considera que el sentido del trabajo del gestor representa para los gestores el resultado de la interacción entre el trabajo establecido y el trabajo real.

## 5. Consideraciones finales

A partir de los resultados de este estudio, se identificó que el trabajo de los gestores posibilita el ejercicio de una razonable autonomía y libertad en la ejecución de sus actividades, características que provocan placer en la realización de las tareas y gratificación de la personalidad, cuando los resultados se alcanzan exitosamente. El impulso para lograr los objetivos de la organización escolar parte del trabajo establecido de los gestores, reforzado por el sentimiento de que su trabajo tiene utilidad y contribuye a la sociedad.

Se puede constatar que los resultados de la organización escolar, como un todo, son administrados por el gestor y le retornan satisfacción cuando son alcanzados. Es decir, existe cierta fusión entre el trabajo del gestor y el funcionamiento de toda la escuela. Por otro lado, la ausencia de éxito de la organización también se interpreta como característica propia de su trabajo.

El sentido del trabajo de los gestores, interfiere en la manera cómo dirigen las actividades junto a los grupos de trabajadores bajo su administración. El papel del gestor consiste en mostrar a los funcionarios lo significativo que es su trabajo, y su competencia para expresar eso constituye un factor determinante para volver eficiente el trabajo, es decir, proporcionará resultados y satisfacción para la organización y para el propio trabajado. Si muchas veces los gestores se sienten poco reconocidos, ¿cómo se podría hacer lo mismo por los demás? Este es uno de los puntos que refuerza la importancia de realizar nuevos estudios sobre la relación del gestor escolar con los diversos grupos que se dirigen a él, dada su posición jerárquica y las relaciones de reconocimiento en el trabajo.

Finalmente, se detectó a través de los resultados la necesidad de espacios colectivos de atención y apoyo psicológico que podrían estar a disposición de los gestores. Estas instancias de intervención beneficiarían a los gestores, quienes podrían minimizar sus experiencias de sufrimiento y canalizarlas en acciones colectivas de otras órdenes, como la búsqueda de soluciones en común para los problemas enfrentados. Además, las repercusiones de dichas intervenciones tendrían efectos en los demás trabajadores y en la institución escolar como un todo.

## Referencias bibliográficas

Antloga, C. S. X. y Costa, S. H. B. (2007). Organização do Trabalho e Prazer-Sufrimento dos Trabalhadores de uma Empresa Familiar de Vendas. En Mendes,

- A. M. (org), *Psicodinâmica do Trabalho: Teoria, Método e Pesquisa* (pp. 179-204). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Antunes, R. (2000). *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho*. São Paulo, SP: Editorial Boitempo.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. Setenta.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.
- Borges, L. O. (1999). *As Concepções do Trabalho: um Estudo de Análise de Conteúdo de Dois Periódicos de Circulação Nacional*. Consultado el 10 de julio de 2008: [www.anpad.org.br/rac/vol\\_03/dwn/rac-v3-n3-lob.pdf](http://www.anpad.org.br/rac/vol_03/dwn/rac-v3-n3-lob.pdf)
- Brito, J. y Athayde, M. (2003). *Trabalho, Educação e Saúde: o Ponto de Vista Enigmático da Atividade*. Consultado el 20 de agosto de 2008: <http://www.revista.epsvj.fiocruz.br>
- Creswell, J. (2007). *Projeto de Pesquisa: Método Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Puerto Alegre: Artmed.
- Cury, C. R. J. (2006). *A Educação Escolar no Brasil: o Público e o Privado*. Consultado el 12 de diciembre de 2008: <http://www.revista.epsvj.fiocruz.br/upload/revistas/r130.pdf>
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo, SP: Oboré.
- Dejours, C. (2001). *A Banalização da Injustiça Social*. Rio de Janeiro: Editorial FGV.
- Dejours, C. (2004). *Subjetividade, Trabalho e Ação*. Consultado el 20 de octubre de 2008: [www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a03.pdf)
- Dejours, C., Abdoucheli, E. y Jayet, C. (1994). *Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Altas.
- Forner, L. (2005). *Educação a Distância e Inovação Tecnológica*. Consultado el 12 de diciembre de 2008: [www.nead.uncnet.br/2009/revistas/ead/7/75.pdf](http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/ead/7/75.pdf)
- Goulart, I. B y Guimarães, R. F (2002). Cenários Contemporâneos no Mundo do Trabalho. En Goulart, I. B. (org), *Psicologia Organizacional e do trabalho: Teoria, Pesquisa e Temas Correlatos* (pp. 17-36), São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Hashizume, C. M. y Lopes, M. M. (2006). *Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício*. Consultado el 12 de diciembre de 2008: [www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a09.pdf](http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a09.pdf)
- Lima, Faustino, Vieira y Resende (2007). A Dinâmica do Prazer-Sufrimento no Trabalho dos Atendentes de uma Empresa de *Fast-Food*. En Mendes, A. (org), *Psicodinâmica do Trabalho: Teoria, Método e Pesquisas* (pp. 231-252). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Maar, W. L. (2006). *A Dialética da Centralidade do Trabalho*. Consultado el 10 de junio de 2008: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s0009...script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s0009...script=sci_arttext)
- Marx, K. (2003). *O Capital: Crítica da Economia política. O Processo de Produção do Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Melo, E. (2004). Escala de Avaliação do Estilo Gerencial (EAEG) Desenvolvimento e Avaliação. *Revista de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, RPORT 4 (2): 31-62.

- Mendes, A. (2007). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Mendes, A. y Morrone, C. F. (2002). Vivências de prazer-sofrimento e saúde psíquica no trabalho: trajetória conceitual e empírica. En A. M. Mendes, L. O. Borges y M. C. Ferreira (Eds.), *Trabalho em Transição, Saúde em Risco* (pp. 25-42). Brasília, DF: Editorial UnB y Finatec.
- Mendes, A. M. (Org.). (2008). *Trabalho e Saúde: o Sujeito entre Emancipação e Servidão*. Curitiba, PR: Juruá.
- Mendes, F. M. P. (2002). *Incidência de Burnout em Professores Universitários*. Trabajo de Magíster, Programa de Postgrado en Ingeniería Industrial. Florianópolis, UFSC.
- Minayo-Gomez, C. y Barros, M. E. (2002). Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. *Psicologia, Reflexão e Crítica* 15 (3): 649-663.
- Ministerio de Salud de Brasil, Organización Panamericana de la Salud/Brasil. (2001). *Doenças Relacionadas ao Trabalho. Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde. Série A. Normas e Manuais Técnicos*, 114, Brasília/DF – Brasil.
- Morin, E. M. (2001). *Os sentidos do trabalho*. Consultado el 10 de junio de 2008: [www.scielo.br/pdf/rae/v41n3/v41n3a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n3/v41n3a02.pdf)
- Natividade, M. R. (2007). *O Trabalho na Sociedade Contemporânea: os Sentidos Atribuídos pelas Crianças*. Trabajo de Magíster, Programa de Postgrado en Psicología. Florianópolis: UFSC. Consultado el 10 de julio de 2008: [www.cfh.ufsc.br/~ppgp/MichelleReginadaNatividade.pdf](http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/MichelleReginadaNatividade.pdf)
- Navarro, V. L. y Padilha, V. (2007). Dilemas do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. *Revista Psicologia e Sociedade*, 19 (1): 14-20.
- Oliveira, F. (2007). *Os Sentidos do Cooperativismo de Trabalho: as Cooperativas de mão-de-obra à luz da Vivência dos Trabalhadores*. Consultado el 10 de julio de 2008: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000400011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400011)
- Oliveira, M. B. S. C. y Gonzalez, W. R. C. (2006). *Currículo por competências na área de biodiagnóstico: desafios de implantação*. Consultado el 8 de diciembre de 2008: [www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r129.pdf](http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r129.pdf)
- Secretaría de la Educación y Cultura del Estado de Río Grande del Sur (1978). *O Diretor e a Liderança. (Série Administrador Escolar)*. Puerto Alegre, RS.
- Silva, M. (2006). *Burnout: por que sofrem os professores?* Consultado el 8 de diciembre de 2008: [www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a08.pdf](http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a08.pdf)
- SINEPE/RS, Sindicato de Educación Privada del Estado de Río Grande del Sur. (2010) *Encarte do Programa para Formação Continuada*. Consultado el 10 de febrero de 2010: [www.sinepe-rs.org.br](http://www.sinepe-rs.org.br)
- Tolfo, S. y Piccinini, V. (2007). *Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros*. Consultado el 20 de julio de 2008: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea07.pdf>
- Vasconcellos, C. S. (2009) *Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad*. São Paulo: Libertad.
- Vieira, S. L. (Org.) (2002). *Gestão da escola – desafios a enfrentar*. Río de Janeiro, RJ: Ed P&A.

## DYNAMIC IDENTITIES: TIME AND RECOGNITION<sup>1</sup>

### DINÁMICA DE LAS IDENTIDADES: TIEMPO Y RECONOCIMIENTO

MARY LYNNE ELLIS

Independent Scholar, Relational Phenomenological Psychotherapist, London, England.  
marylynneellis@gmail.com

**Received:** 20-11-2012. **Accepted:** 10-04-2013.

**Abstract:** This paper emphasizes the “intertemporality of our subjectivities” and argues for the crucial importance in the psychoanalytic relationship of recognition of patients’ and analysts’ temporal experiences in both their conscious and their unconscious aspects. Although psychoanalytic theorizing implicitly addresses the theme of time in terms of developmental theories, it is often not *explicitly* explored; spatial metaphors of, for example, internal and external are, by contrast, dominant. Questions about time are intrinsic to those regarding memory and forgetting, embodiment, language, the continuity and/or discontinuities of identities, the socio-historical specificity of the subject, the significance of death for us in our lived present, and of change. The crucial relevance of the work of phenomenological/post-phenomenological philosophers Merleau-Ponty, Ricoeur, and Levinas to questions of time in psychoanalytic practice is discussed. Sensitivity to the patient’s shifting positions in relation to past, present, and future dimensions of time is vital to the analyst’s recognition of the *ways in which* the patient is different, not only *that* they are different. An attentiveness to the relation between time and recognition allows for openness to the contingency of identities, whether in terms of gender, sexuality, race, class, religion, physical abilities and the multiplicity of other possible identities.

**Keywords:** Levinas, Merleau-Ponty, Phenomenology, Psychoanalysis, Time.

**Resumen:** Este trabajo enfatiza la “inter-temporalidad de nuestras subjetividades” y sostiene la importancia crucial, en la relación psicoanalítica de reconocimiento, de las experiencias temporales de pacientes y analistas tanto en sus aspectos conscientes

<sup>1</sup> Some of the material in this article was originally published in *Time in Practice: Analytical Perspectives on the Times of Our Lives*, published by Karnac Books in 2008, and is reproduced with kind permission of Karnac Books.

como inconscientes. A pesar de que la teoría psicoanalítica implícitamente se refiere al tema del tiempo en términos de teorías del desarrollo, a menudo no se explora explícitamente; las metáforas espaciales internas y externas son, por ejemplo, dominantes. Los problemas sobre el tiempo son intrínsecos a los relacionados con la memoria, el olvido, la corporización, el lenguaje, la continuidad o discontinuidad de las identidades, la especificidad socio-histórica del sujeto, el significado de la muerte para nosotros en nuestra vida presente, y en el cambio. En este trabajo se discute la relevancia crucial del trabajo fenomenológico/postfenomenológico de filósofos como Merleau-Ponty, Ricoeur y Levinas respecto del tiempo en la práctica psicoanalítica. La sensibilidad al cambio de posición del paciente en relación con el pasado, el presente y futuro es vital para el reconocimiento del analista de las formas *en que* el paciente es diferente, no sólo *que* ellos son diferentes. Una atención a la relación entre tiempo y reconocimiento permite una apertura hacia la contingencia de las identidades, ya sea en términos de género, sexualidad, raza, clase, religión, habilidad física y la multiplicidad de otras identidades posibles.

**Palabras clave:** Fenomenología, Levinas, Merleau-Ponty, psicoanálisis, tiempo.

## 1. Introduction

“I am always a future person. Now I can't see beyond tomorrow. I can't see anything except what I have lost”.

“I will not make myself the man of any past. I do not want to exalt the past at the expense of my present and of my future”. (Fanon, 1986: 226)

THESE WORDS SPOKEN (firstly) by a patient and then by an analyst, Franz Fanon, who writes of black people's struggles for recognition, highlight the ways in which our experiences of time interweave our lives and shape our conceptions of change. In this paper I present some of the themes in my book, *Time In Practice: Analytical Perspectives On the Times of Our Lives* (2008) in which I emphasize the “intertemporality of our subjectivities” and argue for the crucial importance in the psychoanalytic relationship of a recognition of patients' and analysts' temporal experiences in both their conscious and their unconscious aspects. My focus on time contrasts with the emphasis on spatial metaphors of, for example, internal/external, which are prevalent in psychoanalytic theorizing. “Internal” in psychoanalytic discourse is associated with the past, the dynamics of which are conceptualized as being “stored” *in* “the unconscious”. I will discuss how an understanding of the relation between time and recognition allows for openness to the contingency of identities, whether in terms of gender, sexuality, race, class, religion, physical abilities and the multiplicity of other possible identities. I explore the significance of this for our conceptions of change.

Firstly, it is important to raise the question as to what we mean by the term “recognition”. From an etymological point of view *cognoscere* in Latin means both “to know” and, most importantly, to “learn about”. “Recognition” implies “knowing again” or “learning about again”. What does “again” mean? To whom does recognition belong to? Is “recognition” always mutual? If we claim to recognize something of which the other person is as yet unconscious, does it only constitute recognition if they consciously *experience* being recognized? To what extent can a state of mind really be “shared”? A crucial aspect of recognition is the ability to acknowledge the other in their difference within the intersubjective world in which we are always already situated. Is it sufficient to be concerned with the extent to which we recognize *that* the other is different? Is it not crucial to recognize *how* they are different? Is it not more appropriate to speak of “recognition” in the plural, as occurring in time, in instants, rather than implying a constant state? It is my hope that exploration of the relation between time and recognition can generate possibilities for us of reflecting further on these questions.

Although psychoanalytic theorizing implicitly addresses the theme of time, it is often not *explicitly* explored. Freud’s concepts of the unconscious, regression, displacement, condensation, and transference, for example, all rely on notions of time which remain unthematized. Heated debates between analysts as to what constitutes efficacy in psychoanalysis refer implicitly to time: the length and the frequency of the sessions, the length of the analysis, and breaks in the analysis (whether instigated by the analyst or the patient). Questions about time are intrinsic to those regarding memory and forgetting, embodiment, language, the continuity and/or discontinuities of identities, the socio-historical specificity of the subject, the significance of death for us in our lived present, and of change.

## 2. Lived Time

In considering the relevance of temporality to psychoanalytic practices it is necessary to distinguish “lived time” from our ordinary conceptions of time as cosmological and as dateable. When I was writing my book one of the pieces of research which excited me most was the cross-cultural study of conceptions of time (Nunez and Sweester, 2006) in which it was reported that the Aymara tribe in the Andes was unusual in perceiving the future as lying behind them and the past in front of them. It was a vivid example of the way in which lived time is culturally and historically specific. As Mann’s (1924) novel, *The Magic Mountain*, so poignantly exemplifies, abstract

notions of time as motion, as change, as linear or circular, or as dateable, can never encapsulate the temporality of human experience in its diversity. Mann explores in fictional form the effects on patients in a German sanatorium in the 1920s of the imposition of its particular time (the time of the doctors), a time which differs radically from that which is lived beyond its walls. In the sanatorium, the smallest unit of time is the month and, in decisions regarding the length of treatments for patients, doctors treat weeks as if they are only days. Days in the sanatorium are exceedingly long yet, retrospectively, in their emptiness, they seem to “scurry by like dead leaves” (Mann, 1924: 105), indistinguishable from today, blending into “the always” (Mann, 1924: 546).

A crucial theme in Guzmán’s film *Nostalgia for the Light* (Chile, 2011) concerns the diversity of lived experiences of time. Owing to the speed of light, the stars watched by astronomers in the Atacama Desert have taken years to reach their perception. The desert itself is layered with different histories; fossils make present prehistoric plants and animals, carvings on the rocks reveal histories of nomadic tribes, and there are traces of the colonization of indigenous peoples (unspoken of yet generationally transmitted in cultural memory). The dry sand preserves pre-Columbian mummies and the remains those who were “disappeared” during Pinochet’s dictatorship. Traumatized women who mourn those whom they lost at that time search the desert daily, their hope enabling them each day to face the future. An elderly couple, one of whom is senile, becomes a metaphor for Chile’s present: the remembering and the forgetting of the horrors of the military dictatorship.

The work of Mann and Guzmán highlight the critical importance of recognizing how individuals live time, and in which time they are living (in all its three dimensions), in clinical practice. Our interpretations of our patients’ speech are unavoidably embedded in concepts of temporality which we bring to the analytic work, consciously and unconsciously. Questions about time are intrinsic to those regarding memory and forgetting, embodiment, language, the continuity and/or discontinuities of identities, the socio-historical specificity of the subject, the significance of death for us in our lived present, and of change.

### **3. Freud’s Time**

Throughout his writing Freud claims that unconscious processes are “not ordered temporally...time does not change them in any way and ... the idea

of time cannot be applied to them” (Freud, 1920: 28). Developing this, Freud argues that the wishful impulses arising from the id and impressions that have been repressed are “virtually immortal” and their effects on the individual remain unchanged (Freud, 1933: 74). From one perspective, this is a very radical conception in its implicit recognition that subjectivity is not always located within linear or chronological time, and it allows for more fluidity in our recognition of individuals’ lived experiences of time, both consciously and unconsciously. In our dreams, particularly, time is rarely chronological and linear; babies talk to us in highly articulated adult concepts, other dream characters die and come to life again. While we dream we do not think of the events of the dream as belonging to our conscious (or chronological) past or as pertaining to our conscious future; we “live” these events in the dream without such distinctions.

Freud’s view of the unconscious as timeless, however, reveals some significant contradictions. He describes the source of the drives as being “in an organ or part of the body” (Freud, 1915c:123) and as exerting a “constant” force or pressure for which the drive seeks satisfaction (the timelessness of unconscious drives is related to this constancy). Later he claims that (1923: 38) repeated experiences of the ego over several generations are incorporated into the id and transmitted on to further generations phylogenetically; the portion of the id which the ego forms as the super-ego is therefore constituted through the restoration of numerous egos of previous generations and is inherited. Furthermore, in both of these claims Freud resorts to a biologicistic perspective under which he subsumes conceptualisations of intersubjectivity and language.

Freud’s notion of the unconscious as “timeless” generates problems in his theorizing of “change” or “cure” in psychoanalysis. How can the unconscious be timeless if the drives can, nevertheless, be altered as Freud also claims: “what has belonged to the lowest part of the mental life of each of us is changed...into what is highest in the human mind by our scale of values.” (Freud, 1923: 27) In 1915 he had expressed his cynicism as to how far drives can be transformed, arguing that “human nature consists of instinctual impulses which are of an elementary nature, which are similar in all men and which aim at the satisfaction of certain primal needs” (Freud, 1915b: 281) and that “the primitive mind is... imperishable” (Freud, 1915b: 286).

Reflecting on the length of an analysis he argues that the analyst should behave as “timelessly” as the unconscious itself (Freud, 1918 [1914]: 10). It is clear from his subsequent remarks that, by this, he means open-ended and “lengthy” (1918 [1914]: 237) since this is likely to lead to a better prognosis for the patient, as well as a learning experience for the analyst.

Through analysis unconscious drives are “tamed” by the ego, unless they are “excessively strong”. (Freud, 1937: 231). This implies that some drives *can* be modified through the controlling strength of the ego and that, therefore, they are changeable and are, implicitly, subject to the passage of time. Freud qualifies his claim, however, by suggesting that, if the drives are constitutionally strong, a fixation as a result of a trauma is more likely; furthermore some constitutional factors may not be amenable to treatment.

In “Remembering, Repeating and Working-Through” Freud describes the multiple ways in which our subjectivities are shaped by conscious and unconscious memories, memories which have displaced other memories, memories which underlie other memories, by phantasies which are not memories (since they have never been “forgotten”) and, in the case of obsessional neurosis, by an absence of connection between memories. In the transference, action replaces memory. These different interpretations of how memory works, including Freud’s questions as to what it means to “forget”, are an important contribution to expanding our sensitivity to individuals’ differing relationships to the past.

The limitation of “Remembering, Repeating and Working Through” concerns Freud’s emphasis on the importance of past time in the psychoanalytic method. He refers briefly to the future in his recognition that an individual’s neurosis contains aspects which may be of value in an individual’s future life. Although Freud’s concept of the drive *implies* that there is a future aim, Freud’s focus is on how these aims or objects are determined by a person’s past experiences. Freud argues that the analyst must treat the patient’s distress “as a present-day force”, only to enable the patient’s “reconciliation with repressed material”, (Freud, 1914: 152) and to transform the patient’s compulsion to repeat, in the transference, into a “motive for remembering” (Freud, 1914: 154). His notion of the transference prioritises the past dimension of time and the patient’s negotiation of developmental stages. Freud claims, for example, that *all* experiences of “being in love... reproduce(s) infantile prototypes” and that emotional connections to others in the form of trust, friendship, and sympathy, are “genetically linked to sexuality” and have their source in the sexual drive (Freud, 1915a [1914]: 168 ). His reliance on his theory of drives does not sufficiently take into account the intersubjective specificity of the patient’s (and analyst’s) experience of the relationship and the role of language (verbal and non-verbal) in its constitution.

Freud’s conceptualization of the transference does not sufficiently allow for its role in relation to the patient’s anticipation of his/her future, whether as a refusal of the future or as an experimentation with future possibilities.

From my own clinical experience it is crucial that conscious and unconscious tentative, minute, and precarious attempts at possibilities other than repetition of the past are recognized by the analyst. For example, the client who cancels a session may not be communicating with or experiencing the analyst as a significant individual in the client's past (the traditional concept of transference). They may, instead, be experimenting with a new relation to their future – such as not being compelled to please another; here the analyst's recognition of this shift may be critical.

#### **4. Infants in time: Klein and Winnicott**

In Klein's work the time of the individual subject shrinks far back into the past - to the time of the infant. In her view the criterion for the termination of an analysis is that "the conflicts and anxieties experienced during the first year of life have been sufficiently analyzed and worked through in the course of the treatment" (Klein, 1984b: 44).

In her analysis of adults and children the threat of annihilation is interpreted in terms of early infantile anxieties. The notion of "anxiety" however, does, of course, imply a relation to the future; Klein's future time thus doubles back on itself as a loop which, while containing all three dimensions, reinstates the past as the most formative in every subject's life. Her theorizing of the depressive position also relies on the infant having a notion of the future: the infant wishes to protect others from potential damage. However, the creativity of this – and the creativity of the artist – are interpreted as deriving from early infantile dynamics; the parental figures who have been attacked are restored.

Klein's accounts of infantile development rely throughout on spatial metaphors of inner/outer. Klein (1984a: 6, note 1) refers to Dr. W.C.M. Scott's suggestion that schizoid mechanisms which involve a break in the continuity of experiences involves a temporal "splitting" rather than a "splitting" in spatial terms Klein states she fully agrees with this but does not elaborate this any further.

Klein's major contribution to questions of time in psychoanalysis lies in her recognition of the very specific meanings the length of the psychoanalytic session has for the patient in the context of the transference relationship between the analyst and the patient. Klein's focus is on the significance of the patient's failure to keep to arranged times. She does not, however, include the possibility that a patient's scrupulously punctuality may be equally significant, reflecting, for example, a tendency to be compliant.

Winnicott's accounts of the baby's earliest relationships, in contrast to Klein's, refer specifically to time. He emphasizes that time being is "kept going by the mother" (Winnicott, 1985: 77) in the continuity of her holding of the baby. In the mother (or caretaker's) absence the baby's ability to retain an 'internal' imago or memory of the caretaker is what sustains him/her through time. Language, in the form of explanation or reassurance can also (at a later time in the child's development) enable the duration to be bearable. Winnicott also describes the transitional object in temporal terms. Containing the past and the future, it is "related backwards in time to auto-erotic phenomena...and also forwards to the first soft animal or doll and hard toys" (Winnicott, 1971: 16). As Priel, a relational psychoanalyst influenced by Winnicott, also emphasizes, the individual's capacity to be alone is rooted in the "capacity to project from past to future ("it will return")" (Priel, 1997: 437).

It is interesting that although Winnicott explicitly refers to the subject's future, he writes very little about the subject's relation to their own death ahead. For him, it is the fantasised death of the mother whose absence has been too prolonged which emerges as more crucial than the fear of one's own death. The fear of another's death becomes the fear of that which has already happened; the death that has occurred in fantasy in the past. The guilt associated with fantasies of destruction can make the idea of this death intolerable. Certainly some of our fantasies about our own deaths are likely to be shaped by previous experiences, including those of others' deaths. However, in my experience, for many individuals the fact that our death is absolutely unpredictable and will never be known to us is in itself terrifying. For others, recognition of their own mortality allows for the living of their "ownmost" possibilities of being, as Heidegger theorises. Religious and cultural traditions are also formative, consciously and unconsciously of particular notions of death.

## **5. The future unconscious: Lacan and Jung**

In Lacan's theorizing of desire and of repression he, by contrast with Freud, explicitly introduces the notion of the future. Desire, he argues, arises from the unconscious and "conveys what it maintains of an image of the past towards an ever short and limited future" (Lacan, 1988a: 31). It "brings forth a new presence in the world" (Lacan, 1988a: 32). In relation to repression he concludes that repression and the return of the repressed are the same thing since all repression, in his view, is retrospective. This means

that the “return of the repressed” comes from the future and not the past (Lacan, 1977: 158): the erased “signal” of something takes on its value from the future, from its integration into symbolic language and its subsequent integration into the subject’s history: “Literally, it will only ever be a thing which, at the given moment of its occurrence, *will have been*” (Lacan, 1977 159). Thus, for Lacan, very subtle temporal shifts occur in repression as subsequent meanings continue to replace one another retrospectively within the context of the future.

Lacan argues that recognition of the patient is a recognition of where s/he “is going”: “What counts is not that the other sees where I am, but that he sees where I am going, that is to say, quite precisely that he sees where I am not” (Lacan, 1988b: 24).

The question of the individual’s orientation to the future is a very strong feature in Jung’s writing. He characterizes the unconscious as being like Janus, facing two ways. It has a historical aspect, pointing towards the past, and an anticipatory aspect pointing towards the future. Jung stresses that it is important for the analyst to recognize “whether an autonomous manifestation of the unconscious should be interpreted as an effect (and therefore historical) or as an aim (and therefore teleological and anticipatory)” (Jung, 1968a: 280). He explicitly addresses how individuals are oriented to their futures with all their hopes, fears, desires, and intentions in a myriad of ways which shift according to the present context and how this is evident in the transference.

In his theorizing of neurosis Jung argues that it occurs at “the moment when a new psychological adjustment, that is, a new adaptation is demanded” (Jung, 1961: 246). He questions what it is in the present which the patient is not able or willing to accomplish since, he claims, it is the failure to adjust to a new situation which to regression and an exaggeration of infantile fantasies. Neither these, nor any “fixation” to them, he argues against Freud, are the cause of present experiences; regression to these fantasies is, instead, a way of avoiding present conflict.

Jung claims that conscious and unconscious preoccupation with the future is intensified towards the end of an analysis. This assumption does not, however, sufficiently take into account the possibility that an individual may begin analysis partly because they are overly focused on the future; in this case, the end of analysis may bring a lessening of this preoccupation.

Jung’s view of the subject as extending backwards and forwards through time appears to converge with Merleau-Ponty’s phenomenological view of temporality. However, Merleau-Ponty goes further in claiming that we must conceive of the subject as temporality itself, both thrusting and being

thrust towards the future: “We must understand time as the subject and the subject as time” (Merleau-Ponty, 1986: 422) and this has implications for intersubjectivity. His emphasis on “lived time” is crucial for analytical practices which recognize the specificity of individuals’ relations to time.

## **6. Phenomenology and Perspectival Time**

Phenomenology is a method of describing experience, not an empirical, deductive, or inductive theory of the “reality” of our existence. Merleau-Ponty (1986) argues that time is perspectival: for the subject “the past is a former future and a recent present, the present an impending past and a recent future, the future a present and even a past to come” (Merleau-Ponty, 1986: 422). Time is a dimension of our existence, a “network of intentionalities” (Merleau-Ponty, 1986: 417) and we are carried forward by lines of “intentionality” which trace out the style of our futures. Husserl’s concept of intentionality is interpreted by Merleau-Ponty as a recognition that consciousness is always consciousness *of* something. We cannot believe, wish, hope, without believing in or wishing or hoping for something: we are always already oriented towards the world. Lines of intentionality do not originate in us; we are situated within a perceptual field which is run through with “retentions” and “protentions”. “Retention” refers to the transition of a present moment into the past, whilst remaining present, and “protention” refers to the overlap between the present and the impending future moment. Although past, present, and future are distinguishable, they are nevertheless embraced within a single flux which is present. Furthermore, Merleau-Ponty argues that we must conceive of the subject as temporality itself, both thrusting and being thrust towards the future; “We must understand time as the subject and the subject as time” (Merleau-Ponty, 1986: 422).

## **7. Time and Intersubjectivity**

Merleau-Ponty’s addresses the intersubjective aspects of temporality in his theorizing of “sedimentation” (Merleau-Ponty, 1986: 130). He argues that, in our relations with others, we accumulate a background of shared meanings which inform our conversations without our needing to reassemble them on every occasion: they constitute a “sediment left by our mental processes, which enables us to rely on our concepts...without there being any need for us to resynthesize them” (Merleau-Ponty, 1986: 130) This sediment is

not, however, an inanimate layer within us, but a dynamic process, whereby every acquired meaning is revived by a present thought. These meanings are acquired through the languages of bodily gesture and verbal language.

Indeed, for Merleau-Ponty, speech *is* gesture (which may be transmitted from one generation to another through language). In listening we do not listen to a succession of words or facts, but rather follow the flow of a particular account. The story has a “style” (Merleau-Ponty, 1986: 133) that is accessible to the subject because s/he is able to extend him/herself beyond his immediate experience to the events recounted. This account emphasizes listening as itself a form of embodiment through which “...my world is expanded to the dimensions of that collective history which my private existence takes up and carries forward” (Merleau-Ponty, 1986: 433). It is “the transparent envelope of a meaning *within* which (we) might live” (Merleau-Ponty, 1986: 133). Merleau-Ponty argues that, furthermore, it is impossible to delineate “where historical forces end and ours begin...since there is history only for a subject who lives through it, and a subject only in so far as he is historically situated” (Merleau-Ponty, 1986: 173).

Merleau-Ponty’s phenomenology of listening is highly relevant to clinical practice and the question of “recognition”. Merleau-Ponty’s notion of “sedimentation” allows for the role of language in the acquisition and retention of historical and cultural meanings which are the matrices of meaning constituting our being in the world. The stories of patients’ experiences told in the present in the consulting room shift from present to past to future. Contained within each of these dimensions are others’ presents, pasts and futures, extending back and forwards through time. As we listen to these stories are we listening to them as a set of signs which point to the so-called “real” conflicts - the infantile splitting of breasts and penises, projections and introjections, attacks and idealizations in relations to “inner objects” (Klein) or the rivalrous dynamics of the Oedipal triangle - or do we engage as body-subjects accompanying our patient, recognizing the specificities of the shifting times which are being lived by them, and by us, consciously and unconsciously, from moment to moment inclusive of their relations to past, present and future temporal dimensions.

## **8. Bodies in Time**

For a long time I could not fully articulate to myself the full significance of a (momentary) deferent tilt of the head which I saw frequently in one of my patients. Then, in a TV drama set in Britain in the early 19<sup>th</sup> century,

I recognized her gesture in some of the characters who were servants. In the next session she began for the first time to tell me about the lives of her maternal grandparents – they had been servants. I hadn't introduced the theme in any way verbally - but I think that my experience of seeing the TV programme had opened out a field available to both of us for her exploration of this transgenerationally transmitted experience and her relation to power (her own and others') in the present and, implicitly, what this might mean in relation to possible identities for her in the future.

Merleau-Ponty challenges mind-body dualisms and argues that I do not "have" a body, I "am" a body. Every movement that we make dovetails with a previous movement and anticipates a future one. He describes how, through repeated gestures and movement we develop a "style" of being over time which cannot be classified as mind or body, nor as the body, or a representation of it, being steered by the mind. In her autobiography, *Lost in Translation* Hoffman vividly describes the shifts in her embodied identities when she, as a young Polish Jewish immigrant born just after World War 2, arrives aged 14 in Vancouver, Canada – a culture radically different from her own and whose collective history she does not share (many of her relatives had died in the holocaust). Out of time with this new culture and severed from her childhood in post-war Poland she swirls in a world where her previous "grid of mental imagery", the historical and cultural structuring of her perception which informed her previous existence, no longer has relevance. Now, in this strange country, her vision is literally blurred (Hoffman, 1989: 134). Her alienation is "inscribed in my flesh and face" and her shoulders are "bent with the strain of resentment and ingratiatio" (Hoffman, 1989: 110).

Hoffman rages at the impossibility of inhabiting Canadian English with the deftness and spontaneity she enjoys in her native Polish. The enormous cultural shift is simultaneously a temporal one: for Hoffman time stops as she desperately tries to freeze the past and resist the future: "I want to stop the flow. As a punishment, I exist in the stasis of a perpetual present, that other side of "living in the present," which is not eternity but a prison. I can't throw a bridge between the present and the past, and therefore I can't make time move" (Hoffman, 1989: 117). Later on, as a young woman in New York, Kennedy's assassination highlights how for her, not knowing the historical background makes the "foreground" harder to grasp (Hoffman, 1989: 190). At college she finds that aspects of her history and her present, now she is older, do seem to converge with those of other young Americans, including her sense of "dislocation". But the historical sources

of their dislocation differ from hers and her American peers consequently refuse assimilation, while her own “uprootedness” (Hoffman, 1989: 197) is underpinned by a longing for a sense of home.

Hoffman recognizes that she has “been written in a variety of languages” (Hoffman, 1989: 275) and it is an important moment when she dreams in English, discovering that words can be “a transparent medium in which I live and which lives in me” (Hoffman, 1989: 243). Her realization echoes Merleau-Ponty’s view that, in our listening, words become “the transparent envelope of a meaning within which (we) might live” (Hoffman, 1989: 133) and not signs to be deciphered. This envelope is not a container but exists in time as Hoffman’s account highlights so clearly. Her self-identities as Jewish, as Polish, as American, as a woman, shift, break, and change, according to the specific historical and cultural context in which she is situated. . Franz Fanon, the black psychoanalyst from the Antilles writes similarly of how the white man had “woven (him) out of a thousand details, anecdotes, stories” (Fanon, 1986: 111). When a white child calls out “Look, a Negro” Fanon’s body was, he writes, given back to him “sprawled out, distorted, recolored, clad in mourning on that white winter day” (Fanon, 1986: 113). Experiences of discrimination and of persecution are experiences of objectification, “I found that I was an object in the midst of other objects” (Fanon, 1986: 109). For Fanon the struggle for recognition of one’s subjectivity as a black person means to risk losing one’s life.

## **9. The Times of Unconsciousness(es)**

In his critique of the psychoanalyst Mannoni’s interpretations of the dreams of the colonized Malagasy people of Madagascar, Fanon makes a plea: “What must be done is to restore this dream *to its proper time* and this time is the period during which eighty thousand natives were killed” (Fanon, 1986: 104). Interpretations of a gun as a phallus, he argues, fail to recognize the terror which the Malgasy were being subjected to by Senegalese soldiers at that time. Fanon’s interpretations challenge the dichotomies of “inner” and “outer” that permeate much of psychoanalytic theorizing. Subjectivity for Fanon, and for Hoffman, is socio-historical and socio-cultural. In her autobiography Hoffman muses that it is as though she has two unconsciousnesses, an American one and a Polish one. These both carry their own histories and the histories of others with whom she has been connected. Fanon’s and Hoffman’s accounts depart radically from notions of the un-

conscious as containing alinguistic or ahistorical impulses. They allow for the contingency of identities as experienced consciously and unconsciously.

Fanon's and Hoffman's concepts of the unconscious converge somewhat with Merleau-Ponty's. He strongly criticises naturalistic notions of the unconscious prevalent in psychoanalysis and, drawing on Freud's later work, presents a new formulation in which "conscious" and "unconscious" are not conceptualized as such discrete realms. He questions how the unconscious can be made up of instinctual impulses if it selects what it admits to consciousness and makes us avoid thoughts or situations that we are resisting. (For Freud, the super-ego is located in both the conscious and the unconscious). Merleau-Ponty concludes that the unconscious is "*not un-knowing* but rather an un-recognized and unformulated knowing that we do not want to assume" (Merleau-Ponty, 1964: 229). It is this, Merleau-Ponty claims, which Freud leans towards in his later work, and he suggests that it may be better formulated as "*ambiguous perception*" (Merleau-Ponty, 1964: 229). The notion of "ambiguous perception" indicates that conscious and unconscious are dynamic positions in time.

## 10. Differences in Time

Fanon quotes Hegel's notion of "recognition" of the other as an independent self-consciousness: it requires that "*they recognize themselves as mutually recognizing each other*" (Fanon, 1986: 217). What does this mean for us in the consulting room in relation to our recognitions of the other's time? How are we ourselves living time as psychotherapists in the consulting room? Do we share the same time(s) as our patient? Can we recognize their experience of time without necessarily sharing it? Merleau-Ponty writes "... just as the instant of my death is a future to which I have not access, so I am necessarily destined never to live through the presence of another to himself. And yet each other person does exist for me as an unchallengeable style of setting of co-existence, and my life has a social atmosphere just as it has a flavour of mortality" (Merleau-Ponty, 1986: 364). Levinas takes this further by arguing that the subject and the Other never share the same time.

Levinas uses the term "the Other" for the other person whom one encounters in the "face-to-face" relationship. He argues that what is crucial about our relation to our death is that it allows us to be *in relation to* that which is absolutely Other; in recognizing the unknowability of death, we realize the otherness of the Other. The Other is, like Death, ungraspable and ultimately mysterious to us: "the Other is what I myself am not" (Levinas,

1987: 83). The Other's time disrupts my own and, as the Other as "future" reveals to me my relationship with the future. Our temporality is therefore intrinsically intersubjective.

Levinas conceptualizes the instant as an original moment which disrupts continuity and, as a "beginning, a birth" (Levinas, 1978: 76), is constituted by both evanescence (fading) and expectation. The instant does not in itself have duration. In each instant what is absolute is the materiality of the relationship between the subject's mastery of existence and the weight of concrete existence bearing down on the subject. This materiality is derived from the present. Each instant is "like a breathlessness, a panting, an effort to be" (Levinas, 1978: 79). According to Levinas, engagement with the world depends on the evanescence of the instant and the presence of the present bestows an appearance of being to the past and "defies" the future which cannot eradicate it. It is nevertheless free of the past; as "the occurrence of an origin", the present "turns into a being" (Levinas, 1978: 79). What is crucial about the instant, moreover, is its "*stance*" (Levinas, 1978: 77). By this Levinas means that the instant enables the subject to "take a position" (Levinas, 1978: 81) towards the world, thereby coming into existence.

Levinas's notion that the Other is always in a different time is very relevant to the relation between patient and analyst. Otherness, as theorized by Levinas, exceeds rational understanding, a gathering into the "same" and requires an originality of response to the patient which allows for those individual possibilities that escape over-arching theories. Although patient and analyst both agree on the frequency and duration of the session in clock time (except in Lacanian psychoanalysis where sessions are of a variable length, contingent on symbolic signifiers) the lived time of the session is not however shared. In their speaking and their gestures, in the rhythms, gaps, unconscious slips and silences, both the psychoanalyst and the patient weave in and out of different times, between their pasts, presents and possible futures. Moreover, the difference between the times of the participants is itself critical to the psychoanalytic work. When, for the patient, the future closes down under the shadow of despair, the analyst must not only recognize the drudgery of an individual's suffering but also remain alive to new, as yet unconscious possibilities for the future. In holding open a different future, the analyst sustains the possibility of hope. In listening to the dread of what may happen in the future, the analyst may turn her/his attention to the patient's past. Incidents in previous sessions, memories recalled and reforgotten by the patient, each with their own horizons, seize the analyst's attention together with the personal associations which may elucidate or obscure the otherness of the patient's experiences.

The newness of the instant as theorized by Levinas is the promise of the opportunity for change in psychoanalysis. The appearance of an instant in which the past cannot be present and where the future does not yet exist offers the possibility of the taking up of a new position, of breaking the compulsion to attempt to repeat that which, in fact, can never be repeated. This taking up of a new position occurs in the relationship between the psychoanalyst and the patient, in the difference between them, in the time that points towards the future. It is an original unrepeatable instant in which both individuals are changed, consciously and/or unconsciously. The new position is a creation that is born between them and, in its freedom, it carries paradoxically the weight of responsibility to oneself and to others. Noreen O'Connor elucidates through her reading of Levinas how in analytical work we and our patients extend ourselves beyond the familiarity of understanding, "This is not a matter of tracing past intricacies which are already drawn in order to bring what is already "known" to conscious appropriation but is rather...a lived acknowledgement of a call to respond to the otherness which is intrinsic to each of our own selves - the face-to-face relationship". (O'Connor, 2010: 173)

## 11. Time and Language

Possible directions for the development of a theorizing of the relation between time and language in the psychoanalytic relationship are indicated in Freud's paper (1937), "Constructions in Analysis". This paper reflects an interesting tension between Freud's view of "truth" and its relation to recollection and his acknowledgement of the significance of language and temporality in the psychoanalytic relationship. Freud's argument is concerned with the truth of the analyst's construction of an event in the patient's past. However, he also writes, almost as if in parentheses, that

The time and manner in which he conveys his constructions to the person who is being analysed, as well as the explanations with which he accompanies them, constitute the link between the two portions of the work of analysis, between his own part and that of the patient. [Freud, 1937: 259]

This statement highlights the importance of the relationship in which constructions take place. It is necessarily temporal since its efficacy when presented to the patient relies on its timing at a specific point in the rela-

tionship, namely *when* such a construction can be experienced as meaningful by the patient and mutual recognition of this can be experienced.

The work of analysis occurs *between* the analyst and the patient with the analyst offering a possible construction and the patient responding with a further, spontaneous association. For Freud, the production of an association analogous to the analyst's interpretation indicates confirmation of the correctness or "truth" of a construction, which corresponds to a preserved memory. However, what is understated by Freud is the importance of constructions as recognitions and an opening out of possibilities through language, in the sense that we always say more than we know. These constructions are meaningful between the patient and the analyst, but they are also contingent, "truths" or, rather, perspectives which hold at a particular moment in time but which can also shift over time, to be replaced by new stories from fresh angles. Even if the construction points to the past, its production relies on the taking up of a new position within time: it allows for a separation from the past and, as a new articulation of an experience, it also opens out to possibilities of new ways of speaking in the future.

The theorizing of the phenomenological philosopher Ricoeur, regarding the relation between historical and fictional narratives, is particularly relevant to psychoanalysis. He argues that temporality and narrative are integral to one another: "...time becomes human time to the extent that it is organized after the manner of a narrative; narrative, in turn is meaningful to the extent that it portrays the features of temporal experience" (Ricoeur, 1985: 3). Ricoeur explores how the relation between historical and fictional narratives illuminates human temporal experience. He argues that history is an interpretation of the past: the past can never be known directly. Fiction is an imaginative process which "collides" with, and accordingly recreates the real world (Ricoeur, 1996: 142). Ricoeur concludes that human temporality involves an interrelationship between history's "indirect reference to the past and the productive reference of fiction" (Ricoeur, 1996: 143). Imagination on the part of the analyst is crucial if s/he is able to recognize the patient's shifting positions in relation to past present and future dimensions of time and if s/he is able to recognize *ways in which* the patient is different, not only *that* they are different.

### **Bibliographical references**

Fanon, F. (1986). *Black Skin, White Masks* transl. Charles Lamm Markmann, London and Sydney: Pluto Press.

- Freud, S. (1914). *Remembering, Repeating and Working-Through*. S.E. 12, 147. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1915a). *Observations on Transference Love*. S.E. X11, 157. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1915b). *Thoughts for the Times in War and Death*. S.E. 14, 275. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1915c). *Instincts and Their Vicissitudes*. S.E. 14, 111. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1918 [1914]). *From the History of an Infantile Neurosis*. S.E. 17, 3. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1920). *Beyond the Pleasure Principle*. S.E. 18, 3. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. S.E. 19, 3. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1933 [1932]). *New Introductory Lectures on Psychoanalysis*. S.E. 22, 3. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1937). *Analysis Terminable and Interminable*. S.E. 23, 211. London: Hogarth Press.
- Hoffman, E. (1989). *Lost In Translation*. London: Vintage.
- Jung, C. (1961). *Psychoanalysis and Neurosis*. C.W. Vol. 4. Trans. R.F.C. Hull. London and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Jung, C. G. (1968a). *Conscious, Unconscious and Individuation*. C.W. Vol. 9. Trans. R.F.C. Hull. London and Henley: Routledge and Kegan Paul, pp. 275-289.
- Jung, C. G. (1968b). *The Psychological Aspects of the Kore*. C.W. Vol. 9. Trans. R.F.C. Hull. London and Henley: Routledge and Kegan Paul, pp. 182-206.
- Klein, M. (1984a). Notes on some schizoid mechanisms. In Klein, M., *Envy and Gratitude and Other Works 1946-1963* (pp. 1-24). London: Hogarth.
- Klein, M. (1984b). On the criteria for the termination of a psycho-analysis. In Klein, M., *Envy and Gratitude and Other Works 1946-1963* (pp. 43-47). London: Hogarth.
- Lacan, J. (1977). *The Seminar. Book XI. The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. Trans. A. Sheridan. London: Hogarth Press.
- Lacan, J. (1988a). *The Seminar of Jacques Lacan, Book 1, Freud's Papers on Technique, 1953-1954*. Trans. J. A. Miller. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacan, J. (1988b). *The Seminar of Jacques Lacan Book 2, 1954-1955*. Trans. J. A. Miller. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinas, E. (1978). *Existence and Existents*. trans. A. Lingis. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1987). *The Time of the Other*. Trans. R. Cohen. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Mann, T. (1999 [1924]). *The Magic Mountain*. London: Vintage.
- Merleau-Ponty, M. (1986). *The Phenomenology of Perception*. Trans. C. Smith. London: Routledge and Kegan Paul.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs*. Trans. R. McCleary. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Nunez, R. and Sweester, E. (2006). With the future behind them: convergent

- evidence from Aymara language and gesture in the cross-linguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 30 (3): 401-450.
- O'Connor, N. (2010). Listening differently in the face-to-face. In M. L. Ellis and N. O'Connor (co-authored), *Questioning Identities; Philosophy in Psychoanalytic Practice* (pp. 153-173). London: Karnac.
- Priel, B. (1997). Time and self: on the inter-subjective construction of time. *Psychoanalytic Dialogues*, 7: 431-450.
- Ricoeur, P. (1985). *Time and Narrative, Vol. 1*. Trans. K. McLaughlin and D. Pellauer. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1996). On interpretation. In Kearney, R. and Rainwater, M. (Eds.), *The Continental Philosophy Reader* (pp. 136-155). London and New York: Routledge and Kegan Paul.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock.
- Winnicott, D. W. (1985). The development of the capacity for concern. In J. D. Sutherland (Ed.), *The Maturation Processes and the Facilitating Environment* (pp. 73-82). London: The Hogarth Press.



## INICIO DEL TRATAMIENTO: POSIBILIDADES Y OBSTÁCULOS EN PACIENTES QUE CONSUMEN SUSTANCIAS TÓXICAS

STARTING TREATMENT: POSSIBILITIES AND OBSTACLES  
IN PATIENTS WHO USE TOXIC SUBSTANCES

**ELODIA ELISABETH GRANADOS**

Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.  
eligranados@nysnet.com.ar

**MARÍA MERCEDES CABAÑA**

Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.  
cabanamercedes@gmail.com

**MARINA LILIAN LEIVA**

Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua Mendoza, Argentina.  
marinale\_86@hotmail.com

**Recibido:** 10-04-2013. **Aceptado:** 20-07-2013.

**Resumen:** Desde el campo de la salud mental se considera la “no adherencia”, en sujetos que presentan adicciones, como el obstáculo para el tratamiento. En el psicoanálisis se propone como alternativa a este término el concepto de “transferencia”. El eje de la investigación es contribuir a la detección de obstáculos y posibilidades en los inicios de un tratamiento en sujetos que consumen sustancias tóxicas. El procedimiento metodológico implicó el rastreo teórico sobre toxicomanías e inicio del tratamiento desde Freud y Lacan. Los conceptos teóricos fueron articulados con el material de entrevistas a dos sujetos en tratamiento. Esto permitió construir dos casos: en “Posibilidades en un tratamiento”, el paciente logró implicarse subjetivamente, produciéndose una mejora sintomática y una elaboración analítica. En “Obstáculos en un tratamiento” se pudo extraer que la continuidad del mismo está operando a partir de la ligazón del paciente a la cura, no presentándose rectificación subjetiva ni transferencia analítica. La hipótesis planteada es susceptible de ser confirmada: las dificultades en el establecimiento de la transferencia analítica son un obstáculo en la consecución del tratamiento. Sin embargo, existen dispositivos institucionales que favorecen el cese del consumo y la continuidad del tratamiento.

**Palabras clave:** Freud, Lacan, psicoanálisis, toxicomanías, tratamiento psicológico.

**Abstract:** Mental health speaking the “non-adherence” is considered an obstacle for the treatment of people suffering addictions impediments. The psychoanalysis is proposed as an alternative of that term, the idea of “transference”. The research shaft is contributing to the detection of impediments and possibilities at the beginning of a treatment for subjects who consume toxic substances. The methodological process took the tracing of drug addictions and beginnings of the treatment from Freud and Lacan. The theoretical concepts were articulated with de contents of two interviews with subjects treated. Two cases were constructed: at “Possibilities during a treatment”, the patient managed to engage subjectively, producing a symptomatic improvement and an analytic processing. At “Obstacles in a treatment” was able to show that a treatment continuing depends on the linkage between the patient and the cure, neither appearing subjective rectification nor analytic transference. The hypothesis raised is susceptible to be confirmed: the difficulties at analytic transference are an obstacle during the treatment. However there are institutions devices that favor de consumer cessation and the treatment continuity.

**Keywords:** Drug Addictions, Freud, Lacan, Psychoanalysis, Psychological treatment.

## 1. Introducción

EN LA LITERATURA CIENTÍFICA, es un hecho constatable la no consecución del tratamiento en sujetos toxicómanos. Desde el campo de la salud mental se considera la “no adherencia” típica, en los sujetos con adicciones, como el gran obstáculo para el tratamiento.

Desde un abordaje psicoanalítico, Mello, Bullamash Stoll y Kato (2011) proponen como alternativa al término “adhesión al tratamiento” el concepto psicoanalítico de “transferencia”. Los autores, cuestionando la idea de que la “no adhesión” sea la dificultad, sostienen la tesis de que el gran obstáculo al tratamiento es la inexistencia de la transferencia. El concepto psicoanalítico de transferencia pone de relieve la relación particular que el sujeto establece con sus objetos y, más específicamente, implica el poder incluir al médico dentro de las series psíquicas que el sujeto ha ido formando hasta el momento, a partir de los “clisés” originados en el Edipo (Freud, 1986b).

Freud (1973c) señala que el primer fin del tratamiento es ligar al paciente a la cura y a la persona del médico. Lo que implica generar las condiciones para la puesta en marcha del dispositivo analítico dando lugar al establecimiento de la transferencia. Siendo condiciones necesarias en un tratamiento que el sujeto se ligue a la cura y la persona del médico, nos interrogamos sobre la particularidad de esa ligazón en pacientes que están realizando un tratamiento por sus adicciones. Específicamente nos interesa indagar las posibilidades y los obstáculos que se presentan en los inicios de un tratamiento.

## 2. Referencias psicoanalíticas sobre la adicción

Las referencias encontradas en Freud se circunscriben fundamentalmente a dos conceptos centrales: intoxicación y adicción. En la Carta 79, dicho autor menciona aquello que se considera su tesis sobre la adicción: “Se me ha abierto la intelección de que la masturbación es el único gran hábito que cabe designar «adicción primordial», y las otras adicciones sólo cobran vida como sustitutos y relevos de aquella (el alcoholismo, morfínismo, tabaquismo, etc.)” (Freud, 1986: 314). Esta “adicción primordial”, la masturbación (onanismo), sería la primera forma de adicción de la cual las demás adicciones surgen como sustitutas de esta primera. Freud explica que la masturbación en un principio tiene un carácter puramente autoerótico y que solo luego, en un segundo momento, aparece la fantasía que promueve el acto masturbatorio. La adicción es ubicada por Freud como sustituto de esa masturbación primera, planteando, por lo tanto, una ecuación entre adicción y autoerotismo.

Es en el texto *El malestar en la civilización* donde Freud (1930) se extiende en sus desarrollos sobre la intoxicación. Allí indica que la vida nos es impuesta con hartos dolores, desengaños, tareas insolubles, y que, frente a ello, los seres humanos desean alcanzar la dicha, conseguir la felicidad y, más aún, mantenerla. De manera que exigen de la vida la ausencia de dolor y de displacer, buscan la “dicha” y, como afirma el autor, esta última se encuentra al vivenciar intensos sentimientos de placer.

En relación a este propósito buscado en la vida frente al malestar en la civilización, Freud menciona que nosotros, los seres humanos, “para soportarla, no podemos prescindir de calmantes”. Y luego afirma de estos “calmantes” que: “los hay, quizá, de tres clases: poderosas distracciones, que nos hagan valuar en poco nuestra miseria; satisfacciones sustitutivas, que la reduzcan, y sustancias embriagadoras que nos vuelvan insensibles a ellas.” (Freud, 1973b: 3024). Estas últimas, las sustancias embriagadoras, tienen la particularidad de influir directamente sobre nuestro cuerpo, “alteran su quimismo”. Es así que Freud acentúa aquellos métodos que influyen sobre el propio organismo, señalando que todo sufrimiento que estos métodos eluden, es sólo sensación; el sufrimiento persiste mientras no lo sentimos por medio de nuestro organismo. De esta forma, mientras “no sentimos”, no experimentamos displacer:

El método más tosco, pero también el más eficaz, para obtener ese influjo es el químico: la intoxicación. No creo que nadie haya penetrado su me-

canismo, pero el hecho es que existen sustancias extrañas al cuerpo cuya presencia en la sangre y los tejidos nos procura sensaciones directamente placenteras, pero a la vez alteran de tal modo las condiciones de nuestra vida sensitiva que nos vuelven incapaces de recibir mociones de displacer. Ambos efectos no sólo son simultáneos; parecen ir estrechamente enlazados entre sí. (Freud, 1973b: 3026).

Presentando de esta forma a la intoxicación como un modo, entre otros, de arreglársela con el malestar. Asimismo, Freud manifiesta que esta ganancia inmediata de placer trae consigo su carácter peligroso y dañino, puesto que con la “(...) ayuda de los «quitapenas» es posible sustraerse en cualquier momento de la presión de la realidad y refugiarse en un mundo propio (...)” (Freud, 1973b: 3026). Esta cuota de independencia, como la llama Freud, profundamente anhelada por los seres humanos respecto del mundo exterior, del otro semejante, de la alteridad, brinda las mejores “sensaciones” pero posee su carácter nocivo para el sujeto. Es decir, el momento de “intoxicación” implica rehusar del mundo exterior.

En la obra de Lacan es posible localizar dos momentos conceptuales en torno a las toxicomanías: en el primer periodo de su enseñanza, las referencias dadas sobre la droga acentúan el borramiento del saber, del inconsciente, de la articulación de lenguaje; siendo la intoxicación una respuesta no sintomática que intenta anular la división subjetiva caracterizada por un no querer saber nada del inconsciente. A partir de los años de 1970, será el borramiento del goce sexual, la ruptura, la separación con el goce fálico, lo que posibilita ubicar el objeto droga como cierto tipo de partenaire que da cuenta de la relación del sujeto moderno con el objeto de consumo.

Esta última referencia acentúa la función del objeto droga frente al problema sexual, y es enunciada en las jornadas de carteles (1975b): “(...) el triunfo de la droga, por ejemplo, no puede definirse de otra manera: es eso que permite romper el casamiento con el pequeño hace pi pi”. Es una tesis de la ruptura con el falo, es decir, que se trataría de la obtención de un goce que, en la medida en que no está regulado por la instancia fálica, rehúsa el pasaje de la relación al Otro. En el encuentro sexual es necesario que el órgano se transforme en instrumento, sea tomado por el significante y en tanto el falo es el significante que nombra lo que no hay, el goce fálico implica pagar la pequeña diferencia para acceder a la relación al Otro sexo. “*La droga permite romper el matrimonio*”, se convierte en un partenaire con el cual no es necesario pagar la pequeña diferencia (la castración).

Por eso, más que un tóxico se trata de la función que el tóxico tiene en el sujeto. Puede tratarse de un objeto cualquiera, que se llamará objeto

droga, por el cual el sujeto goza. Este objeto cualquiera refiere al objeto contingente de la pulsión.

La droga cumple la función de dejar de lado al deseo, deja apartada la división del sujeto en la búsqueda de un goce ilimitado, goce toxicómano que no está medido por el falo, por la atribución fálica. Por otro lado, la droga no posibilita el lazo con el Otro, el toxicómano no quiere saber nada del Otro. Por ende, la ruptura de la función del falo es no poder poner medida a las cosas, y es así que se puede pensar los diferentes usos de la droga en cada sujeto.

Es por ello que en la presente investigación buscamos acercarnos a los efectos de ese goce no regulado, de ese goce que prescinde del Otro, en los comienzos de un tratamiento. Buscamos delimitar las particularidades de la transferencia en sujetos, donde la droga es el principal partenaire sexual.

### **3. Inicio del tratamiento psicoanalítico y sujetos que consumen sustancias tóxicas**

Para la iniciación de un tratamiento psicoanalítico, Freud (1973c) señala en “La iniciación del tratamiento”, la consideración de ciertas reglas en los momentos preliminares del análisis (periodo de prueba) para asegurarnos la consecución de una cura. Este periodo no implica solamente la elaboración de un diagnóstico sino que es preciso ligar al paciente a la cura y al analista: “El primer fin del tratamiento es siempre ligar al paciente a la cura, y a la persona del médico” (Freud, 1973b: 1672). En el mismo destaca, a partir de la analogía con el juego de ajedrez, que sólo el comienzo y el final de la partida presentan una lógica predeterminada. De lo que se desprende que, la finalidad, la dirección de la cura ha de estar desde el comienzo.

Lacan formaliza el inicio del tratamiento y es a partir de la noción de entrevistas iniciales propuestas por Freud, que él desarrolla el concepto de umbral de análisis. En “Las Conferencias a las Universidades Norteamericanas” (1975), enuncia: “Se trata de hacerlos entrar por la puerta, de que el análisis sea un umbral, que halla para ellos una verdadera demanda. Esta demanda, ¿Qué es eso de lo que quieren ser desembarazados? Un Síntoma.” (Lacan, 1975b: 20). Se trata de hacer entrar por la puerta; el umbral del análisis se franquea cuando hay verdadera demanda de análisis, lo que implica un acto de transformación del paciente a la posición de analizante. Movimiento que requerirá de tiempos lógicos, donde el trabajo analítico previo a la entrada, es conceptualizado por Lacan como entrevistas preli-

minares. Más allá de las variantes en las que puede presentarse el inicio de un tratamiento, siempre estará marcado por una estructura determinada por la transferencia. Así, en “La proposición a los analistas de la escuela” (1967), mathematiza en un algoritmo, la lógica de las entradas en análisis.

No hay posibilidad de efectuar una cura que no sea bajo transferencia y la transferencia hay que sostenerla, soportarla. La puesta en forma del algoritmo de la transferencia es que haya un significante por el cual alguien se haga una pregunta, aquella pregunta que más lo represente en su posición subjetiva, en su sufrimiento. En ese momento, ese significante deviene en síntoma. El síntoma es la respuesta enigmática a la pregunta ¿qué quiere decir eso que me pasa? Esta interrogación a destacar en las entrevistas premilitares debe implicar ya una división subjetiva. En la persona que la emite implica ya una división entre el saber y el no saber; entre el dolor y la suposición de que haya un saber que pueda calmarlo.

El analista demora el inicio del análisis hasta poder avalar y autorizar la demanda según razones bien precisas, para así poder poner a trabajar un saber que no está adquirido ni pertenece al analista, sino que habrá que producir y será el paciente el que también pacientemente deberá hacer existir a partir de su inconsciente.

El analista busca causar un trabajo con el saber para que el analizante llegue a extraer de allí el goce enquistado en el significante, responsabilizándose del mismo. Se trata de que se produzca en los analizantes potenciales, una demanda de verdad; solo allí será posible un tratamiento.

Las elaboraciones de Lacan sobre el dispositivo de las entrevistas preliminares, posibilitan delimitar ese tiempo donde aún no está establecida la transferencia, y que se circunscriben a lo que Freud enunció como la ligazón del paciente a la cura, donde uno de los principales efectos a producirse es la *Rectificación Subjetiva*, rectificación que conlleva la emergencia del sujeto dividido. Este es el momento donde se logra la histerización del discurso del paciente pudiendo localizar subjetivamente su padecer. Consideramos que en este tiempo previo es donde podemos ubicar la indicación freudiana de ligar el paciente a la cura. Al respecto (Naparstek, 2010) señala ciertas dificultades encontradas en el tratamiento en sujetos adictos: el toxicómano no le encuentra sentido a lo que hace mas allá de que le da cierta satisfacción, esto es, no hay un saber por qué lo hace y es allí donde el analista interviene dirigiendo hacia la causa, hacia la función que el tóxico cumple en ese sujeto, buscando algún nivel de implicación subjetiva en lo que hace.

A partir de los aportes de Naparstek (2010) y Miller (2005), al campo de la clínica con sujetos que consumen sustancias tóxicas, podemos extraer algunos puntos orientadores, en ese momento inicial:

Favorecer la instalación del dispositivo analítico:

- Localización subjetiva: lo que implica tomar lo que el paciente dice, localizar el decir del paciente e interrogar la posición que él toma frente a su decir.
- Localizar la función del tóxico, función significante de la droga, esto es saber qué consume y para qué lo hace.
- Favorecer la precipitación de una demanda de verdad; un querer saber de eso que no sabe.

Efectuar un diagnóstico:

- Escuchar al paciente antes de intervenir, es decir elaborar un diagnóstico, no sólo estructural sino también de la posición sexuada que el paciente tiene.
- Detectar el momento de encuentro con el tóxico, su iniciación y sus consecuencias.

#### **4. Clínica psicoanalítica: Transferencia en sujetos que consumen sustancias tóxicas:**

¿Cuándo empezar el tratamiento? “Nunca antes de haberse establecido en el paciente una transferencia aprovechable, un rapport en toda regla con nosotros.” (Freud, 1973b: 1672), en otras palabras, “*ligar el paciente a la persona del médico*”. Ahora bien, para que ello acontezca, para que la transferencia pueda establecerse, deberá producirse en el dispositivo preliminar algunos efectos, producto de la intervención del analista.

En Lacan hemos delimitado dos momentos en torno al concepto de transferencia. En una primera instancia, en “Intervención sobre la transferencia” (1975a) escribe: “El psicoanálisis es un experiencia dialéctica, y esta noción debe prevalecer cuando se plantea la cuestión de la naturaleza de la transferencia”. (Lacan, 1975a: 205)

Lacan se sirve, “se ilumina” con el arte dialéctico o arte del diálogo para aproximarse a la naturaleza de la transferencia:

La transferencia tiene siempre el mismo sentido de indicar los momentos de errancia y también de orientación del analista, el mismo valor para volvernos a llamar al orden de nuestro papel: un no actuar positivo con vista a la ortodramatización de la subjetividad del paciente. (Lacan, 1975a: 215)

Presentando a la transferencia como un indicador de los errores, así como también una orientación del analista en el curso de un análisis, como un valor que llama al orden en la función analítica. De esta manera, en este texto podemos obtener una primera aproximación a la función de la transferencia en el análisis.

En un momento posterior, en el Seminario 11, encontramos que Lacan (1984) ya no la conceptualiza en términos de dialéctica. En este texto aborda la transferencia con el objeto de proponerla como un concepto fundamental. Comienza demarcando dos de los usos del término: en un sentido común se la representa como un afecto, calificándola de positiva o negativa y desde otro uso se la ubica como aquello que estructura las relaciones entre analizante y analista. Explicita que no podemos contentarnos con el uso semántico del término sino que es necesario aproximarnos al concepto de transferencia: “Este concepto está determinado por la función que tiene en una praxis” (Lacan, 1984: 130). Y ¿cuál es ella?, ¿cuál es la función de la transferencia en la experiencia analítica?

Ya Freud había formulado:

Quando en la materia del complejo (en el contenido del complejo) hay algo que se presta a ser transferido a la persona del médico se establece en el acto esta transferencia, produciéndose la asociación inmediata y anunciándose con los signos de una resistencia; (...) (Freud, 1973b: 1650).

En este párrafo Freud indica que la transferencia es esencialmente resistente. En este punto de partida podemos detenernos para pensar su función: algo se transfiere al analista y algo resiste. Lacan argumenta: “Lejos de ser el momento de la trasmisión de poderes al inconsciente, la transferencia es al contrario su cierre” (Lacan, 1984: 130).

Es claro que ese momento precipitará en función de la estrategia operada por el analista, en ese tiempo previo de entrevistas preliminares, tiempo en donde cabe recordar la indicación freudiana: “el primer motor de la terapia está en la dolencia del enfermo y en el deseo de curación por ella generado (...) Pero la energía misma ha de ser conservada hasta el final del tratamiento” (Freud, 1973b: 1674), lo que implica que, en alguna medida, la dolencia y el deseo deben permanecer. Y es por esto que es necesaria la transferencia para el desarrollo de un análisis, es necesario que el sufrimiento sea puesto en el análisis y quede ligado al analista.

Específicamente en el tratamiento de las toxicomanías, Naparstek plantea que unas de las dificultades para el establecimiento de la transferencia, la constituye la modalidad de goce del sujeto. En este sentido, destacando que en las toxicomanías se trata de un goce autoerótico, el obstáculo que

presenta el toxicómano es hacer entrar en el campo del Otro, su propia satisfacción, indica que: “si tenemos que pensar un goce propio de la toxicomanía, se trata de un goce autoerótico. Si hay algo a lo que se resiste el toxicómano es a hacer entrar en el campo del Otro su propia satisfacción (...)” (Naparstek, 2010: 47). Señala que en el fenómeno toxicómano es la modalidad de goce la que introduce la resistencia a ligarse a otro objeto o al mismo, pero de diferente manera.

Y si en la transferencia es necesario que la modalidad de satisfacción del sujeto se ponga en juego en un análisis, el primer obstáculo a vencer es ese, es allí donde cobra peso la indicación freudiana: “El primer fin del tratamiento es siempre ligar al paciente a la cura, y a la persona del médico” (Freud: 1973b: 1672), y desde allí que conjeturamos que uno de los obstáculos en la iniciación del tratamiento, en sujetos que consumen sustancias, lo constituyen las dificultades en el establecimiento de la transferencia.

Nos propusimos identificar los principales obstáculos y posibilidades en la iniciación del tratamiento, en dos sujetos consumidores de sustancias tóxicas.

## 5. Metodología

Se efectuó un estudio de caso (Neiman y Quaranta, 2006). El lugar de la teoría se constituyó en un momento central, en tanto que la teoría fue articulada con los relatos de los pacientes, y elaborada activamente por los investigadores. Se efectuó un recorrido bibliográfico delimitando las principales referencias teóricas que Freud y Lacan elaboraron sobre la adicción, la intoxicación y la droga, y se demarcó conceptualmente el Inicio del tratamiento desde la teoría psicoanalítica.

Los conceptos teóricos fueron articulados con el material proveniente de entrevistas efectuadas a dos sujetos que se encontraban en tratamiento en un centro preventivo asistencial de la ciudad de Mendoza. Según Stake (1999), el estudio de caso es el estudio de la particularidad, no de la generalidad, y de la complejidad de un caso singular, donde el tema y el planteo del problema de investigación resultan centrales.

Se partió del relato que el paciente ofrecía de su experiencia de tratamiento. De lo que allí pudo leerse, en su articulación a los elementos conceptuales delimitados sobre el inicio del tratamiento, y en función de los objetivos planteados en la presente investigación, se construyeron los casos.

La muestra con la que se trabajó se circunscribe a la noción de “muestra significativa” (Zukerfeld, 2009), que no representa a una población pero que produce conocimientos, en la medida que posibilita generar hipótesis que

intensifique el acercamiento a los factores que obstaculizan o que posibilitan el tratamiento, en sujetos que consumen sustancias tóxicas.

Para acceder al campo, se procedió a la Inscripción de la investigación en el RePRIS (registro provincial de investigaciones en salud). Luego del envío del protocolo de investigación al CEIS (comité de ética e investigación en salud) y su aprobación, se contacto a los profesionales de un centro preventivo y asistencial de la ciudad de Mendoza, donde una vez establecidas los criterios de selección de sujetos, se contactó a los mismos para la toma de las entrevistas. Las mismas se realizaron en un consultorio de centro asistencial, fueron grabadas y posteriormente desgravadas para su análisis.

## 6. Resultados

### 6.1. *Relatos de las entrevistas*

Los sujetos entrevistados, se encontraban realizando tratamiento en un centro preventivo y asistencial de la ciudad de Mendoza. En ambos el tiempo de tratamiento al momento de la entrevista era de alrededor de 1 año y medio. Se trata del consumo de alcohol (caso I) y consumo de cocaína (caso II). El tiempo de consumo ha sido caso I: 13 años (con periodos de abstinencia), caso II: 10 años. Ambos sujetos adultos.

Se presentan a continuación los fragmentos más significativos de las entrevistas:

—¿Por qué hace tratamiento?

Sujeto I: “Soy ex alcohólico”

“Yo soy una persona que consumía mucho alcohol, soy ex alcohólico”.

Sujeto II: “Siempre fui muy dependiente”. “Para salir, o sea, de mi adicción, porque hace ya 21 meses que la dejé y porque necesito todavía, no estoy segura en algunas cosas, me cuesta mucho, eh, tener eh, digamos afrontar las cosas sola porque siempre fui muy dependiente de eh, primero de mi hermana, después de mi ex marido”.

Respecto al motivo por el cual hacen tratamiento actualmente, se puede apreciar que:

En el sujeto I, al definirse el sujeto como ex alcohólico, se presenta portando una identidad, dando cuenta de la prótesis identificatoria que le aporta el tóxico.

En el sujeto II, la dependencia es la carta de presentación, que pone en evidencia el hilo que la enlaza a la adicción. Se define como dependiente, con un importante nivel de implicación en su malestar y en su decisión de efectuar el tratamiento.

–Momento de encuentro con el tóxico

Sujeto I: “me falta mi padre”. “Del momento en que me falta mi padre, yo como que me agarro una depresión bastante notoria, y es cuando empiezo a consumir”. “Ósea que yo ya venía con una tendencia marcada con el alcohol, hasta que se agudizo con el fallecimiento de mi padre.”

–Función del tóxico: “me calma”.

Sujeto II: “Para acompañarlo a él”. “Por curiosidad y por acompañarlo (...) porque si no él se iba a consumir a la calle”. “Estaba anestesiada”. ¿Para qué anestesiada? “Para acompañarlo a él, para estar con él porque si no pensaba que él no quería estar conmigo”. Función del tóxico: “anestesiarme”.

En los sujetos I y II grafican el recurso al tóxico frente al malestar; ya Freud enunciada que: “para soportarla, no podemos prescindir de calmantes”, indicando que frente a la “falta”, configurada en la relación al padre, o a la pareja, el sujeto busca no sentir.

–¿Qué hace que sostenga el tratamiento?

Sujeto I: “Tomo la pastilla y me calma”. “La suerte de encontrarme con gente que me sigue ayudando, que me está ayudando. Estoy seguro que me van a seguir ayudando”. “Ahora estoy perfectamente medicado, como corresponde. Me están dando una pastilla que me hace el efecto como si hubiera tomado una damajuana de vino. O sea, tomo la pastilla y me calma, me quita la ansiedad de consumir.”

Sujeto II: “Todo depende de mí”. “Lo más importante para mí era terminar la escuela, ehh, estoy tratando”. “Me hace bien, porque me hace razonar, porque me hace darme cuenta de algunas cosas que me planteo y que con una sola palabra de la doctora o de la licenciada, me da vuelta la cabeza y me hace razonar”. “Beneficios muchísimos, muchísimos (...), sí se me abrió mucho la cabeza, se me abrió mucho el panorama para decir sí, tengo yo ser las herramientas, yo ser la persona que tiene que aceptar tal o cual cosa. Todo depende de mí.”

Una constante que se presenta en los dos sujetos, a la hora de expresar los factores que hacen que sostengan el tratamiento, es el de recibir la ayuda que necesitan. Pudiendo apreciarse que en los dos pacientes hay una “ligazón del paciente a la cura”, la particularidad de esa ligazón puede apreciarse en que mientras en el Sujeto I ocupa un lugar prominente la ayuda social y médica, logrando el cese del consumo y una mejor inserción social, en el Sujeto II son los logros alcanzados en la esfera psicológica los aspectos más destacados, poniendo en evidencia componentes transferenciales que posibilitan continuar con el tratamiento.

—¿Qué beneficios ha obtenido del tratamiento actual?

Sujeto I: “Acá he encontrado un lugar de contención”. “Entonces para mí ha sido una suerte (...) Psicológicamente perfecto. Me ha ayudado bastante, a la Lic. no le oculto totalmente nada. Yo le cuento (...)”. “Esto me ayuda, me desahoga”. “Acá he encontrado un lugar de contención”. “De todo, por ejemplo la medicación. Acá he encontrado un lugar de contención”. “Encontrarme con psiquiatras, psicólogos, asistentes social, que me han dado una mano”.

Sujeto II: “Me enseñaron a tenerme más en cuenta”. “Me enseñaron a tenerme más en cuenta, a tenerme, a darme más valor, a valorarme yo más. Y bueno, y sigo acá porque es como mi cable a tierra, me ayuda muchísimo, me ayuda muchísimo”.

El sujeto I: destaca la contención brindada por el equipo asistencial como el mayor beneficio del tratamiento. El sujeto II: prioriza el tratamiento psicológico y sus efectos como el gran beneficio.

—Si ha realizado tratamiento con antelación: ¿cuál es la diferencia entre el anterior y el actual? ¿Qué obstáculos ha visualizado?

Sujeto I: “Este ha sido un tratamiento casi voluntario mío”. “Hay diferencia. Lo demás tratamientos fueron como un poco como obligado a hacerlo... Que vengo porque me gusta, porque se siento cómodo, contenido, estoy bien contenido. La asistente social me ha ayudado mucho, en los trámites que tenía que hacer. (¿Obstáculos acá?). No, nunca”. “Este ha sido un tratamiento casi voluntario mío, mientras que los otros no”.

Sujeto II: “Acá encuentro (...)”. “Acá encuentro la ayuda que necesito”. “Acá

encontré más contención, o yo también estoy en otro punto de la enfermedad: en que ya no consumí más”. “Acá me dan la ayuda, el pie, me aconsejan y me van abriendo puertas a mi cabeza, como por ejemplo por qué no vas tratando de buscar otro trabajito o de hacer otra cosa. Estoy haciendo un curso de..., para tener una herramienta para trabajar. Consejos de ellas”, “(...) me olvidé totalmente de consumir por ejemplo, si veo a alguien que está consumiendo sé que me tengo que alejar”.

Los sujetos no manifiestan obstáculos en el tratamiento actual, sólo expresan sus ventajas:

En el sujeto I: se destaca la motivación personal en la continuación del tratamiento. En el sujeto II: se destaca tanto un factor personal: deseo de cambiar, como lo posibilitador de las intervenciones de los profesionales

—¿A qué atribuye los cambios percibidos desde el inicio del tratamiento hasta la actualidad?

Sujeto I: “Al lugar en general”. “Al lugar en general, desde la persona del recepcionista que me conocen me llaman por mi nombre. Contenido, claro.”

Sujeto II: “no lo hubiera logrado sola”. “(...) es un cambio muy favorable que lo logré viniendo acá y no lo hubiera logrado sola.”

El sujeto I muestra cómo la institución ha alojado al sujeto, siendo ese el eje central para el cambio. En el sujeto II, es el apoyo, el soporte brindado con el tratamiento, lo que sostiene el cambio.

—¿Qué espera del tratamiento?

Sujeto I: “Proyectos (...)” “No, yo creo que acá voy a salir bien. Tengo muchos proyectos, estoy por cobrar la pensión de mi madre”.

Sujeto II: “Quererme (...)” “Sentirme más segura yo, quererme un poco más porque yo me paraliza mucho.”

Se aprecia en los sujetos la presencia de expectativas respecto al futuro, que favorecen la continuidad del tratamiento. En el Sujeto I, se destaca el peso de la gestión social efectuada por la institución en el sostén de proyectos del sujeto. En el Sujeto II, es el tratamiento de aspectos personales,

la implicación del sujeto en su malestar, lo que sostiene la continuidad del tratamiento.

### 6.2. *Construcción de los casos:*

A partir de los relatos de las entrevistas, se pudo arribar a la construcción de dos casos en relación a los objetivos de la investigación. Los dos casos corresponden a los entrevistados I y II, quienes, por sostener más de 1 año y medio de tratamiento, aportan elementos para acercarnos a la delimitación de los obstáculos y posibilidades de un tratamiento, así como también efectuar las articulaciones teóricas-clínicas con el concepto de transferencia.

### 6.3. *Caso: "Posibilidades en un tratamiento"*

En la paciente II se puede apreciar que, en la transferencia, experimentó la posibilidad de ser alojada en su demanda y en su singularidad. Logró hablar de la función del tóxico en ella: estar anestesiada para no ver la falta en el otro (pareja) y luego la propia: "tengo que afrontar que no tengo trabajo, ni casa propia, ni pareja y que tengo que cuidar a mi hijo".

Se permitió que hablara de sí misma, de sus necesidades, de la dependencia en relación al Otro dando paso, paulatinamente, a la responsabilidad subjetiva. Esto desembocó en el acercamiento hacia decisiones autónomas: "mi autoestima estaba por el piso y no podía, no tenía decisión, no tenía decisión y bueno, todas esas cosas estoy aprendiendo a hacerlas por mi propia voluntad, o sea, por mí".

Comenzó a hacerse preguntas que antes eran imposibles de ser planteadas por ella. Es posible identificar que la sujeto se encuentra ligada a la persona del médico: "con una sola palabra de la licenciada, me da vuelta la cabeza, y me hace razonar, pensar diferente (...). Me escucha (...) acá encontré más contención". Este significante implica la posibilidad de encontrarse con sus propios recursos subjetivos e instrumentalizarlos en una nueva construcción. Esto también es lo que diferencia el actual tratamiento de los anteriores.

En cuanto a los obstáculos dados en el inicio de su tratamiento, aparecen fuertes sentimientos autopunitivos reflejo de un mandato superyoico castigador que dificultan la elaboración y el trabajo analítico y que surgen actualmente solapados, en algunos intervalos de su discurso, sobre todo en relación al "ser una madre que consumía".

Los beneficios del tratamiento están dados por la posibilidad de restable-

cer el lazo con su hija, retomar proyectos personales: “estoy separada, libre, en paz, lejos de esa persona que tanto daño me hacía.”

#### 6.4. Caso: “Obstáculos en un tratamiento”

La identificación al “Soy ex alcohólico” aporta una identidad al sujeto dada por el tóxico. Esto puede operar como obstáculo a la transferencia analítica, y por tanto a la rectificación subjetiva, ya que lo sitúa en un lugar donde elude la responsabilidad subjetiva. En su discurso se puede vislumbrar la función del tóxico, ya que lo vincula el comienzo del consumo a partir del fallecimiento del padre. El alcohol lo “calma”.

A diferencia de los demás tratamientos, este último ha sido “casi voluntario”, expresando luego “porque me gusta, porque me siento cómodo, contenido (...)”, “la asistente social me ha ayudado mucho, en los trámites que tenía que hacer (...)”. La motivación de continuar el tratamiento se encuentra alrededor de eso, donde el servicio social sostiene los proyectos del sujeto, y la medicación brindada sustituye el efecto del alcohol, “lo calma”: “Ahora estoy perfectamente medicado, como corresponde. Me están dando una pastilla que me hace el efecto como si hubiera tomado una damajuana de vino. O sea, tomo la pastilla y me calma, me quita la ansiedad de consumir. O sea que estoy bien medicado, es como si hubiera consumido tomando esa pastilla, o sea que no necesito consumir. Por eso es que yo le digo que tuve la suerte de venir a este lugar, y encontrarme con psiquiatras, psicólogos, asistentes sociales, que me han dado una mano. Entonces para mí ha sido una suerte.”

Se observa la vivencia de su alcoholismo como un problema externo a su singularidad. Son las “consecuencias negativas” por el consumo de alcohol (problemas familiares, separación, vivienda, etc.), que hace que se problematice el consumo en un comienzo. Esto opera como obstáculo al establecimiento de la transferencia a la persona del médico, transferencia analítica, y por ende no hay rectificación subjetiva.

Luego, a partir de sentirse contenido en el tratamiento actual es que asigna a su “ser alcohólico” cosas positivas, como el certificado de discapacidad, ya que por éste ha conseguido muchas cosas (pensión, asistencia médica, etc.). Nuevamente se observa como esa identidad aparta la implicancia subjetiva en su adicción, obstaculizando el trabajo analítico.

Se puede apreciar a partir de los conceptos de “consecuencias negativas” y “consecuencias positivas” cómo este sujeto se liga o no a los tratamientos. Siempre como factores externos.

Por lo tanto, a partir del discurso del paciente se observa una “ligazón del paciente a la cura”. Esto se aprecia en el lugar que ocupa para él la ayuda que recibe tanto social como médica, siendo los puntos principales de la “curación” en su tratamiento.

Se puede hipotetizar que esto podría incluso operar como obstáculo, ya que sin las ganancias secundarias externas (tramites, pensión, medicación) el tratamiento cae, la dirección a la cura no se posibilita, ya que no hay rectificación subjetiva y establecimiento de la transferencia analítica.

No emerge el sujeto dividido, no se percibe en los tratamientos llevados a cabo que emerja la división del sujeto, se observa a lo largo de su discurso a la droga como cierto tipo de partenaire que anula la división subjetiva.

## 7. Conclusiones

La no consecución del tratamiento en sujetos que consumen sustancias tóxicas, es un hecho constatable, siendo numerosas las investigaciones y variados los modos de abordaje de la problemática. Desde el campo de la salud mental se considera la “no adherencia” típica, en los sujetos con adicciones, como el gran obstáculo para el tratamiento. En la presente investigación, sostenida desde un marco teórico psicoanalítico, se tomó como eje central la indagación del dispositivo analítico en los inicios del tratamiento psicoanalítico, no sin abordar las singularidades en el sujeto afectado por una adicción.

Se efectuó, en primera instancia, un recorrido teórico con el objeto de situar conceptualmente el campo de las toxicomanías desde una perspectiva psicoanalítica, encontrando que la adicción es ubicada por Freud (1986a) como sustituto de la masturbación, tesis que plantea una ecuación entre adicción y autoerotismo. Posteriormente en el texto *El malestar en la civilización*, Freud (1973a) se extiende en aproximaciones que permiten ubicar la función del tóxico frente al malestar estructural.

En un primer momento de su enseñanza, Lacan (1938 a 1960) destacó que con la droga se intenta anular la división subjetiva caracterizada por un no querer saber nada del inconsciente. Y luego, a partir de los años 70, ubica al objeto droga como cierto tipo de partenaire, que da cuenta de la relación del sujeto moderno con el objeto de consumo. Esta última referencia demarca la función del objeto droga frente al problema sexual (Lacan, 1975b) destacando que se trata de la obtención de un goce que, en la medida en que no está regulado por la instancia fálica, rehúsa el pasaje de la relación al Otro, tesis en concordancia con las primeras formulaciones

freudianas (autoerotismo), y que constituyeron las bases a partir de las cuales se formuló la hipótesis en la investigación.

La problemática de la prosecución de los tratamientos ha sido centrada desde autores psicoanalíticos en torno al concepto de transferencia, así Mello, Bullamash Stoll y Kato (2011) propusieron como alternativa al término “adhesión al tratamiento”, el concepto psicoanalítico de “transferencia”. No hay posibilidad de efectuar una cura que no sea bajo transferencia, lo que implica que la modalidad de satisfacción de un sujeto ha de ponerse en juego en un análisis. Encontramos allí el primer obstáculo en un tratamiento, dado que, si en las toxicomanías la modalidad de goce es fundamentalmente autoerótica, establecer un lazo con el Otro, esto es, hacer entrar en el campo del Otro su propia satisfacción, será una instancia que presentará dificultades, obstaculizando la entrada en análisis.

Respecto al inicio del tratamiento, Freud (1973c) señaló la consideración de ciertas reglas en los momentos preliminares del análisis (periodo de prueba) para asegurarnos la consecución de una cura. Este periodo no implica solamente la elaboración de un diagnóstico sino que es preciso ligar al paciente a la cura y al analista: “El primer fin del tratamiento es siempre ligar al paciente a la cura, y a la persona del médico” (Freud, 1973b: 1672). Posteriormente las elaboraciones de Lacan (1970) sobre el dispositivo de las entrevistas preliminares, posibilitaron delimitar ese tiempo donde aún no está establecida la transferencia, y que se circunscriben a lo que Freud enunció como la ligazón del paciente a la cura, donde uno de los principales afectos a producirse es la Rectificación Subjetiva, rectificación que conlleva la emergencia del sujeto dividido. Conceptualizaciones que nos permitieron despejar los ejes orientadores en el análisis de las entrevistas.

Cabe destacar que el procedimiento metodológico elegido en la presente investigación, que contempló en una primera instancia la revisión de las referencias teóricas, permitió construir dos casos ilustrativos, donde la indicación freudiana: “*ligar al paciente a la persona del médico*”, es decir, la puesta en forma de la transferencia analítica, es una condición de posibilidad para la continuidad del tratamiento. No sin la rectificación subjetiva, producida a partir de la instalación del dispositivo analítico.

En el caso “Posibilidades en un tratamiento”, se pudo observar que el sujeto se encontró alojado en su demanda y, en conjunto con la intervención del analista, logró implicarse subjetivamente en la problemática de su adicción y de este modo se produjo no solo la mejora sintomática sino también el trabajo analítico que le permitió posicionarse como sujeto ante su problemática y sus elecciones.

A partir del caso “Obstáculos en un tratamiento” se pudo extraer que la

continuidad del tratamiento está operando a partir de la ligazón del paciente a la cura, no pudiendo apreciarse ni rectificación subjetiva, y menos aún la presencia de transferencia analítica.

Si se aprecia que la continuidad del tratamiento está dada por la identificación al “soy ex alcohólico”, que además de aportar una identidad al sujeto provee de ganancias secundarias (pensión, asistencia medicamentosa).

Cabe hipotetizar que la continuidad sostenida en tales condiciones podría presentarse como un obstáculo, con el consiguiente abandono de tratamiento, y/o recaídas en el consumo, ya que no se ha producido la emergencia del sujeto dividido, lo que dificulta el establecimiento de la transferencia analítica, y su subsecuente trabajo analítico.

No obstante es dable destacar que el sujeto continúa en tratamiento y que el dispositivo institucional es lo central en esta continuidad, pudiendo parafrasear “ligar al paciente a la institución”, que, como en este caso, logra algunos de los fines deseados: cese o la disminución del consumo.

Finalmente podemos concluir que se precisan entrevistas iniciales/preliminares para posibilitar la consecución de un tratamiento: ligar al paciente a la cura y al analista; una de las funciones centrales del dispositivo analítico es introducir la dimensión del tiempo y la consideración de la causa. En el abordaje clínico de los sujetos que consumen sustancias tóxicas se torna fundamental dar lugar, en los inicios del tratamiento, al tiempo de subjetivación, posibilitando así que el sujeto se pueda encontrar en la búsqueda de las determinaciones de su adicción, de su implicación en la misma, para que, desde ese hacer que se presenta en el consumo, pueda pasar al decir, a poder nombrar algo de eso que le sucede; si bien la hipótesis planteada en la presente investigación es posible de ser confirmada, siendo un obstáculo en la consecución del tratamiento las dificultades en el establecimiento de la transferencia analítica, cabe destacar que existen dispositivos institucionales que operan como factores favorecedores del cese del consumo, siendo en algunos casos el único recurso posible. Resta proseguir en la investigación de las posibilidades y los obstáculos, haciendo especial hincapié en las diferentes estructuras clínicas.

### Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1986a). *Cartas a Fliess*. Carta 79. En Obras Completas tomo I. 2ª ed. Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. (1986b). *Contribuciones para un debate sobre el onanismo*. En Obras Completas tomo XII. 2ª ed. Bs. As.: Amorrortu.

- Freud, S. (1973a). *El malestar en la civilización*. En Obras Completas Trad. Ballesteros. Tomo III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973b). *La dinámica de la transferencia*. En Obras Completas Trad. Ballesteros. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973c). *La iniciación del tratamiento*. En Obras Completas Trad. Ballesteros. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva; 1973.
- Lacan, J. (1975a). Intervención sobre la transferencia. En *Escritos 1*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1984). Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *Seminario 11* Bs.As.: Paidós.
- Lacan, J. (1975b). *Conferencias y conversaciones en las Universidades norteamericanas*. Trad. de Ma<sup>a</sup> José Muñoz y Juan Bauzá. Revista *Scilicet*, 6/7, Eds. Du Seuil, Paris, pp. 5-63. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, de [http://217.126.81.33/psico/sesion/ficheros\\_publico/descargaficheros.php?opcion=textos&codigo=79](http://217.126.81.33/psico/sesion/ficheros_publico/descargaficheros.php?opcion=textos&codigo=79).
- Napartek, F. (2010). *Introducción a la clínica con toxicomanías y alcoholismo III*. Bs. As.: Grama.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). *Los estudios de caso en la investigación sociológica*. Recuperado el 15 de octubre del 2012, en <http://www.unlpam.edu.ar/files/soneiracurso.pdf>
- Miller, J. (2005). *Introducción al método psicoanalítico*. Bs. As.: Paidós.
- Mello, E., Bullamash, L. y Kato, R. (2011). Transferencia y “adhesión” en el tratamiento de las toxicomanías. *Pharmakon*, 12: 67-91.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Zukerfeld, R. (2009). La noción de muestra en investigación en psicoanálisis. *Subjetividad y procesos cognitivos*. Vol. 13 n°2. Bs As., pp. 247-262. Recuperado el 13 de marzo del 2012. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S185273102009000200008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185273102009000200008&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1852-7310



## RAZONAMIENTO Y REPRESENTACIONES MENTALES: LOS LÍMITES ENTRE LÓGICA Y PSICOLOGÍA<sup>1</sup>

### REASONING AND MENTAL REPRESENTATIONS: BOUNDARIES BETWEEN LOGIC AND PSYCHOLOGY

**LAUTARO QUIROGA**

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, Chile.  
lautaroquiroya@gmail.com

**Recibido:** 15-03-2013. **Aceptado:** 16-07-2013.

**Resumen:** Lógica y psicología han sido consideradas como disciplinas diferentes en cuanto a sus objetos explicativos. La naturaleza de la lógica se considera *normativa* y no-cognitivist porque niega el rol de componentes psicológicos durante una inferencia mientras que la psicología del razonamiento sería *descriptiva* porque caracteriza a los procesos y unidades cognitivas que intervienen en el razonamiento. La oposición entre lógica y psicología se ha reflejado en el debate reglas/modelos mentales y no ha llegado a una comprensión cabal del formato cognitivo de los razonamientos. El desarrollo de la lógica *default* ha reformulado la oposición entre la tesis de la lógica mental y la tesis de razonamiento basado en modelos. Los condicionales *default* muestran analogías funcionales con los modelos mentales y explican de mejor forma las relaciones informacionales entre premisas y conclusiones. Esto permite formular la hipótesis de que existe un tipo de inferencia pragmática relacionada a procesos de extracción de información contextual en un nivel doxástico que interviene en fenómenos de la comunicación tales como las implicaturas conversacionales. Por consiguiente, la noción de formato cognitivo conecta a la lógica y a la psicología a la exigencia común de explicar las estructuras mentales y el contenido informativo que subyace a esquemas de secuencias deductivas.

**Palabras clave:** Filosofía de la Ciencia Cognitiva, lógica default, representación, información, razonamiento.

**Abstract:** Logic and psychology have been considered as different in their explanatory objects. The nature of logic is normative and non-cognitive because it denies the role of

<sup>1</sup> Investigación desarrollada en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1120095 año 2012-2014, con los investigadores Alejandro Ramírez y Guido Vallejos.

psychological components during an inference while psychology of reasoning would be descriptive because it characterizes cognitive processes and units involved in reasoning. The opposition between logic and psychology is reflected in the rules/mental models debate and has not come to a full understanding of cognitive reasoning format. The default logic development has reformulated the opposition between the theory of mental logic and the theory of model-based reasoning. The default rules show functional analogies with mental models and explain better informational relations between premises and conclusions. This allows us to formulate the hypothesis that there is a kind of pragmatic inference processes related to contextual information extraction in a doxastic level involved in communication phenomena such as conversational implicatures. Therefore, the notion of cognitive format connects to logic and psychology to explain common requirement of mental structures and the information content underlying deductive sequence schemes.

**Keywords:** Philosophy of Cognitive Science, default logic, representation, information, reasoning.

## 1. Introducción

DESDE LA TEORÍA SILOGÍSTICA de Aristóteles hasta la obra de Frege y la lógica formal de fines del siglo XIX, la lógica puede considerarse focalizada en el razonamiento deductivo, entendido como el resultado de reglas o esquemas de inferencias, siendo la determinación de su validez el objetivo central de esta disciplina. Esta tendencia en la historia de la lógica llevó a una visión normativa de su naturaleza. La visión normativa de la lógica sostiene que su función es prescribir las formas adecuadas de razonamiento. Su carácter normativo limita a la lógica al dominio de la validez de las inferencias soslayando la posibilidad de describir los procesos relacionados a razonamientos cotidianos deductivamente inválidos. En la lógica aristotélica, la validez de los argumentos deductivos (silogismos categoriales) resulta cuando la verdad de la conclusión está garantizada por la verdad de las premisas: “[...] su validez no depende del significado de los términos involucrados” (Fisher, 2008: 10). Pero, además, la visión normativa de la lógica encuentra fundamentos en el espíritu antipsicologista desarrollado por Frege a fines del siglo XIX. En el ensayo *El pensamiento: una investigación lógica* (1972) Frege sostiene que los pensamientos no son ni cosas del mundo exterior ni representaciones (entendidas como el contenido perteneciente a la conciencia de un portador). De esta forma, lo que en código psicológico es el contenido de una representación mental durante el desempeño de una deducción, no forma parte del objeto explicativo de la lógica formal.

La oposición entre lógica y psicología se ha articulado en la psicología del razonamiento originando dos tesis posturas: la tesis de la lógica mental y la tesis de modelos mentales. El problema filosófico para estas teorías está

en mostrar el tipo de entidades o unidades cognitivas que subyacen a una secuencia de razonamiento. Por formato cognitivo se entiende a aquellas unidades mentales que poseen la propiedad de interactuar con estados de cosas del mundo mediante relaciones informacionales. Mientras la tesis de la lógica mental sostiene que las unidades involucradas en el proceso de razonamiento deductivo son reglas formales, la tesis de modelos mentales afirma la existencia de unidades cognitivas que establecen una relación de isomorfismo respecto a los estados de cosas del mundo originando el razonamiento de situaciones.

El desarrollo de las neurociencias cognitivas ha trasladado el debate reglas/modelos mentales al plano de los correlatos neurofisiológicos que subyacen a las secuencias de razonamiento. La existencia de evidencia neurofisiológica para ambas tesis vuelve necesaria la reflexión en torno a los fundamentos que guían las metodologías y los objetos explicativos de tales tesis. En relación a este estado de la discusión, la primera parte de este artículo busca esclarecer la cuestión de las condiciones de identidad (i.e., aquellos criterios de realidad psicológica que permiten definir un formato cognitivo) que subyacen a la categorización de las formas de razonamiento en el debate reglas/modelos mentales, para poner en cuestión la idea de que las explicaciones en psicología y en lógica no se interrelacionan significativamente. La segunda parte propone reformular el debate reglas/modelos mentales a la luz de las implementaciones en programas computacionales de formalismos no-monótonos, como las reglas *default*, con el fin de explicar procesos de razonamiento, reconociendo identidades entre las propiedades de condicionales *default* y ciertos fenómenos pragmáticos de la comunicación. Finalmente, se postula que el formato cognitivo constituye un *explanandum* para la lógica y la psicología que obliga a reflexionar en torno a sus límites y trabajo integrado.

## 2. La oposición entre lógica y psicología

En psicología del razonamiento la dicotomía entre lógica y psicología, ha dado origen a dos escuelas. Por una parte la escuela de la tesis de la lógica mental sostiene que el razonamiento deductivo procede con estructuras formales (expresadas y definidas por la lógica proposicional). En contra de esta idea la escuela de la tesis de modelos mentales (Johnson-Laird, 1983; Wason y Johnson-Laird, 1981; Nersessian, 1999, 2009), niega la posibilidad de que estructuras lógicas constituyan el mecanismo que subyace a los procesos cognitivos deductivos. Para éstos la lógica formal no aproxima

ninguna explicación de los fenómenos de razonamiento cotidiano, siendo más bien el razonamiento cotidiano el resultado de procesos de incorporación informativa basados en la percepción.

### 2.1. La tesis de la lógica mental

A fines del siglo XIX el desarrollo de la lógica formal contribuyó a que el razonamiento fuese tratado en términos de un cálculo proposicional que procedía con métodos, algunos de ellos derivados de la lógica matemática, y cuya finalidad era determinar la validez de las inferencias. El tratamiento con los métodos de los sistemas formales caracteriza a los razonamientos en virtud de su forma y no de su contenido como un proceso que opera con reglas y esquemas.

La tradición y tratamiento de la deducción y la noción de validez lógica derivaron en la denominada tesis de la “lógica mental”. Ésta sostiene que las inferencias deductivas resultan de la aplicación de reglas formales derivadas de un sistema axiomático o de esquemas de inferencia sobre representaciones, tal que razonar consiste en aplicar leyes o esquemas de inferencia. Un caso de este método es el *Modus Ponens*:

$$\begin{array}{c} A \rightarrow B \\ A \\ \hline B \end{array}$$

De acuerdo con la tesis de la lógica mental (Yang et al., 2005) las inferencias espontáneas dependen de la aplicación de una o varias reglas de inferencia que concatenan una rutina de “razonamiento directo”.

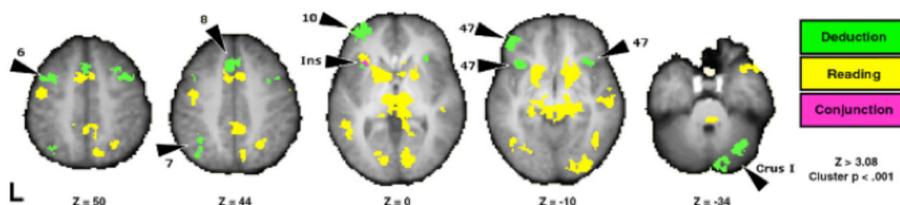
### 2.2. Evidencia neurofisiológica de la tesis de la lógica mental

Las bases neurofisiológicas del razonamiento provienen de estudios de neuroimagen y se han asociado esencialmente a las funciones corticales de redes fronto-parietales. La evidencia de neuroimagen relacionada a eventos en Reverberi et al. (2007) ha mostrado que existe activación del gyrus inferior de la corteza frontal (Área de Brodmann 44 y 6, en adelante BA) y uno en la corteza parietal inferior (BA 40), durante el procesamiento de formas de razonamiento condicional; *Modus Ponens*, y conjunción disyuntiva; o.

A favor de la tesis de la lógica mental Monti et al. (2007) sostienen que

la actividad cortical durante las inferencias deductivas queda mejor representada como una sucesión de etapas que progresivamente transforman las premisas hacia una conclusión (Monti et al., 2007: 1014). En dicho trabajo se postula una red que se distribuye en las regiones prefrontal inferior, frontal superior lateralizada en el hemisferio izquierdo y con contribuciones parietales lateralizadas. La red es disociable en regiones contenido-independientes (BA 10p y BA 8) y contenido-dependientes (BA 6,7, 40 y 47) (ver Figura 1). Las regiones contenido-independientes representan y transforman las estructuras formales, mientras que las contenido-dependientes mantienen la identidad de las variables lógicas como función del contexto lexical. Según los autores, el área BA 10p involucra variadas operaciones en especial las relacionadas a logros mientras que BA8 está involucrada al control ejecutivo (Posner y Deheani, 1994). Paralelamente, la región BA 47 se considera involucrada en el procesamiento de contenido abstracto, y el BA 6 en conductas motoras como el movimiento del ojo en tareas de lectura.

Para los autores la red aporta evidencia de que el razonamiento consta de una transición de etapas desde las premisas hacia la conclusión que se relaciona con la actividad de la corteza prefrontal rostral-lateral BA 10p, y que está asociada a funciones ejecutivas que manipulan conectivas lógicas y no involucran la activación de estructuras parietales del hemisferio derecho. Según Monti et al. (2007), esto permite sostener la tesis de que el razonamiento procede con las reglas que describe la lógica formal.



**Figura 1.**

En la Figura 1 los registros de neuroimagen muestran los datos de grupo en el Experimento I. El experimento consiste en enfrentar a 22 sujetos (10 hombres y 12 mujeres) a estímulos correspondientes a 8 formas condicionales divididas en argumentos válidos (complejos y simples) e inválidos (complejos y simples) [Ver tabla 1]. Las áreas activadas por la lectura inicial (primeros 2 segundos de todos los ensayos) se muestran en amarillo. Las áreas específicamente aisladas por análisis de deducción de complejo-simple

(a través de estatus lógico y contenido semántico) se muestran en verde. La región insular, en color rosa, muestra respuesta en ambas tareas. Los números en etiquetas de punta de flecha indican las áreas de Brodmann.

**Tabla 1.**

Experiment I			
Argument Status	Formal Arguments	Block Instantiation	Abstract Instantiation
Valid, Simple	$(P \vee Q) \Rightarrow \neg R$	If the block is either round or large then it is not blue.	If there is either sug or rop then there is no tuk.
	P	The block is round.	There is sug.
	$\therefore \neg R$	$\therefore$ The block is not blue.	$\therefore$ There is no tuk.
Valid, Complex	$(P \vee Q) \Rightarrow \neg R$	If the block is either red or square then it is not large.	If there is either bep or tuk then there is no gez.
	R	The block is large.	There is gez.
	$\therefore \neg P$	$\therefore$ The block is not red.	$\therefore$ There is no bep.

En la Tabla 1 se muestran las equivalencias entre los argumentos válidos y las oraciones en lenguaje natural utilizadas en el Experimento 1 de Monti et al. (2007). Los sujetos fueron enfrentados a esta clase de oraciones en lenguaje natural.

### 2.3. Críticas a la Tesis de la Lógica Mental

La objeción central a la tesis de la lógica mental se basa en la afirmación de que no existe evidencia del vínculo entre la aplicación de reglas formales y la conducta de los razonadores. En lógica clásica el cálculo de las condiciones de verdad de un enunciado se circunscribe a una lógica formalizada tal que el razonamiento se representa como el resultado de la aplicación de reglas de derivación o esquemas de inferencia. La ‘doctrina de la lógica mental’ solamente considera a las deducciones en virtud de su validez y la semántica de la lógica axiomática es veritativo-funcional, luego lo que define la validez de las inferencias es su forma y no de su contenido. Las deducciones son el resultado de la aplicación de reglas sobre representaciones símiles de proposiciones. De esta forma, las reglas de derivación de la lógica no aproximan su explicación hacia el espectro de procesos mentales que gobiernan las deducciones de la vida ordinaria. Entender al razonamiento como involucrando recursos de lógica mental –reglas de inferencia y/o esquemas de deducción natural– no pone de manifiesto cómo las condiciones de verdad de las conectivas son representadas ni cómo son adquiridas y limita a los

razonamientos a un proceso de relleno de las formas lógicas de las premisas en conjunto con reglas de inferencia que permiten derivar una conclusión.

Para Johnson-Laird (1983) la explicación del razonamiento válido que apela a una lógica mental y que propone esquemas de inferencia presenta problemas empíricos, esto es, la falta de evidencia para sostener que la mente posee esquemas de deducción natural. Para Johnson-Laird los procedimientos efectivos funcionan como un criterio de explicación psicológica; las teorías psicológicas deben ser expuestas y evaluables en términos de procedimientos efectivos.

El ejemplo de procedimiento efectivo de interés aquí es el experimento de las cartas de Wason y Johnson-Laird (1972) cuya finalidad era mostrar que el razonamiento proposicional deductivo no es el resultado de un proceso de derivación sintáctico, sino más bien el resultado de conocer las condiciones de verdad de las conectivas, la habilidad para sustituir un valor de verdad por una proposición y la capacidad para trabajar sobre los efectos de la sustitución en una proposición compleja (Johnson-Laird, 1983: 46).

El experimento de las cartas consiste en presentar una tarea simple: un experimentador pone 4 cartas en frente de un sujeto, que tienen los siguientes símbolos:

E            K            4            7

El sujeto es informado sobre el hecho de que cada carta tiene un número en un lado y una letra en el otro. El experimentador presenta la siguiente generalización: "Si una carta tiene una vocal en un lado, entonces tiene un número par en el otro". El objetivo de la tarea consiste en que el sujeto debe seleccionar las cartas que han de ser giradas para encontrar si la generalización es verdadera o falsa. Lo que se ha de determinar es qué cartas son relevantes para determinar el valor de verdad de la generalización. El resultado es que casi todos los sujetos consideran necesario girar la carta con la vocal; si ésta tiene un número par en su contraparte, entonces la generalización no queda afectada pero si tiene un número impar, entonces la generalización es simplemente falsa. La decisión de girar la carta con vocal equivale a la de girar la carta con el número impar, puesto que ambas podrían revelar casos de una vocal combinada con un número impar y, por consiguiente, refutar la generalización. La respuesta correcta es que las cartas que han de girarse son la E y la 7.

El objetivo de la tarea es mostrar la dificultad que supone el coordinar principios sintácticos en las inferencias con independencia del contenido de los materiales. Por esta razón es que el resultado varía notablemente cuando las cartas proveen información relevante y relaciones significativas. Por

ejemplo, sustituyendo las letras y números por destinos de viaje y medios de transporte (Wason y Shapiro, 1971; Johnson-Laird, 1983):

Manchester    Sheffield            Tren    Automóvil

Donde la regla general es “Cada vez que viajo a Manchester, viajo en tren”. En el ejemplo, 60% de los sujetos considera necesario girar la carta “Automóvil”. Si ésta carta tiene “Manchester” al otro lado, entonces la regla es sencillamente falsa. La elección de respuestas correctas aumenta con la incorporación de materiales reales o con condiciones deónticas, es decir, con representación de leyes.

La evidencia anterior muestra la existencia de casos de inferencias válidas que proceden sin el recurso de las reglas y esquemas de inferencia, los cuales se revelan como insuficientes para definir el significado de las conectivas y caracterizar los procesos involucrados. Como hipótesis Johnson-Laird (1983) sostuvo que los sujetos, en lugar de pensar de forma veritativo-funcional, construyen modelos de estados de cosas descritos en las premisas sobre la base de su conocimiento general y su conocimiento de contexto. Las personas seguirían heurísticas extra-lógicas en inferencias espontáneas guiadas por principios que mantienen el mismo contenido semántico expresado en las premisas pero con mayor economía lingüística.

En síntesis, la objeción a la tesis de la lógica mental sostiene que los recursos de lógica formal no ponen en evidencia el rol de la información (contextual, perceptual) durante el proceso de deducción y como resultado su capacidad descriptiva es limitada respecto de las formas de razonamiento cotidianas. Sin embargo, la objeción a la tesis de la lógica mental se funda en la idea de que la lógica formal utiliza métodos como la teoría de la prueba (una rama de la lógica matemática que trata a las demostraciones como objetos matemáticos) caracterizando el proceso como uno de naturaleza puramente sintáctica. En la sección 2 de este artículo se argumentará que este supuesto no es completamente correcto y que sobre todo los modelos computacionales plantean un nexo entre lógica y psicología contradiciendo la tesis de que ambas disciplinas se constituyen de explicaciones que no se interfieren en el dominio de sus supuestos sustantivos.

#### *2.4. La tesis de modelos mentales*

La hipótesis de modelos mentales sostiene que el razonamiento resulta de la construcción de estructuras analógicas que reflejan estados de cosas del

mundo (Johnson-Laird, 1980, 1983; 1988; Johnson-Laird y Byrne, 1991). Un modelo mental no requiere de la aplicación de reglas ni de esquemas de inferencia, sino que es un proceso relacionado a la comprensión del discurso que deriva de la construcción de un modelo inicial espontáneo e involucra ciclos evaluativos altamente dinámicos con el ambiente (Johnson-Laird, 1983; Garnham, 1987). Los modelos mentales permiten representar aspectos como los de locación o movimiento de forma más espontánea que los esquemas deductivos.

Los modelos mentales son funcionalmente definidos como unidades organizadas de conocimiento basadas en la percepción y altamente dinámicas con el ambiente que involucran *loops* evaluativos y correctivos. La hipótesis de modelos mentales sostiene que el razonamiento cotidiano procede sin la utilización de reglas inferenciales sintácticas ni esquemas de inferencia. Los modelos actúan de forma relevante durante aquellos razonamientos que involucran relaciones espaciales o simulación espacial. En términos de formato cognitivo, se definen como representaciones modales con estructura icónica: “Un modelo natural del discurso tiene una estructura que se corresponde directamente con el estado de cosas que describe el discurso” (Johnson-Laird, 1983: 125).

La teoría de modelos mentales clásica presenta un formato de representación alternativo a las representaciones proposicionales y a las imágenes. En su formulación clásica (Johnson-Laird, 1983, 1988) el proceso de razonamiento puede utilizar los tres formatos de representación según el caso. Si bien para Johnson-Laird, la estructura de los modelos está fuertemente basada en la percepción, el contenido de los conceptos no. A partir de primitivos conceptuales se componen campos semánticos que junto a operadores semánticos construyen conceptos más complejos o alejados de la percepción. Las combinatorias que dan lugar a esta manera de organizar el conocimiento perceptual, no son estrictamente dependientes de la percepción sino que exigen operaciones de abstracción de esos contenidos. Esto hace que el contenido de dichos conceptos se conciba como integrado a procesos de abstracción más especializados.

### *2.5. Evidencia neurofisiológica de la tesis de modelos mentales*

La hipótesis de los modelos mentales como un formato cognitivo distinto a las proposiciones y las imágenes requiere un conocimiento acerca de la relación posible entre estos formatos. En principio, existe evidencia de que si bien áreas lingüísticas subyacen a la comprensión de las premisas el razonamiento, tal como la teoría de modelos mentales predice, también implica a las regiones

parietales consideradas mediadoras de las representaciones espaciales incluidas las regiones en el hemisferio derecho. Esta actividad no es modelada según las teorías de reglas formales de razonamiento (Knauff et al., 2003: 567) debido a que no explican el rol de regiones asociadas al procesamiento visual, y para los teóricos de modelos mentales es evidente que mucho del razonamiento cotidiano opera sobre la base de representaciones icónicas.

La evidencia proveniente de estudios de neuroimagen muestra que el razonamiento activa áreas de la corteza parietal superior y el precuneo. En estos registros, la corteza parietal aparece desempeñando un papel importante en el procesamiento espacial y en la integración de la información sensorial de todas las modalidades en las representaciones espaciales egocéntricas. La activación de esta área también se interpreta como la indicación del uso de la memoria de trabajo espacial. En tercer lugar, la evidencia de que el razonamiento basado en relaciones visuales genera actividad adicional en la corteza de asociación visual (V2) relaciona al proceso de razonamiento con las áreas occipitales. La región V2 región de la corteza occipital está siempre activa cuando los participantes visualizan objetos en función de las descripciones verbales o experiencia previa (Knauff et al., 2003: 565). También se han postulado redes funcionales que subyacen a la cognición espacial y a la navegación espacial, que consideran a las regiones parieto-occipitales como implicadas en la computación de representaciones centradas en la cabeza para producir representaciones espaciales del medio ambiente que se llevan a cabo en el precuneo (Burgess, Maguire, Spiers, y O'Keefe, 2001).

La evidencia a favor de los modelos mentales, que resulta relevante para la discusión del formato cognitivo, se encuentra los estudios de neuroimagen de Fangmeier et al. (2006). En dicho estudio se asocian correlatos neurofisiológicos visuo-espaciales con la variación de los patrones de actividad cortical durante las distintas fases de un silogismo con contenido espacial. El resultado de los registros de fMRI es la postulación de tres fases durante el razonamiento (Ver Figura 2):

1. *Fase de procesamiento*: la premisa activa dos grandes regiones bilaterales en la corteza occipito-temporal (OTC). Los autores sugieren que durante esta fase los razonadores mantienen las premisas en la memoria de trabajo mediante estrategias visuales.
2. *Fase de integración*: es la integración entre la primera y segunda premisa, que activa el OTC e intensamente la corteza prefrontal anterior (APFC), el grupo en APFC cubrió la corteza frontal medial (BA 10) y la corteza cingulada anterior (BA 32). En esta fase, los razonadores construyen un modelo único e integrado de la situación descrita en las premisas.

3. *Fase de validación:* durante la evaluación de la conclusión, se activan tres regiones: dos en la corteza prefrontal (PFC) y una en la corteza parietal posterior (PPC). Más precisamente, los grupos en el PFC se encuentra en el gyrus frontal medial (BA 9, 8, y 6), en el hemisferio derecho se extiende hasta la frontal medial y la corteza cingulada anterior (BA 32). La activación del PPC cubre las partes del precuneo (BA7) y al lóbulo parietal y superior (BA 7, 40) en ambos hemisferios.

En principio, las áreas de asociación visual juegan un rol en el procesamiento de la premisa, mientras que las regiones parietales son relevantes en procesos posteriores en representaciones espaciales más abstractas, en particular, cuando el modelo debe ser verificado.

El componente visoespacial de los modelos mentales confirma la hipótesis de que éstos poseen tanta estructura icónica como sea posible (Goodwin y Johnson-Laird, 2005) y que las relaciones espaciales facilitan el razonamiento en comparación con las relaciones visuales que tienden retrasarlo; según los autores las imágenes son más difíciles de procesar (en parámetros de tiempo) que los modelos espaciales porque éstos se construyen mapeando objetos físicos y su distribución. Para Knauff et al. (2003) el razonamiento se basa en modelos espaciales e involucra áreas corticales parietales que subyacen a la memoria de trabajo espacial, a la percepción y el control del movimiento.

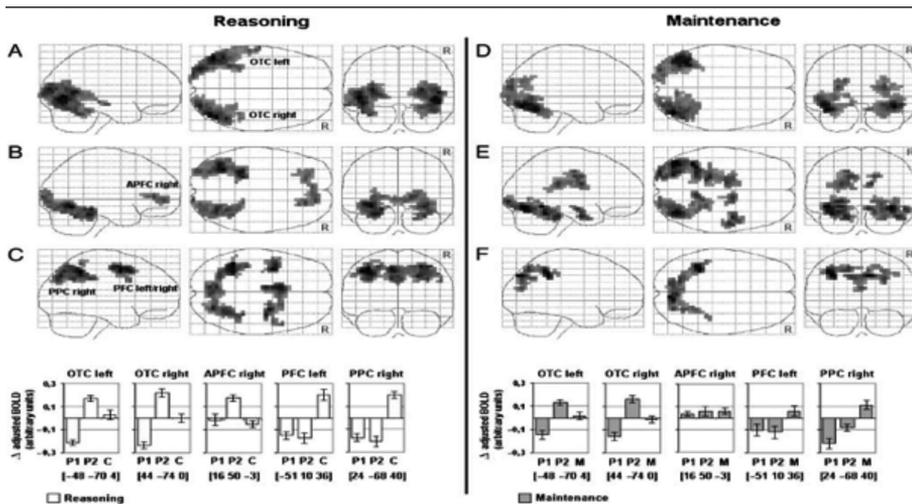


Figura 2.

En la Figura 2 se muestra el resultado del registro de fMRI. Se muestra las regiones activadas subdivididas en etapas de razonamiento y mantenimiento, donde toman las tres fases, tal que los *problemas de razonamiento* involucran: (A) la fase de procesamiento premisa, (B) Fase de integración, (C) Fase de validación. Los *problemas de mantenimiento* involucran: (D) fase de procesamiento de premisa, (E) fase de mantenimiento de premisa, y (F) la fase de validación.

En resumen, la teoría de modelos mentales sostiene que los modelos son un formato de representación con estructura icónica en contraste a las representaciones proposicionales que son *language-like*. En la teoría de modelos clásica (Johnson-Laird, 1983, 1988, 1995) existen *tokens* amodales y este trabajo ha expuesto alguna evidencia acerca de los correlatos neurofisiológicos involucrados en el procesamiento de silogismos. Sin embargo, el vínculo de las estructuras simbólicas amodales y los modelos mentales no ha sido explicado a partir de un concepto de formato cognitivo. Parte de la investigación acerca de modelos mentales ha caracterizado al formato de modelos desde la “cognición corporalizada”, basándose en la idea de que los conceptos son estructuras neurales que forman parte de o hacen uso del sistema sensoriomotor (Nersessian, 2009). Identificar correlatos neurales con el razonamiento deductivo no equivale a responder a la pregunta acerca de cómo se representa la información en dichos procesos y cómo se relacionan las regiones a cargo de procesamiento de información subdoxástica con los procesos doxásticos involucrados en este tipo de secuencias de razonamiento.

La cognición corporalizada no caracteriza una noción de formato cognitivo que pueda vincular a las estructuras neurales con estructuras simbólicas amodales. Por lo tanto, no plantea posibilidades para una ontología conceptual basada en la noción de formato cognitivo. En la medida que el debate reglas/modelos está limitado respecto a este objeto explicativo, la noción de formato cognitivo aparece como un *explanandum* para la psicología cognitiva. Este *explanandum* constituye un ámbito común para lógica y psicología.

### 3. Lógica *default* y psicología cognitiva

La dicotomía reglas/modelos mentales no ha permitido integrar de forma coherente la variedad de evidencia acerca del razonamiento y como resultado nociones sustantivas como la de contenido informativo y de formato cognitivo permanecen sin explicación. De la misma forma dicha dicotomía no permite pensar una relación entre lógica y psicología. Al hablar de formato cognitivo y contenido informativo, se está haciendo referencia a nociones

comprometidas con la naturaleza o el estatus ontológico de las estructuras cognitivas. Ambas nociones constituyen un *explanandum* fundamental para la psicología ya que buscan alcanzar una comprensión del diseño de la mente y su funcionamiento desde un dominio ontológico. Un análisis de esta naturaleza busca diferenciar y esclarecer aquellos supuestos acerca del diseño y funcionamiento de la mente que guían el quehacer metodológico en ciencia cognitiva.

Una limitación teórica desde la filosofía de la lógica es la visión descriptiva de la psicología versus la visión normativa de la lógica. En relación al razonamiento, la primera sostiene que la psicología es una disciplina que describe secuencias de razonamiento real mientras que la segunda sostiene que la lógica es una ciencia normativa que busca la validez de dichos razonamientos. Como señala Fisher (2008: 170), la visión normativa de la lógica afirma la naturaleza no cognitiva de la lógica, pues niega o al menos no se pronuncia acerca de la posibilidad de que las oraciones de un sujeto puedan representar hechos.

Ambas posturas acerca de la relación entre lógica y psicología serán cuestionadas. El desarrollo de la lógica *default*, su implementación en lógica de programación y redes neurales ha reformulado la oposición entre la tesis de la lógica mental y la tesis de razonamiento basado en modelos. Esto permite formular la hipótesis de que existe de un tipo de inferencia pragmática relacionada a procesos de extracción de información contextual en un nivel doxástico que interviene, especialmente, en fenómenos de la comunicación tales como las implicaturas conversacionales. Las investigaciones en el campo de la lógica, la pragmática y neurociencia en torno a las inferencias, permiten sostener identidades funcionales y estructurales que avalen la hipótesis de que el razonamiento *default* interviene en la computación de determinados fenómenos pragmáticos y puede involucrar áreas de procesamiento comunes a las involucradas en la cognición social. Para comprender la naturaleza de esta propuesta se hará referencia a algunos conceptos centrales de los condicionales *default*.

### 3.1. Formalismos de la lógica no-monótona

La lógica no-monótona dentro de la que se inscribe la lógica *default* es entendida como un conjunto de marcos formales que buscan representar las denominadas inferencias *default* (Antonelli, 2012). Para algunos como Buaccar (2004), los razonamientos *default* no constituyen, en esencia, una lógica puesto que carecen de una caracterización metateórica de inferencia.

No obstante, la consideración de este tipo de formalismos como lógica depende del concepto en uso y, por ende, variable de la noción de consecuencia lógica. De cualquier forma, las inferencias o razonamientos *default* son aquellos razonamientos donde aun partiendo de premisas verdaderas la conclusión puede ser falsa (Buaccar, 2004). Como señala Carnota (1995), “los razonamientos no-monótonos son procedimientos que establecen reglas de inferencia que permiten <saltar a conclusiones no establecidas deductivamente a partir de las premisas>”. Las inferencias son llamadas “no-monótonas” porque el conjunto de conclusiones garantizadas sobre la base conocimiento [BC], dado como un conjunto de premisas, no aumenta (de hecho, puede reducir de tamaño) con el tamaño de la base de conocimientos misma. Esto contrasta con el estándar de marcos lógicos (por ejemplo, el de la lógica clásica de primer orden) en donde sus inferencias, siendo deductivamente válidas, no se pueden “deshacer” con nueva información. En la teoría de Reiter (1978): un default como cualquier expresión como ésta:

$$\frac{\alpha(x) : M\beta_1(x), \dots, M\beta_m(x)}{w(x)}$$

En donde  $\alpha(x)$ ,  $M\beta_1(x), \dots, M\beta_m(x)$ ,  $w(x)$  son fórmulas bien formadas y las variables libres que están entre  $x = X_1, \dots, X_n$ .  $\alpha(x)$  son el prerequisite del default y donde  $w(x)$  es la conclusión. Un default es cerrado si y sólo si ninguno de los  $\alpha(x)$ ,  $M\beta_1(x), \dots, M\beta_m(x)$ ,  $w(x)$  contiene una variable libre. Este tipo de inferencias se definen a partir del formalismo denominado Supuesto de Mundo Cerrado [SMC]. Este supuesto sostiene que si cierta información no se puede extraer de una determinada base de datos, entonces podemos suponer que vale su negación, dado que ella es consistente con el resto de la información disponible. De esta forma:

Si no es cierto  $\Delta \vdash A$ , entonces  $\Delta \vdash \neg A$

Donde,

$\Delta$  = el conjunto de información disponible o Base de Conocimiento [BC]

$A$  = fórmula o enunciado en el lenguaje en cuestión.

$\vdash$  = deductor.

$\vdash$  = relación de consecuencia no-monótona.

Carnota (1995: 189) define la SMC de la siguiente forma: si una porción

atómica de información no se puede extraer de la base de datos, se supone que vale su negación, y además, precisa que una regla de SMC de la forma: Si  $BC \vdash P(t)$  entonces  $BC \vdash \neg P(t)$  es:

- (1) una regla de tipo global pues depende de todas las consecuencias de BC.
- (2) la inferencia depende los conocimientos presentes en BC, pero también de los ausentes.
- (3) Si bien la regla no es segura hay un criterio de resguardo de consistencia que estipula que  $\neg P$  se satisfaga en al menos alguno de los mundos descritos en la BC.
- (4) Satisfechas las garantías se incorpora  $\neg P(t)$  a las consecuencias ampliadas de la BC: los modelos de la BC ampliada serán el subconjunto de los modelos de la BC en que se satisface  $\neg P(t)$ .

La lógica no-monótona consta de formalismos que conforman un lenguaje por lo que algunos la han caracterizado como un conjunto de parámetros (Stenning y Van Lambalgen, 2008). Comúnmente, el conjunto de parámetros involucra la elección de (1) un lenguaje formal, (2) una semántica para el lenguaje formal, y (3) una definición de argumentos válidos en un lenguaje. Finalmente, este conjunto de parámetros permite formalizar dominios y, por lo tanto, opera como un lenguaje de representación.

De acuerdo a Stenning y Van Lambalgen (2008) la capacidad expresiva de la lógica no-monótona permite esclarecer el problema de la representación y la implementación con las que operan los razonamientos. Al hablar de representación e implementación los autores se refieren a que, en general, las explicaciones en psicología del razonamiento no enfocan la semántica de las interpretaciones. Esta limitación se pone de manifiesto en la tarea de las cartas de Wason (1972): “El fenómeno observado es manejado por procesos interpretativos. Ninguna de las teorías tomó el fenómeno siendo un fenómeno primariamente interpretativo [...]” (Stenning y Van Lambalgen, 2010: 228). La posibilidad de las reglas *default* de enfocar contextos descansa en la expresividad de lenguajes de programación, que permiten la representación de anomalías a través de condicionales basados en la SMC.

Los condicionales de la forma: “Si no es cierto  $\Delta \vdash A$ , entonces  $\Delta \vdash \neg A$ ”, son leídos como: “Si no es cierto que un enunciado A es consecuencia ( $\vdash$ ) del conjunto de información disponible o conocimiento de base ( $\Delta$ ), entonces no es el caso que el enunciado A no sea una consecuencia no-monótona ( $\vdash$ ) del conjunto de información disponible ( $\Delta$ ). Para esclarecer la utilidad de la SMC, es mejor formalizar el siguiente enunciado: “Si Juan ve a María reír y ninguna información contraria se presenta, entonces

creerá que está feliz” o  $p \wedge \neg ab \rightarrow q$ . En esta formalización es posible, por ejemplo, introducir reglas del tipo:  $c \rightarrow ab$ , donde, por ejemplo,  $c$  denote “María ríe porque experimenta ansiedad”, de forma tal que  $q$  no se sigue sólo de  $p$ . De esta manera lo denotado por “ $\neg ab$ ” constituye un enunciado atómico que permite la representación de anormalidades. Las anormalidades corresponden a la información nueva que vuelve *derrotable* al condicional. En cambio, en la noción de consecuencia clásica no es posible que siendo  $p$  verdadero  $q$  sea falso. En lenguaje psicológico esto se traduce en que es posible partir de información verdadera y derivar información falsa. Al contrario, en el ejemplo, la información  $ab$  equivalente a “María ríe por ansiedad” constituye información de *background* o BC (que puede ser previa o puede constituir un paso en la secuencia de razonamiento) y juega un rol en la conformación de interpretaciones *default*.

Para la lógica formal la consecuencia lógica es entendida como una estructura que preserva la verdad. En cambio, la forma de los condicionales *default* plantea una noción informacional de consecuencia lógica. Entre las propiedades de las inferencias *default* se encuentra la capacidad de extraer información en contextos donde no hay información literal, explícita y se derivan conclusiones que son revisables. De esta manera, la extracción de información es un proceso de síntesis entre las premisas tomadas como verdaderas y el conocimiento medioambiental que puede ser incorporado como conocimiento de *background* y que determina la formación de interpretaciones acerca de estados de cosas: “Imponemos interpretaciones al discurso antes de que podamos razonar aquellas interpretaciones, y generalmente comenzamos razonando hacia las interpretaciones como si sus suposiciones fuesen totalmente ciertas *dentro de aquellas interpretaciones*” (Steninger y Van Lambalgen, 2010: 85). La extracción de información involucra la construcción de un modelo mínimo con premisas preprocesadas y una lectura de las premisas.

### 3.2. Condicionales default y pragmática

Las teorías clásicas que analizan la relación entre la lógica *default* e interpretaciones pragmáticas discuten si las interpretaciones *default*, que comprenden intenciones comunicativas, involucran o no procesos inferenciales conscientes. Como señala Jaszczolt (2010: 1): “[...] la interpretación *default* de las emisiones de los hablantes es normalmente entendida como el significado saliente intencionado (*intended*) por el hablante, o supuesto por el destinatario siendo intencionado”. Las teorías disponibles como la tesis de

las implícitas (Bach, 1984); la tesis del significado presupuesto (Levinson, 2000); la tesis de las reglas de estructura retórica (Asher y Lascarides, 2003) o la tesis del anti-inferencialismo pragmático (Recanati, 2000), no constituyen alternativas suficientes, aunque sí estén orientadas hacia una comprensión cabal de los condicionales *default* y su relación a fenómenos pragmáticos de la comunicación.

Existe un vínculo entre reglas *default* y pragmática. Para la pragmática la caracterización del significado exige considerar las situaciones de emisión de los enunciados (Escandell, 1996). El reconocimiento de diferencias entre el “decir” (lo comunicado) y el “querer decir” (la intención comunicativa), que eran salvadas por inferencias llevó a la comprensión de la comunicación como un proceso que involucra inferencias. Según Grice (1991) existe un principio que regula la interpretación de enunciados. Este principio denominado “Principio de Cooperación” dice: “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” (Grice, 1991: 516). En Grice el intercambio comunicativo involucra que los hablantes respetan cuatro máximas conversacionales: cantidad, cualidad, relación y modo. La violación de una de estas máximas puede derivar en un proceso de inferencial que busca recuperar la intención comunicativa del hablante. Como señala Escandell (1996), la violación de alguna máxima y el principio de cooperación permite categorizar fenómenos comunicativos donde “lo que se dice” (contenido proposicional) no es idéntico a “lo que se comunica” (contenido implícito o implícitas).

Uno de los fenómenos comunicativos considerados ampliamente por la pragmática son las implícitas conversacionales [IC]. Las IC son aquellas implícitas donde se reconstruye el contenido auténtico que se ha tratado de comunicar, en relación a un contexto. Hay elementos que permiten sostener cierto isomorfismo entre las IC y propiedades de condicionales *default*. Para notar esta relación vale recordar que las propiedades de las IC son:

(i) Cancelabilidad: IC son cancelables; un enunciado puede invalidar alguna de sus cláusulas.

(ii) No separabilidad: IC que no se basan en la violación de las máximas de manera dependen del contenido expresado, y no del particular modo de expresarlo.

(iii) No convencionalidad: IC no forman parte del significado convencional de las expresiones a las que se ligan.

(iv) No deducibilidad lógica: IC no son propiedades lógicamente deducibles.

(v) Indeterminación: Lo que se implica conversacionalmente posee un cierto grado de indeterminación.

Como se expuso, la lógica *default* se relaciona a situaciones donde la disponibilidad de información deriva en la formación de interpretaciones *default*. Por esta razón, creo posible establecer condiciones de identidad entre los procesos involucrados en la formación de interpretaciones *default* y propiedades de implicaturas. En concreto, las propiedades (i) y (iv) coinciden con la propiedad de la derrotabilidad en los condicionales *default*. La propiedad (v) se identifica al hecho de que la relación entre las premisas y la conclusión, sea entendida en términos informativos más bien que veritativo-funcionales. Se trata, entonces, de inferencias no seguras. Esto es consistente con el hecho de que para la semántica *default*, existen tres valores posibles para un enunciado: 1) verdadero, 2) falso, y 3) no decidido. En particular la propiedad (v) estaría involucrada con el tercer valor.

En general, es posible sostener que existe una correspondencia entre las interpretaciones *default* y las intuiciones de los razonadores, las cuales pueden depender de su conocimiento de *background*. Precisamente, lo que diferencia a las inferencias *default* de otras inferencias tradicionales como la deducción y la inducción, es la propiedad de incorporar enunciados atómicos que median la relación entre las premisas y la conclusión. Tales enunciados pueden ser interpretaciones referidas a estados de cosas del mundo o a las intenciones comunicativas de otros y sus significados. En este sentido, existen alcances con la propuesta pragmática de Bruno Bara (2010). De acuerdo a Bara, la reconstrucción del significado del hablante es una etapa en el proceso global de la conversación que no involucra inferencias, dado que el compañero debe reconocer la oferta en un juego de conducta en cualquier forma en que se exprese la jugada. Bara (2010) sostiene que existe una cadena inferencial que va desde el significado del hablante (creencias compartidas) hacia el efecto comunicativo (conjunto completo de estados mentales adquiridos o modificados como resultado de las intenciones comunicativas expresadas por el actor). Si bien sostiene que las reglas *default* no participan ni en el efecto comunicativo ni en la reconstrucción del significado del hablante, les asigna un rol en la determinación del dominio de creencias compartidas. El uso de reglas *default* en el dominio de creencias compartidas está justificado por el hecho de que para asegurar que ella será entendida, el actor deberá determinar que cada desviación de los estándares comunicativos debe permanecer dentro del dominio de creencias compartidas. Esto autoriza al compañero a considerar cada acto comunicativo como estándar a menos que exista evidencia compartida de lo contrario (Bara, 2010: 151).

En resumen, existen fenómenos de la comunicación que aparecen involucrando al tipo de inferencias *default* que se ha descrito. En la medida que a causa de sus propiedades formales, la validez de estas inferencias depende del contexto, las interpretaciones *default* son entendidas como parte del proceso completo de formación de creencias (aspecto doxástico). Por consiguiente, las interpretaciones *default* son situadas en un nivel pragmático del lenguaje, y son entendidas como un punto de encuentro entre procesos cognitivos lingüísticos y no-lingüísticos, en donde se produce una interfaz entre elementos doxásticos y situacionales.

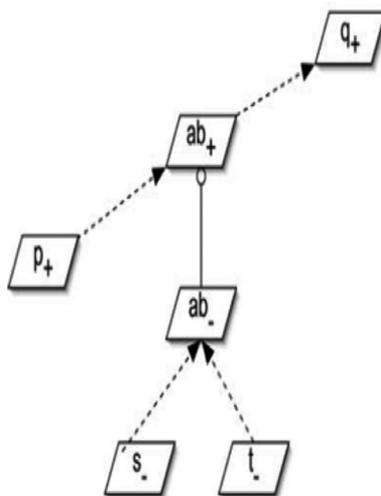
#### **4. Interpretación *default* y neuropragmática**

Las investigaciones en lógica e Inteligencia Artificial (Stenning y Van Lambalgen 2008, 2010; Anderson y Lebiere, 1998; Carnota, 1995) y en pragmática (Levinson, 1995; Recanati, 2002) en torno a las interpretaciones y procesos *default*, permiten afirmar la existencia de un tipo razonamiento pragmático que interviene en contextos informacionales donde se requiere interpretar las intenciones de otros y sus significados. Se ha argumentado que los razonamientos *default* están involucrados en el procesamiento de información pragmática. Hasta ahora, la no-monotonía, propiedad esencial de tales razonamientos, se ha caracterizado en términos proposicionales, y ha sido situada en un nivel doxástico. Pero, ¿cómo se representa la información pragmática en el cerebro? Para la tesis de las interpretaciones *default* aún no existen estudios concretos que confirmen el correlato neurofisiológico durante el procesamiento de condicionales *default*.

A pesar de la falta de investigaciones sobre la actividad neural durante el procesamiento específico de condicionales *default*, se ha propuesto la identidad entre determinados fenómenos pragmáticos y determinadas propiedades de condicionales *default*, descritos por la lógica no-monótona. La pragmática no ha presentado formalizaciones lógicas de las inferencias que intervienen en situaciones comunicativas que se basen en una noción de consecuencia lógica clara. En contraste, diversas lógicas han caracterizado nociones de consecuencia específica. Como se ha expuesto, los formalismos de la lógica no-monótona se han extendido hasta la lógica de programación computacional siendo modeladas en redes neurales (Hölldobler y Kalinke, 1994).

Stenning y Van Lambalgen (2010) ofrecen un enfoque de redes neurales basado en la lógica de programación. La red modelada por los autores es una red neural recurrente, que difiere de las redes de retroalimentación puesto que puede contener ciclos, que difieren de la propiedad de la recursividad

y más bien constituyen transiciones de estados de inhibición y excitación. La red consta de un conjunto de unidades conectadas por links excitatorios o inhibitorios (se eligieron links inhibitorios y no pesos negativos) de conducta input-output. Además la red consta de tres capas: input, output y escondida. En especial la capa escondida (ver Figura 1) se relaciona a anomalías que se representan como reglas de inhibición. En la forma condicional  $p \wedge \neg ab \rightarrow q$ , una regla de anomalía posible es:  $\neg s \rightarrow ab$ , donde  $ab$  es descompuesto por nodos  $ab+$ ;  $ab-$ , que se localizan en el cuerpo de la cláusula menos  $\neg ab$ , que en este caso es sólo  $p$  y  $q$ . El umbral de  $ab-$  es un pequeño valor positivo. La función de la unidad  $ab+$ , en la lámina superior, es sólo para interrumpir el flujo de la activación de  $p$  a  $q$  si la posibilidad de una excepción se presenta. La conexión desde  $ab-$  hacia  $ab+$  es, entonces, inhibitoria.



**Figura 3.**

En la Figura 3, la lámina “falsa” es pensada como la recopilación de información contextual relevante para la inhibición del enlace desde  $p$  hacia  $q$ . Esta información se resume en la unidad de  $ab-$  antes de ser transmitida hacia  $ab+$  en la lámina “verdadera”. Con el fin de visualizar los cálculos que implican anomalías neurales, es útil para permitir activaciones estrictamente entre 0 y 1. Primero supongamos que  $s-$ ,  $t-$  no se activan en absoluto, ya sea porque las proposiciones  $s$ ,  $t$  son conocidos para ser verdad, o porque no es todavía no vínculo de las unidades de  $ab-$  en la memoria

de trabajo. Puesto que el umbral de  $ab-$  es positivo,  $ab-$  no se dispara, y por lo tanto la relación entre  $p$  y  $q$  no se interrumpe. Supongamos ahora la posibilidad de una excepción, como  $\neg s$ , se resalta. Esto no significa todavía que se sabe que  $s$  es falso, por lo que asumir esta posibilidad se representa como una pequeña activación en la unidad  $-s$ . Si esta activación es mayor que o igual al umbral de  $ab-$ , esta unidad se enciende y, por lo tanto, inhibe el enlace entre  $p$  y  $q$ .

La capa de anomalías permite caracterizar la propiedad *default* de los condicionales, en donde la habilidad de manejo de información contextual está involucrada. Para Stenning y Van Lambalgen (2010) esta implementación computacional se corresponde con la arquitectura ACT-R (Anderson y Lebiere 1998) en donde la actividad cognitiva resulta de variados módulos que procesan distintos tipos de información: los módulos de percepción y movimiento, el módulo de metas, y el módulo de la memoria declarativa se presentan como ejemplos de sistemas especializados de ACT-R. La coordinación en el comportamiento de estos módulos se logra a través de un sistema central de producción. Este sistema de producción central no es sensible a la mayoría de la actividad de estos módulos, sino más bien sólo puede responder a una cantidad limitada de información que se deposita en los *buffers* de estos módulos. Los *buffers* de estos módulos contienen la información limitada a lo que el sistema de producción puede responder. Los registros de neuroimagen en tareas modeladas por ACT-R han mostrado el rol de funciones de memoria a cargo de las cortezas prefrontal ventrolateral (VLPFC) y corteza prefrontal dorsolateral (DLPFC).

El modelamiento de condicionales *default* en redes neurales recurrentes y su interpretación en arquitecturas como ACT-R, ha derivado en la hipótesis de que estos condicionales involucran, entre otras, a las funciones de memoria de las regiones VLPFC y DLPFC. Además, los estudios de neuroimagen en psicología del razonamiento han registrado la participación de otras regiones específicas en tareas de silogismos. Monti et al. (2007) han postulado una red es disociable en regiones contenido-independientes (BA 10p y BA 8) y contenido-dependientes (BA 6,7, 40 y 47). Según los autores el área BA 10p involucra variadas operaciones, en especial, las relacionadas a logros, mientras que BA8 se ha involucrado en el control ejecutivo. Algunas de estas regiones se han involucrado con aquellas que son responsables de las funciones de Teoría de la Mente. Considerando lo anterior, sería posible formular relaciones entre interpretaciones *default* y las habilidades de Teoría de la Mente, aunque por ahora no exista evidencia al respecto.

## 5. Conclusiones

El desarrollo de la lógica *default*, su implementación en lógica de programación y redes neurales ha reformulado la oposición entre la tesis de la lógica mental y la tesis de razonamiento basado en modelos. Esto ha permitido formular la hipótesis de que existe un tipo de inferencia pragmática relacionada a procesos de extracción de información contextual en un nivel doxástico y que interviene en fenómenos de la comunicación tales como las implicaturas conversacionales. Los condicionales *default* operan sobre relaciones informacionales entre premisas y conclusiones. Esta noción informacional de consecuencia lógica lleva a cuestionar la existencia de la verdad como el contenido transmitido por una deducción. Si el razonamiento es entendido como un traspaso de información y no como transmisión de verdad, entonces la psicología cognitiva se ve forzada a reconocer la pertenencia del problema epistemológico de la verdad y sus condiciones de acceso dentro sus límites.

La noción de formato cognitivo que conecta lógica y psicología a la exigencia común de explicar las estructuras mentales y el contenido informativo que subyace a esquemas de secuencias deductivas fue denominada el explanandum común. Como resultado la filosofía de la ciencia cognitiva se ve obligada a pensar la naturaleza de la información cognitiva. Ahora bien, identificar al formato cognitivo con la noción de información coloca a este concepto en el lugar de objeto explicativo fundamental para la psicología del razonamiento. Existen enfoques filosóficos que entienden a la información no sólo como un fenómeno físico sino como contenido semántico; los que “[...] se preguntan cómo algo puede portar información acerca de algo distinto a ellas [...] cómo se relacionan la verdad al error, la verdad y el conocimiento” (Floridi, 2009: 40-41). Luego, si “la información no es portadora de verdad sino que la información encapsula la verdad como veracidad” (Floridi, 2009: 39), entonces es posible que muchas de las cogniciones sean completamente informacionales pero no verdaderas. Si bien algunas aproximaciones interesadas en el flujo de la información han intentado caracterizar a la información como contenido semántico (Drestke, 1983; Devlin, 1991) no se ha articulado una noción de información que integre las investigaciones en lógica y psicología. Finalmente, postular a la información como central a la naturaleza del formato cognitivo plantea un ámbito explicativo común y necesario entre lógica y psicología, en donde nociones sustantivas relativas a sus fundamentos se unen.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, R. y Lebiere, C. (1998). *The Atomic Components of Thought*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Antonelli, G. (2012). Non-monotonic Logic. In Zalta, E. (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consultado el 16 de enero de 2013 en: <<http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/logic-nonmonotonic/>>.
- Bara, B. (2010). *Cognitive Pragmatics: The Mental Processes of Communication*. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- Buaccar, N. (2004). Formalismos no monótonos. En Palau, G. (Ed.), *Lógicas condicionales y razonamiento de sentido común* (pp. 75-94). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carnota, R. (1995). Lógica e Inteligencia Artificial. En Alchourrón, C. (Ed.), *Lógica* (pp. 143-183). Madrid: Trotta.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fangmeier et al. (2006). fMRI Evidence for a Three-Stage Model of Deductive Reasoning. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18 (3): 320-334.
- Fisher, J. (2008). *On the Philosophy of logic*. XXXX: Thomson Wadsworth.
- Frege, G. (1972). *Lógica y semántica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Goodwin, G. y Johnson-Laird, P. (2005). Reasoning about relations. *Psychological Review*, 112: 468-493.
- Grice, P. (1991). Lógica y conversación. En L. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas en filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos.
- Jaszczolt, K. (2010). Defaults in Semantics and Pragmatics. En Zalta, E. (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consultado el 20 de noviembre de 2012 en: <<http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/defaults-semantics-pragmatics/>>.
- Johnson-Laird, P. N. (1980). Mental Models in Cognitive Science. *Cognitive Science*, 4: 71-115.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnson-Laird, Philip N (1988). *The computer and the Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnson-Laird, P. N. (1995). Inference and mental models. En Newstead, S. E. y Evans, J. S. T. (eds.), *Perspectives on Thinking and Reasoning* (pp. 115-146). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnson-Laird, P. N. y Byrne, R. (1991). *Deduction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Knauff, M., Fangmeier, T., Ruff, C. y Johnson-Laird, P. (2003). Reasoning, Models, and Images: Behavioral Measures and Cortical Activity. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15 (4): 559-573.

- Monti, M., Parsons, L., Martinez, M., y Osherson, D. (2007). Functional Neuroanatomy of Deductive Inference: A Language-Independent Distributed Network. *NeuroImage*, 37: 1005-1016.
- Nersessian, N. (1999). Model-Based Reasoning in Conceptual Change. In Magnani, L., Nersessian, N., Thagard, P. (Eds.), *Model-Based Reasoning in Scientific Discovery* (pp. 5-23). New York: Springer.
- Nersessian, N. (2009). *Creating Scientific Concepts*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Reiter, R. (1978). On closed world data bases. En Gallaire, H. y Minker, J. (eds.), *Logic and Data Bases* (pp. 119-140). New York: Plenum.
- Reverberi, C., Cherubini, P., Rapisarda, A., Frackowiak, R. S., Macaluso, E., y Paulesu, E. (2007). Neural basis of generation of conclusions in elementary deduction. *Neuroimage*, 38(4): 752-762.
- Stenning, K. y Van Lambalgen, M. (2008). Interpretation, Representation, and Deductive Reasoning. En Adler, J. y Rips, L., *Reasoning* (pp. 223-249). New York: Oxford University Press.
- Stenning, K. y Van Lambalgen (2010). *Human Reasoning and Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yang, Y., Zhao, J., Zeng, J., Guo, Z., and Bringsjord, S. (2005). Empirical Justifications for the Universalness of the Mental Logic and Mental Models Paradigm. In B. G. Bara, L. Barsalou, and M. Bucciarelli (Eds.), *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 2399-2403), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

## EL FUNCIONARIO DE NIVEL MEDIO EN UNA INSTITUCIÓN FEDERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR: VIVENCIAS DE PLACER Y SUFRIMIENTO EN EL TRABAJO

THE MIDDLE WORKER IN A HIGH LEVEL EDUCATIONAL  
FEDERAL INSTITUTION: EXPERIENCES OF PLEASURE  
AND SUFFERING AT WORK

**CARLA VAZ DOS SANTOS RIBEIRO**

Departamento de Psicología, Universidad Federal de Maranhão, São Luís, Brasil.  
carlavazribeiro@uol.com.br

**Recibido:** 26-02-2013. **Aceptado:** 10-06-2013.

**Resumen:** El presente estudio tiene como tema central el análisis del trabajo de los asistentes administrativos de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA). En este contexto organizacional, a partir del análisis de cincuenta cuestionarios y veintiuna entrevistas semiestructuradas, se identificó un número significativo de técnicos con potenciales poco apreciados, normalmente al margen de los procesos de decisión, funcionando como mero apoyo a las actividades académicas y, consecuentemente, implicando sentimientos de invisibilidad y desprestigio. Se puede constatar que este escenario crea un terreno fértil para el surgimiento de estrategias defensivas, de sufrimiento patogénico y, posiblemente, de menor compromiso y movilización. Se observa la necesidad de deconstruir la idea de que cualquier adaptación es fruto de la mala intención por parte de los funcionarios, infiriéndose que la inercia y la apatía pueden ser señales de sufrimiento psíquico o incluso de un proceso patológico, fruto de una dinámica organizacional que reserva un lugar de anonimato al profesional. Se advierte sobre la importancia de la creación de espacios laborales para los asistentes administrativos que favorezcan la valorización, participación y negociación, dando lugar a una oportunidad para que la actividad laboral sea un fin en sí misma, constituyéndose en una actividad significativa para el sujeto, para la universidad y la sociedad. Se concluye que el trabajo, considerado de esta forma, puede asumir sentidos de crecimiento, utilidad, coherencia y realización, tal vez otorgándole significado a todo el sufrimiento vivido al enfrentar adversidades tan presentes en el mundo laboral.

**Palabras clave:** Placer, sufrimiento, asistente administrativo, trabajo.

**Abstract:** The main focus of this study is to conduct a job analysis of the administrative

assistant at the Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A great number of technicians with underused potential have been studied in the present organizational context and from an analysis of fifty questionnaires and twenty one semi-structured interviews. Such professionals have always been put aside the decision making processes, working as mere support for academic activities, experiencing, therefore, feelings of invisibility and low status. It notes that this scenario creates a fertile ground for the emergence of defensive strategies, of pathogenic suffering and, possibly, less commitment and mobilization. It points out the need to deconstruct the idea that all accommodation comes from workers' trickery and bad faith, inferring that inertia and apathy can be signs of psychic disorder or even a disease process which is the result of an organizational dynamics that allows the professional an anonymity place. It warns about the importance of creating workplaces for the administrative assistant that favor the following: appreciation, participation and negotiation in order to provide opportunity for the work activity to be an end itself and becoming a significant activity for the subject, for the university and for the society. Finally it concludes that the work can take meanings of growth, utility, coherence and achievement and it can, perhaps, lend its meaning to all the suffering that has been experienced when facing the adversities greatly present of the work of world.

**Keywords:** Pleasure; suffering; administrative assistant; work.

## 1. Introducción

ESTE CAPÍTULO RESCATA algunos elementos teóricos y empíricos de la tesis de doctorado titulada "Trabajo técnico-administrativo en una institución federal de educación superior: análisis del trabajo y de las condiciones de salud", defendida en 2011.<sup>1</sup> Presenta como tema central la propuesta de analizar, desde un enfoque crítico, el trabajo de los funcionarios de nivel medio, que ocupan cargo de asistente administrativo en la UFMA, enfatizando sus expectativas, realizaciones, frustraciones y su papel en la institución.

Algunas preguntas problematizadoras sirvieron como punto de partida para este estudio, tales como: ¿por qué hay asistentes administrativos comprometidos con su trabajo, mientras otros cumplen con lo mínimo requerido para garantizar la permanencia en un empleo estable? ¿La falta de compromiso y la mala intención por parte de los funcionarios presentan alguna relación con el lugar de invisibilidad y poco valor que los mismos ocupan en la institución? ¿Cómo ocupar un cargo que sólo exige educación media y enfrentar las limitaciones de crecimiento profesional en una institución que forma a personas con nivel superior para el mundo laboral?

Es importante aclarar que, debido a que la categoría de los técnicos administrativos abarca cargos y experiencias profesionales tan diversificadas, con

<sup>1</sup> Tesis orientada por la profesora Dra. Deise Mancebo (PPGPS/UERJ).

requisitos escolares bien diferenciados, desde educación primaria incompleta a superior completa, se optó por estudiar sólo el cargo de asistente administrativo. La elección se justifica por ser este uno de los cargos con mayores problemas de adecuación del perfil de los ocupantes a las exigencias de la función, y también, por presentar uno de los más altos índices de rotación dentro de la institución.

Se parte de la premisa de que en las instituciones federales de educación superior el trabajo de los técnicos administrativos está más propenso a la estandarización y al encuadramiento a las rutinas técnicas que el trabajo de los docentes. La participación de estos funcionarios en los proyectos institucionales es solamente simbólica, y no pasa de ser una ilusión. “[...] no responde al principio democrático comprometido con la participación de los sujetos en la comunidad universitaria”. (Vieira, 2000: 49).

Un aspecto muy representativo de la cultura de las instituciones federales de educación superior es su gran estructura organizacional, compuesta por innumerables instancias que dificultan la toma de decisiones. Además de los obstáculos burocráticos, que no son poco comunes, estas instituciones tienen sus cargos de dirección mejor remunerados ocupados por gestores con perfiles inadecuados para el ejercicio de la función. Es común que sus directores nombren para los cargos más procurados a docentes o personas que no pertenecen a la universidad, sin la experiencia necesaria, con el fin de atender intereses políticos, o incluso confirmando un lugar de menor valor para el técnico administrativo dentro de la cultura organizacional y, a veces, desconsiderando la competencia profesional de técnicos administrativos mucho más preparados para el desempeño de las actividades requeridas.

Desde esta perspectiva, se identifica, a través de los relatos de algunos asistentes administrativos de la institución estudiada, un clima de cierta tensión entre los segmentos de los docentes y técnicos administrativos. La relación conflictiva entre las dos categorías se manifiesta en el discurso de estos técnicos, en el momento en que reivindican acceso a los cargos de jefatura más procurados y mayores oportunidades de capacitación y cualificación, como también parámetros iguales de votos en las elecciones, mayor representatividad en los Consejos, en fin, cuando buscan igualdad de derechos y trato, en oposición a lo que denominan como “privilegios de los docentes”.

En ese sentido, el trabajo del asistente administrativo, objeto de este estudio, presenta características preocupantes con respecto a las limitaciones de espacio de creación y participación. Más que los técnicos de nivel superior, el asistente está expuesto a todo un proceso de invisibilidad y anonimato, lo que dificulta mucho la realización placentera de su actividad laboral.

Se cree que la presente investigación permitirá una inmersión más crítica en este contexto, dando lugar a reflexiones referentes al día a día de los funcionarios y al complejo y desvalorizado lugar que ocupan como funcionarios de nivel medio, ejecutores de actividades rutinarias y burocráticas en una institución que tiene como objetivo la formación de nivel superior. Por lo tanto, se pretende proporcionar elementos que contribuyan al análisis, al debate y a la búsqueda de alternativas para la mejora de la acción de los trabajadores, de su salud, de la relación docente-técnico administrativo y, tal vez, de la misma universidad.

## **2. La investigación con los asistentes administrativos**

El referencial teórico-metodológico para el desarrollo de este estudio, se basa en los principios del materialismo histórico-dialéctico, implicando el entendimiento del sujeto como ser social e histórico, que interviene en la realidad en la cual está inmerso y sufre las determinaciones de esta misma. Este paradigma busca superar la apariencia del fenómeno, entendiendo las mediaciones que lo determinan. Algunos conceptos del abordaje de la psicodinámica también son priorizados y articulados, sirviendo como referencial privilegiado en la fundamentación teórica de categorías clave de esta investigación.

En la selección de la muestra de los sujetos para el estudio de campo, se contempló como meta la realización de un análisis comparativo entre dos grupos diferentes, uno de ellos compuesto por asistentes administrativos que ingresaron a la institución antes de la Reforma de Estado de 1995, y el otro, por asistentes administrativos nombrados a partir de ese período.

En relación al número de sujetos encuestados, se trabajó en la primera etapa, la de los cuestionarios, con 50 de los 202 asistentes administrativos<sup>2</sup> de la institución, divididos en dos grupos: el de los funcionarios que ingresaron antes de 1995, y el de los que ingresaron a partir de 1995. Debido a que el número de asistentes administrativos más antiguos (59,5%) es superior al de los más nuevos (40,5%), la división de los grupos obedeció al criterio de proporcionalidad, con 29 en el primer grupo y 21 en el segundo.

<sup>2</sup> Al momento de delimitar la muestra, según informaciones extraídas del Sistema de Automatización de Recursos Humanos (SAUO2) en octubre de 2009, la UFMA contaba con 202 funcionarios con cargo de asistente administrativo.

Luego del análisis de los resultados de la primera fase, se delimitó la muestra para la etapa de las entrevistas. Se seleccionaron 17 sujetos, haciendo uso del mismo criterio de proporcionalidad de composición del grupo que respondió los cuestionarios.

Cabe destacar que, a pesar de que este estudio tiene como foco central el trabajo de los asistentes administrativos, la muestra no se limitó a los mismos. Otros sujetos fueron incluidos en el estudio de campo, en la medida que se mostraron significativos y capaces de proporcionar informaciones y preguntas relevantes, en relación al problema estudiado, ya que se cree que las experiencias diferenciadas sobre el tema en cuestión tienen la posibilidad de enriquecerlo. Desde esta perspectiva, se incluyó la realización de entrevistas con 1 representante de la Federación de Sindicatos de Trabajadores de las Universidades Públicas de Brasil (FASUBRA) y 3 gestores de la UFMA.

Para el análisis, el material de las entrevistas fue agrupado en seis grandes temáticas: lo nuevo y lo antiguo en la universidad; relaciones de trabajo y organización del trabajo; experiencias de placer y sufrimiento en el trabajo; estrategias de mediación; invisibilidad del asistente administrativo y sentido del trabajo. A pesar de la división en categorías, no se dejó de considerar la indiscutible relación entre las temáticas. Además, durante todo el proceso de análisis, se procuró superar las manifestaciones fenoménicas de la realidad en sus definiciones exteriores, buscando las raíces de la coyuntura que las produjo y revelando lo implícito, lo que no se revela de inmediato.

### **3. La labor del asistente administrativo en la UFMA**

Pensar en una institución educacional, nos lleva inmediatamente a visualizar a profesores y alumnos. Muchas veces creemos que este núcleo basta y olvidamos o al menos nos mostramos indiferentes a toda la constitución de organizaciones tan complejas, como son las organizaciones educacionales. Para que las actividades finales de cualquier institución federal de educación superior sean ejecutadas por los docentes, tendrá que haber otro conjunto potenciador, formado por las actividades-medio, las cuales son realizadas principalmente por técnicos administrativos. Por lo tanto, para atender las actividades-fin, cualquier institución de educación superior, además de su cuadro de docentes, requiere un competente y estructurado cuerpo técnico administrativo para llevar a cabo, satisfactoriamente, las actividades-medio.

La categoría de los funcionarios técnico-administrativos está constituida por más de tres centenas de cargos, separados en cinco niveles de diferentes

clasificaciones. El agrupamiento por nivel de clasificación sigue el criterio de grado escolar. Por ejemplo, para el ingreso a los cargos de clase "A", se exige solamente la educación primaria incompleta, mientras que para los cargos de clase "E" se exige el título de educación superior.

El cargo de asistente administrativo, foco de análisis de esta investigación, se encuentra en el nivel "D" de clasificación. Para su ocupación, se requiere ser aprobado en concurso público, además de presentar diploma de conclusión de enseñanza media. La principales atribuciones asignadas a sus ocupantes son: dar apoyo administrativo y técnico en las áreas de recursos humanos, administración, finanzas, patrimonio, materiales y logística; atender a usuarios, proporcionando y recibiendo informaciones; seguir procesos administrativos; tratar variados documentos; preparar informes, formularios, planillas; participar de la elaboración de proyectos referentes a la mejora de los servicios de la institución y otorgar asesoría en las actividades de educación, investigación y extensión.

Un asistente administrativo, como cualquier otro funcionario del cuadro de efectivos de una institución pública y estatal, no puede cambiar de cargo, excepto si es aprobado en un nuevo concurso público. No puede, por ejemplo, transitar de un cargo de asistente a uno de administrador o contador. Es decir, independiente de su labor, siempre será un asistente administrativo limitado al ejercicio de funciones rutinarias con bajo o ningún poder de decisión, correspondientes a los ocupantes de cargos de nivel medio.

Algunos datos extraídos del SIGPRH, en abril de 2011, confirman el *turnover* elevado de los integrantes de esta categoría. De un total de 101 asistentes administrativos, nombrados en los últimos siete años (enero/2004 a diciembre/2010), 26 (25,7%) renunciaron a lo largo de ese período, y más de la mitad salió de la institución incluso antes de cumplir dos años de función.

Se supone que la corta permanencia por parte de los funcionarios de la UFMA es fruto de la incompatibilidad del perfil de los asistentes aprobados en los últimos concursos con la demanda organizacional, como también de las remuneraciones poco atractivas de las instituciones federales de educación superior. Es importante recordar que los organismos del poder ejecutivo, en el cual se encuentra la institución estudiada, son los que presentan salarios más bajos en comparación a entidades públicas federales del poder judicial y del poder legislativo.

Frente a remuneraciones no competitivas, restricciones de crecimiento en la carrera y modos de gestión de la organización del trabajo poco flexibles, resulta frecuente la divergencia entre intereses personales y las condiciones ofrecidas por la organización. Por lo tanto, se identifica una situación propicia para experiencias de frustración y sufrimiento, especialmente cuando

el funcionario se ve sin perspectivas de desarrollo profesional, expuesto a la desvalorización de su potencial y a la ejecución de tareas rutinarias.

#### **4. Repercusiones de los modos de gestión de la organización del trabajo en la dinámica del placer y el sufrimiento**

La actividad laboral tiene un significado que incluye las necesidades, los valores y la subjetividad de aquel que trabaja. Es más que vender su fuerza a cambio de un salario: este proceso incluye una remuneración social. No sólo representa un medio para satisfacer las necesidades básicas, sino también una posibilidad de tener una ocupación, de reconocerse como parte integrante de un grupo o de la sociedad. Además, representa una significativa oportunidad de desarrollo de las potencialidades humanas, actuando como una importante fuente de autorrealización, de autoestima, de experiencias psicosociales y de sentido de vida.

Coincide con los teóricos defensores de la centralidad del trabajo, comprendiendo que, incluso frente a un cuadro que configura una nueva morfología del trabajo, éste permanece como un elemento central en la sociedad contemporánea. Es posible constatar que la actividad laboral se configura como fuente de investigación esencial para comprender la constitución del ser social. El trabajo jamás puede considerarse como neutro o poco significativo. Se considera como una categoría clave que “[...] o juega a favor de la salud o, por el contrario, contribuye a su desestabilización y empuja al sujeto hacia la descompensación” (Dejours, 2004b: 138).

Por lo tanto, cabe presentar algunos cuestionamientos articulados a esta temática, tales como: ¿por qué muchos trabajadores, a pesar de enfrentar situaciones laborales tan adversas, no se enferman? ¿Es posible, en un ambiente laboral insano e irregular, encontrar brechas o pequeños espacios que favorezcan el encuentro de algún sentido en la relación con el trabajo? ¿Los modos de gestión de las organizaciones laborales, en la actualidad, posibilitan ambientes propicios para la realización personal y la salud del trabajador?

Se defiende la idea de que no hay cómo analizar la salud del trabajador aislada de la discusión de las transformaciones del mundo laboral. Resulta esencial considerar la salud como un proceso histórico-social y entender al ser humano no de manera aislada, sino en interacción con el mundo material que lo rodea, como producto y productor de esa realidad. De esta forma, los procesos laborales vividos por los trabajadores al interior de las organizaciones están directamente posicionados y articulados con el entorno de dichas organizaciones y con la coyuntura sociopolítica que las involucra.

Con base en autores como Canguilhem (1995), Dejours (1986) Dejours, Dessors y Desriaux (1993) y Athayde y Neves (1998), se entiende la salud desde una perspectiva de movimiento constante, lucha, negociación y enfrentamiento de adversidades.

Salud es la capacidad del individuo de tolerar, enfrentar y superar las deslealtades y agresiones del medio. Es la posibilidad de enfermarse y recuperarse (Canguilhem, 1995). Se trata de una lucha permanente, de movilización del cuerpo y alma, de sangre, huesos, músculos, memoria, deseos y odios. Es como sacar de dentro de sí, de las raíces, las energías necesarias para vivir, para responder a las exigencias y presiones del trabajo. Primero que todo, es una sucesión de compromisos que las personas asumen con la realidad, que se altera, se reconquista, se define y redefine a cada instante, que estará siempre frente a nosotros. Por lo tanto, salud es un campo de negociación cotidiana y permanente para volver viable la vida (Athayde e Neves, 1998). Ciertamente, no es un estado tranquilo, estable ni plano. Consiste en la existencia de esperanza, metas, deseos y objetivos para ser alcanzados, traducidos en una lucha que nunca se ha ganado definitivamente (Dejours, 1986; Dejours, Dessors y Desriaux, 1993).

De esta forma, cabe resaltar que la salud laboral está directamente vinculada al movimiento, lo que no significa simplemente la ausencia de sufrimiento y angustia. El sufrimiento es inherente al mundo laboral, y cualquier organización del trabajo es de antemano desestabilizadora para la salud (Dejours, 2004c).

El diferencial entre las organizaciones está en el grado de libertad y autonomía propiciado al trabajador para mejorar su práctica, y enfrentar, superar o transformar las deslealtades y agresiones del medio. “El desafío [...] es definir acciones capaces de modificar el destino del sufrimiento y favorecer su transformación (y no su eliminación)” (Dejours y Abdoucheli, 1994: 137).

Una de las alternativas de enfrentamiento del sufrimiento es la utilización de estrategias defensivas, cuyo objetivo es negar o minimizar la percepción de la realidad que provoca dicho sufrimiento. Éstas se manifiestan de diferentes formas, variando de acuerdo a las situaciones laborales, las cuales a veces se caracterizan por un comportamiento de aislamiento del grupo, de resignación, de incredulidad, de renuncia a la participación, de apatía, de desánimo, de desesperanza, de desprecio, de disimulación, de cinismo, de hiperactividad, entre otros (Mendes y Morrone, 2002; Mendes, 2007). Resultan necesarias, en la medida que protegen al sujeto contra el sufrimiento causado por las presiones laborales, manteniendo así el equilibrio psíquico y evitando enfermedades. Sin embargo, cabe destacar que esta operación es

estrictamente mental, y no ocurre una transformación de la realidad en sí.

Así, existe el peligro de que las estrategias defensivas funcionen como una trampa, insensibilizando al individuo, inmovilizándolo y contribuyendo “[...] para volver aceptable aquello que no debería serlo” (Dejours, 1999: 36).

Una alternativa mucho más eficaz y saludable para enfrentar el sufrimiento, es la estrategia de movilización subjetiva, que posibilita la transformación y la resignificación de las situaciones generadoras de sufrimiento en situaciones generadoras de placer. Este proceso se caracteriza por el uso del espacio público de discusión sobre el trabajo y por el uso de la inteligencia práctica. Espacio público se entiende como el espacio de circulación de la palabra colectiva, como un lugar de expresión del sufrimiento y de búsqueda de transformación de la situación vigente. Algunos elementos constitutivos de dicho espacio son la solidaridad, la confianza y la cooperación (Mendes y Abrahão, 1996; Mendes, 2007).

La inteligencia práctica, también conocida como operaria o astuta, va más allá del saber empírico, de los conocimientos informales, de las experiencias vividas y de las manualidades. “Es una inteligencia cuya raíz está en el cuerpo, en las percepciones y en la intuición sensible [...] es también una inteligencia en constante ruptura de normas y reglas. Es una inteligencia fundamentalmente transgresora” (Dejours; Abdoucheli, 1994: 133).

En consecuencia, la eficacia de la estrategia de movilización subjetiva depende de la posible transgresión e innovación frente al trabajo establecido y, especialmente, de la valorización de los esfuerzos del trabajador en tal labor.

El abordaje de la psicodinámica laboral considera el reconocimiento como un elemento esencial para la lucha contra la descompensación. Ante la ausencia de una determinación favorable, la dinámica de resignificación del sufrimiento se paraliza, dificultando así la transformación de las experiencias desagradables en agradables. “Sin reconocimiento, no puede haber sentido, ni placer, ni reapropiación en relación a la alienación. Sin reconocimiento, sólo hay sufrimiento patogénico y estrategias defensivas. Sin reconocimiento, inevitablemente habrá inercia” (Dejours, 2004a: 214).

## **5. El día a día del asistente administrativo en la UFMA: experiencias de placer y sufrimiento en el trabajo**

El cotidiano laboral de los asistentes administrativos es enfrentado por situaciones de disgusto, al igual que el día a día de otros trabajadores. El descontento de estos funcionarios con su trabajo fue identificado en diversas instancias de la investigación.

Entre las fuentes de sufrimiento más presentes en los discursos analizados, se destaca el modelo burocrático de organización al que está sometido el asistente administrativo. Se constató que este funcionario realiza un trabajo predominantemente rutinario, limitado al cumplimiento de tareas establecidas, en base a las leyes, órdenes, resoluciones, normas, que casi siempre le impiden recurrir a alternativas creativas e innovadoras. Con cierta frecuencia, ocupa parte importante de su tiempo de trabajo en la reproducción de resoluciones formales en procesos administrativos, en el archivamiento de documentos y en la alimentación mecánica de sistemas de información. El habitual sentimiento de impotencia y frustración frente a la burocracia es visible en el relato de algunos entrevistados:

[...] lo que las personas creen es que nosotros no cumplimos nuestra función, nuestro trabajo de la manera correcta, y siempre que intento explicar me dicen lo mismo: ah, ¿y hacia dónde va eso finalmente? [...] Hasta llegar a explicarlo, es difícil pensar en cuántos reclamos y quejas ya he oído de cosas absurdas, ante las cuales intentamos defendernos y no lo logramos. [...]. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO).

Otro punto importante detectado en este análisis es el sentimiento de desvalorización vivido por los asistentes administrativos. Estos funcionarios, además de formar parte del grupo de técnicos administrativos, considerado dentro de la cultura de esta institución como “categoría de menor valor”, limitada a la ejecución de las desprestigiadas actividades-medio, son técnicos de nivel medio, con funciones limitadas al apoyo de tareas administrativas, ejerciendo en una institución cuya actividad-fin es formar personas con educación superior.

El lugar de mero complemento ocupado por algunos sujetos de este estudio provoca incomodidad al percibir que son tratados como si fuesen propiedad, objetos en el ambiente laboral:

[...] lo que yo he visto, es que el funcionario es tratado como si fuera una mesa de la sala, un objeto. Es “tu administrativa”, es “tu administrativo”, entonces a veces el jefe cambia de lugar y lleva al administrativo a otro sector como si fuera una propiedad. Entonces, eso se ve mucho, y cuando yo llegué, lo encontré extraño. Tu chica, ¿te vas a quedar tú con ella? [Dicen] como si fuera un libro [...]. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 2).

En ese contexto, es común referirse al trabajo de este grupo como algo de menor importancia. Llaman sus actividades de burocráticas y, casi siempre, no consideran el papel de un apoyo administrativo para un buen desarrollo de la institución como un todo.

Los asistentes administrativos terminan viviendo un sentimiento de invisibilidad, generado en la relación con los demás funcionarios de la universidad, sobre todo en relación a los docentes, quienes, legitimados por su saber, ocupan un lugar importante, tanto jerárquicamente como subjetivamente. Un gestor, atento a las condiciones de desprestigio bajo las cuales están expuestos muchos asistentes, comenta:

No es un trabajador, sino un anónimo que hace algunas cosas aquí [...] creo que ellos perciben como son, o no son mirados. [...] los docentes consideran al técnico como alguien que está ahí para cumplir, para ejecutar, y listo, se acabó. No logran humanizar la relación. [...] pienso que, dada la particularidad de Maranhão, el camino sería dar un espejito. Recordemos la relación con el indígena: para agradecerlo, le das un regalito. Luego, lo compras. Yo no llamo eso de afectividad, sino de afectivismo. Es una forma. Así, no construyes una relación profesional y humana, sino que cooptas. (GESTOR 2).

Sin embargo, cabe resaltar que, de alguna manera, ellos también contribuyen a esa dinámica. Es común que el técnico administrativo atienda con mayor calidad y agilidad a un docente que a un funcionario de su categoría, asumiendo una actitud de reverencia hacia una “autoridad mayor”. De esta forma, favorece la mantención de una cultura fuerte y arraigada, que valoriza al profesor y marginaliza al técnico. Una gestora, que es técnica administrativa, destaca:

Creo que hoy en día existe una cultura muy grande que debe quebrarse [...] Encuentro gracioso que desde que asumí el cargo administrativo, aquí todo el mundo se dirige a mí como profesora. Para mí, ese es el retrato. [...]. Ahora, yo soy profesora. [...] Eso demuestra como la visión del técnico es una visión de obediencia. (GESTOR 3).

Otra fuente de sufrimiento identificada está relacionada a las situaciones de disgusto vividas por los sujetos de este estudio, frente al trato injusto y desigual recibido dentro del ambiente laboral. Las quejas relacionadas al clientelismo y proteccionismo son frecuentes. Las posibilidades de que los asistentes administrativos –muchos con competencia suficiente– ocupen funciones gerenciales de confianza, también son escasas, sobre todo cuando se trata de posiciones de mayor poder decisivo y remuneración, éstas casi siempre son ocupadas por docentes o incluso personas de fuera de la institución, independiente de la adecuación del perfil profesional.

Yo creo que eso no va a cambiar nunca. La verdad es que la universidad es una miniatura de lo que es Maranhão. [...] Y Maranhão es una miniatura

de lo que es Brasil. [...] yo casi siempre veo la falta de preparación del jefe, que a veces ni siquiera es de la universidad y cae como paracaidista, y hay un cierto cinismo por parte de ellos al tratar sobre esto. Mira, remueven a fulano [...]. Yo ya he sido alejada del local por tener más conocimiento que el jefe que llegó. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 9).

Conflictos en las interacciones en el día a día laboral incluso se muestran como motivo de disgusto en los relatos de algunos asistentes, ya sea con docentes, estudiantes, jefes e incluso con sus pares. Entre éstos, el más relevante es el existente entre el cuerpo docente y el técnico administrativo. Sin embargo, cabe destacar que no se trata de conflicto siempre abierto, el cual a veces se manifiesta de forma oculta, sutil, en las contradicciones de algunos discursos y posturas.

Por un lado, algunos técnicos comentan que los docentes tienen más privilegios, tales como: vacaciones más extensas, horarios flexibles, mayores oportunidades de cualificación, mayor representatividad en los consejos y procesos electorales, mayor posibilidad de ocupar cargos de confianza, en fin, en el discurso de los técnicos es posible identificar un cierto tono de rivalidad. Por otro lado, ciertos docentes, especialmente los gestores del área académica, por más que tengan una relación amistosa con los técnicos, no los valorizan como deberían. Parecen desconocer las actividades que componen la descripción del cargo de los asistentes administrativos. Con cierta frecuencia, recurren a estos mismos para pagar cuentas, entregar documentos personales, comprar la colación o servir un café, es decir, confirman un lugar de menor importancia a este funcionario, muchas veces profesional.

La estructura organizacional revela fuertes aspectos del modelo taylorista/fordista. El lugar del ejecutor y del planificador está bien delimitado. Para los técnicos, especialmente los de nivel medio, el trabajo rutinario está demarcado por la regularidad de tareas establecidas, sin espacios para la intervención ni participación. Para los docentes, están a disposición los cargos administrativos más procurados, las mejores oportunidades, es decir, el lugar de quien piensa y planifica.

Resulta necesario destacar que la condición de subordinación del asistente administrativo, además de todas las otras fuentes de disgusto mencionadas en este ítem, no se constituye por sí sola como elemento generador de patologías. El sufrimiento puede tomar diferentes destinos, tanto en dirección hacia un camino patológico, cuanto hacia un camino de defensa, o incluso de resignificación y enfrentamiento, desembocando así en experiencias placenteras.

Se constata que, a pesar de la exposición a experiencias de sufrimiento, la mayoría logra mantener un nivel razonable de normalidad, resultante de

la lucha contra la desestabilización psíquica provocada por las adversidades del contexto laboral.

En ese contexto, las estrategias de defensa funcionan como una alternativa paliativa frente al sufrimiento. Se limitan a negar o minimizar la percepción de situaciones desagradables, “la operación es estrictamente mental, ya que generalmente no modifica la realidad de presión patogénica” (Dejours y Abdoucheli, 1994: 128). De esta forma, las estrategias sirven como un recurso de adaptación a las adversidades del contexto laboral.

A partir del análisis del material estudiado, se pudo identificar el empleo de comportamientos defensivos en las más diversas situaciones. A continuación, se presentan ejemplos de algunas de estas estrategias en el día a día de los asistentes administrativos.

Frente a los escasos concursos realizados para técnicos administrativos y al indebido uso de becados por parte de la institución para atenuar la carencia de funcionarios, una entrevistada, ubicada en un sector del área académica, que actualmente cuenta sólo con ella como funcionaria efectiva, naturaliza el problema de la sobrecarga de trabajo y de la obligación de dividir el trabajo con cada alumno en práctica, aparentando cierta pasividad e indiferencia frente a la gran rotación de becados en su sector.

Contábamos con una becada, pero ella salió y llegó otra, que con menos de una semana salió, y ya hace una semana que estamos con otro. Estoy trabajando el doble, porque tengo que dar trabajo y al mismo tiempo enseñar todo paso por paso, *pero es muy gratificante*. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 3, la cursiva es nuestra).

La gran estructura jerárquica de la institución, que impide la autonomía de la mayoría de los asistentes administrativos, poniéndolos bajo una condición de subordinación, también provoca comportamientos defensivos asociados a la resignación. Una entrevistada asume una postura pasiva frente a una circunstancia de conflicto.

El otro día hubo un caso en que una profesora de otro departamento pidió un datashow y yo tenía la orden de no pasárselo a profesores de otro departamento. Sólo teníamos dos y ella se molestó conmigo. [...] Yo le dije que no era mi decisión, que era orden del jefe de departamento, y ella pensó que yo estaba siendo mal educada, grosera. Entonces, decidí callarme y dejar todo como estaba [...]. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 7).

La discriminación vivida por el funcionalismo público en el día a día laboral se presenta como un factor generador más de sufrimiento, que los

asistentes procuran enfrentar a través de comportamientos defensivos. Sin embargo, en el intento de negar o relativizar el sufrimiento que esta imagen peyorativa puede provocar, ningún entrevistado se reconoció en la condición de “funcionario público poco comprometido y displicente”, pero admitieron que hay funcionarios que se encuadran en ese perfil. “El otro es el que no trabaja”, como ilustra el siguiente relato:

Los problemas que existen en la institución, en mi visión, cuando se trata del funcionario, del trabajo mal hecho, del trabajo no hecho, casi todo está relacionado a funcionarios antiguos [...] Los antiguos que yo considero son aquellos que están casi jubilándose, que ni pasaron por concurso [...]. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 13).

Es necesario señalar que algunos de los asistentes administrativos que sólo reconocieron la falta de compromiso del “otro” con la institución, fueron los mismos que, en determinadas fases de la investigación, no fueron ubicados fácilmente en sus puestos de trabajo. Los intentos de entrega del cuestionario y de citación para la entrevista, en varias ocasiones no resultaron, debido a horarios de trabajo reducidos, como también a cierto ausentismo. Sin embargo, también hubo casos de funcionarios que, dada la sobrecarga de trabajo y el compromiso con la institución, marcaron sus entrevistas en horarios que no afectarían el desempeño de sus actividades, como, por ejemplo, el horario de almuerzo.

Las prácticas clientelistas, calcadas en el favoritismo de algunos protegidos, fueron identificadas como una fuente generadora más de comportamientos defensivos en el discurso de algunos funcionarios. Un asistente administrativo, frente a las injusticias y desigualdades vividas, señala:

[...] es mejor no parar mucho para pensar en todo esto, porque termina molestando demasiado [...] y te dan ganas de explotar. Hay ciertas horas en que es mejor no parar para evaluar todo esto, y simplemente hacer tu trabajo. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 6).

En el afán de protegerse de experiencias frustrantes en su desarrollo profesional, algunos asistentes administrativos se contienen, desisten, permanecen a la espera de órdenes e instrucciones para la ejecución de tareas establecidas. El desánimo, la falta de compromiso, la mala atención y la presencia ausente, todo esto interpretado en determinadas situaciones de manera errónea, como mala intención y pereza, pueden ser también estrategias de defensa, reflejo de la estructura organizacional basada en los principios del modelo tecno-burocrático, que reserva para estos funcionarios

el lugar de obediencia. Algunos casos de destitución, a veces, se muestran como “resultado de un proceso de desorganización vinculado a los efectos nocivos de la utopía taylorista, cuando ésta se impone en las relaciones sociales de trabajo” (Dejours, 2004c: 296).

Por otro lado, algunos funcionarios aparentan gran motivación en la ejecución de sus actividades, sobrevalorando los aspectos positivos y minimizando las condiciones adversas. Sin embargo, esta estrategia de negación de las fuentes de sufrimiento no siempre es tan eficaz, tal como ilustran algunas contradicciones identificadas en el análisis del material de la entrevista:

Yo amo lo que hago, y me encanta ser funcionaria. Me gusta mucho, y cada día contribuyo en lo puedo para cualquier cosa aquí dentro de la institución [...] Es gracioso, pero *es súper bueno, súper bueno y muy difícil*. Me está gustando mucho trabajar en el sector académico [...]. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 3, la cursiva es nuestra).

Otra asistente reafirma, en diversos momentos de su entrevista, la relación de amor que establece con su trabajo:

[...] si digo que no amo mi trabajo, estaría mintiendo [...] no es demagogia, yo realmente amo mi día a día [...] Me ilumina, me encanta, me encanta, lo encuentro fantástico [...] disgusto es una palabra que no está en mi día a día [...] Yo no trabajo con cosas difíciles, todo para mí es maravilloso, gratificante. ¿Se trata de demagogia? No, es mi concepto. [...] Por ejemplo, hoy no hay agua. ¿Por qué no hay agua? Por la bomba. ¿Y qué hago yo? Mando a comprar agua por ahí. Entonces, para mí es fácil lidiar con eso. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 1).

Sin embargo, a pesar de presentar un discurso que refuerza, en diferentes trechos, su placer con el trabajo, cuando se le pregunta sobre el motivo que aún la mantiene en la institución, incluso teniendo ya el derecho de jubilar, se refiere al trabajo sólo como fuente de ingresos, resaltando que las pérdidas financieras generadas por la jubilación podrían afectarle mucho. Por lo tanto, olvida la falta que un trabajo, fuente de tanto placer, podría significar en su día a día.

Por ahora, yo no puedo jubilarme, porque estoy educando a mis hijos y tendríamos una pérdida muy grande si yo me retirara hoy. La previsión está pagando para que trabaje, usted sabe que hay un bono de permanencia. Si yo me jubilara hoy, sufriría una pérdida muy grande. Perdería el bono de permanencia, mi función gratificada, mi bono de alimentación y un tercio de las vacaciones anuales. *Todo eso* para mí, en la actualidad, significa

mucho dinero, entonces me haría falta. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 1, la cursiva es nuestra).

Por lo tanto, se puede inferir que los asistentes administrativos buscan caminos distintos para lidiar con sus sufrimientos. A veces, asumen posturas de indiferencia, adaptación y apatía frente a las adversidades, y en determinadas situaciones relativizan las dificultades, o incluso llegan a negar la existencia de disgusto en la ejecución de las actividades profesionales. En algunos casos, logran identificar brechas que favorecen el encuentro de algún sentido y placer en el día a día laboral.

Las vivencias de sufrimiento y placer en el espacio laboral no son experiencias antagónicas ni excluyentes, ya que pueden coexistir. De esta forma, el asistente administrativo experimenta “el dolor y el placer” de ser un técnico administrativo en una institución federal de educación superior. El día a día de estos funcionarios a pesar de los disgustos, es también enfrentado por situaciones gratificantes y por el logro de algún sentido en el ejercicio de su labor.

Una entrevistada, con tiempo suficiente para jubilarse, cuando se le preguntó sobre las perspectivas para los próximos cinco años, afirma que pretende continuar en la institución, señalando que:

El principal motivo para permanecer aquí es la relación con el público. A mí me encanta conversar con las personas, trabajar en coordinación y conversar con alumnos. Yo bromeo, hablo y tengo mucho que aprender con ellos, porque ellos me enseñan mucho y yo también a ellos. Eso es lo que realmente me hace feliz [...]. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 7).

Dicha funcionaria atribuye al trabajo un lugar de expresiva importancia en su vida, reconociéndolo como fuente de salud y bienestar:

El trabajo me ayuda, porque sufro de depresión. Cuando tuve una crisis muy seria, hace cuatro años, lloraba todo el tiempo, pero quería venir aquí. Venía llorando, pero venía a trabajar, porque me hacía bien. Y hasta hoy, cuando tengo mis crisis de tristeza, puedo dejar de ir a cualquier lugar, y no salgo, me quedo en la habitación, pero a la hora de trabajar, ya estoy lista para venir acá. [...] Aquí me renuevo, es una energía extra, me gusta el aire que se respira en la UFMA [...] cuando llega el viernes, yo ya estoy pensando en el lunes, porque quiero venir para acá. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 7).

La buena interacción con los alumnos se identifica, una vez más, en el relato de una asistente administrativa con una de las principales fuentes

de placer en el trabajo, llegando a funcionar también, en ciertas ocasiones, como recurso terapéutico para enfrentar las crisis depresivas.

Descubrí que, por muy mal que esté, debo obligarme a salir para trabajar, porque cuando llego, me mejoro. A veces, llego mal aquí, arrastrando, para salir de la cama es una lucha, sólo me dan ganas de quedarme acostada, encerrada en aquel cuarto oscuro, y no me baño, paso por la ducha, vengo hasta acá y llego mal, con cara de monstruo, y cuando la primera persona golpea la ventanilla, pienso que no tiene la culpa, que no tiene por qué enfrentar mi cara de monstruo, muestro una sonrisa y de un momento a otro, ya me mejoro. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 13).

El cumplimiento de metas, plazos y el alcance de resultados, constituyen una fuente más de placer en el día a día laboral. Para ciertos entrevistados, el placer es aún mayor cuando el trabajo eficaz es reconocido.

Yo me siento feliz cuando ellos reconocen que he hecho correctamente el trabajo y a tiempo, porque a veces debemos correr con algunos plazos, como en instancias de concurso público. Debemos estar disponibles para estar todo el tiempo ahí, y cuando terminamos una etapa del concurso público, ya sea para el plantel o para profesor reemplazante, vemos que hemos producido algo positivo y que ellos se sienten satisfechos con lo realizado. [...] (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 15).

Creo que es gratificante cuando logramos hacer bien algo. Yo soy muy perfeccionista. Tanto al inicio como al término, me gusta trabajar a la perfección para que no haya problemas. [...] Si hay alguien para reconocer después mi trabajo [...] es gratificante. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 12).

Algunos asistentes administrativos se sienten desafiados frente a las adversidades, y en la búsqueda de alternativas creativas para la solución de problemas, encuentran fuerzas para seguir adelante. “Entonces, la angustia aparece como un motor, una fuerza que impulsa la acción. Así, la angustia contribuye a la formulación de los objetivos, de las metas, que una vez alcanzados atenúan la angustia, pero no impide que resurja enseguida”. (Dejours; Dessors; Desrioux, 1993, p. 101).

Yo ya trabajé aquí sin computador, sin fotocopidora, sin el soporte de mi herramienta de trabajo, pero nada de eso me perjudicaba. Llevaba trabajo para mi computador en casa, [...] para la fotocopia, lo resolvía en el barrio, entonces no trabajo mucho con ese disgusto. [...] Estas dificultades me animan para buscar, para solicitar más, para insistir más [...] Yo siempre

digo que estas dificultades me traen esperanzas mayores de tener aquello más adelante. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 1).

Frente a la gran estructura burocrática de la institución y a la falta de compromiso y descuido por parte de ciertos funcionarios, una funcionaria busca como alternativa de enfrentamiento el apoyo de sus jefes para el desarrollo de los procesos. En su relato, se verifica que el sufrimiento provocado por los obstáculos organizacionales es resignificado cuando el problema es solucionado. De esta forma, el disgusto en la ejecución de la actividad laboral adquiere sentido, abriendo espacio a vivencias agradables.

Al comienzo, cuando recién llegué, por intentar resolver todo y sentirme muy mal con una demanda no resuelta, entraba en conflicto [...] ya tuve la reacción de llorar frente a estas situaciones. Ahora no, procuro conversar con los jefes directos, contarles el problema y llegar a una solución a través de su autoridad. [...] Después me entero de que el problema ha sido resuelto, y que se siguió el proceso correcto. Es una satisfacción. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 2).

Se identificó la satisfacción experimentada en el desarrollo de actividades dirigidas hacia el bien público a través de algunos relatos:

El trabajo en una institución pública permite un retorno doble, ya que ganas directamente el sueldo y, además, ganas en la medida en que, como funcionario público, desarrollas una actividad dirigida hacia el bien público. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 2).

Sin embargo, la idea de servir al público no ocupa un lugar destacado en las expectativas y realizaciones de la mayoría de los participantes de este estudio. Por otro lado, la estabilidad financiera que los asistentes administrativos logran, como funcionarios públicos, se configura como uno de los aspectos más valorizados, funcionando como una de las principales razones para el ingreso y permanencia en la institución.

No obstante, se verifica una paradoja a través de los discursos de algunos participantes del estudio: el trabajo, que se constituye como un puerto seguro, proporcionando tranquilidad ante las turbulencias del mundo laboral, es el mismo que provoca inquietud al no atender expectativas de autorrealización en la ejecución de sus actividades.

Mi trabajo aquí en la UFMA representa mi seguridad financiera, pero que no deja de gustarme. Me gusta mi trabajo, la institución. Me hace falta.

Cuando tomo vacaciones, quiero volver luego. Yo ya adquirí derecho a tres licencias, pero dos ya están prescritas y la otra está por prescribir. Pero, si yo realmente pudiera trabajar con el arte, si me diera la misma seguridad financiera que me da mi trabajo actual, con seguridad preferiría el arte, sin lugar a dudas [...]. (ASISTENTE ADMINISTRATIVO 13).

Por lo tanto, se concluye que el trabajo del asistente administrativo actúa como fuente de placer y sufrimiento. Desde esta perspectiva, la actividad laboral puede jugar a favor de la salud y la realización, pero también puede contribuir al proceso de alienación y padecimiento. Se entiende que el diferencial está en los modos de organización y estructuración del trabajo, especialmente, en la oportunidad dada al funcionario para atender sus deseos e intereses en la ejecución de su trabajo.

Sin embargo, cabe recordar que las condiciones dadas por cada sector de dicha institución son importantes, pero no decisivas en relación a las vivencias de placer y sufrimiento, ya que los modelos de organización del trabajo “[...] son interpretados por los trabajadores a partir de la interrelación entre su subjetividad y la realidad concreta del trabajo”. (Mendes; Morrone, 2002: 30).

## 6. Consideraciones finales

El trabajo de los asistentes administrativos se revela, frecuentemente, carente de sentido. Se identificó un número representativo de funcionarios que buscan, ante todo, la seguridad material. Éstos recurren a una racionalidad económica e instrumental fundamentada en una lógica fría, que limita la actividad laboral a un mero instrumento de acceso a bienes materiales y a un espacio de provisión y sustento.

Para una parte significativa de los sujetos estudiados la ejecución de las actividades profesionales en sí, no se configura como fuente de placer. Probablemente, la mayor satisfacción está vinculada a las buenas relaciones interpersonales favorecidas por el día a día laboral y a la estabilidad financiera propiciada por la condición de funcionario público.

Las estrategias de mediación utilizadas, ante los disgustos del ambiente laboral, tanto por los nuevos como los antiguos, no procuran alterar las condiciones adversas. Los más nuevos canalizan sus fuerzas en la búsqueda de aprobación en otro concurso público, y los más antiguos, cuando se refieren a los puntos negativos del trabajo, hablan de la ausencia de reconocimiento, de la falta de oportunidad de desarrollo, de las limitaciones

de la burocracia, del poco empeño por parte del “otro funcionario”, pero no van más allá de las quejas. Muchos que ya están cerca de la jubilación, a veces se contienen y se conforman. Tienden a relativizar las dificultades y, en determinadas ocasiones, llegan a negarlas.

Se constató un leve movimiento en la búsqueda de alternativas ante las condiciones de servilismo relativas al cargo en cuestión. Una parte significativa mostró incredulidad en relación a un posible cambio. Este contexto da lugar a actitudes de resignación y pasividad, como también a un boicot a los compromisos profesionales, ausentismo, además de la “presencia ausente”, bien caracterizada por el funcionario que no falta a su trabajo, pero hace estrictamente lo necesario y, con cierta frecuencia, se niega al aprendizaje de nuevas actividades, alegando que no es su trabajo y que no le pagan para eso.

Análisis precipitados o superficiales no identificarían la complejidad de esta mezcla de sentimientos y comportamientos suscitados, probablemente por las dificultades que enfrenta el día a día laboral del asistente administrativo. De manera reduccionista, con seguridad atribuirían las causas de la inmovilidad a la estabilidad, la cual, considerada como una gran villana, es responsable por los aspectos negativos del servicio público. Sin embargo, se debe ampliar el ángulo de análisis y procurar identificar otros elementos que compongan este cuadro.

Es necesario deconstruir la idea de que cualquier adaptación es fruto de la mala intención por parte de los funcionarios. La inercia y la apatía pueden ser señales de sufrimiento psíquico, o incluso alerta de un proceso patológico, fruto de una dinámica organizacional que le reserva un lugar de anonimato e invisibilidad al asistente administrativo.

No hay duda de que condiciones laborales adecuadas, sueldos dignos, gestión justa de desempeño, reconocimiento y valorización del trabajo realizado, incentivo al ejercicio de la creatividad, espacios efectivos de participación y posibilidad de ascenso en la carrera, son factores que afectan directamente al empeño y compromiso del funcionario con la actividad profesional, encontrándose a sí mismo en su actividad laboral. El trabajo, considerado así, puede asumir sentido de crecimiento, valorización y realización, tal vez otorgándole significado al sufrimiento vivido ante las adversidades tan presentes en el mundo laboral.

### Referencias bibliográficas

- Athayde, M., Neves, M. (1998). Saúde, gênero e trabalho, na escola: um campo de conhecimento em construção. Athayde, M. et al. (Org.). *Saúde e trabalho na escola* (pp. 23-35). Río de Janeiro: CESTEH/ENSP/FIOCRUZ.

- Canguilhem, G. (1995). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Dejours, C. (1986). Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 14 (54): 7-11.
- Dejours, C. (1999). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV Ed.
- Dejours, C. (2004a). Análise psicodinâmica das situações de trabalho e sociologia da linguagem. Lancman, S.; Sznelwar, L. (Org.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 197-241). Rio de Janeiro: Paralelo 15; Fiocruz.
- Dejours, C. (2004b). O trabalho como enigma. Lancman, S. y Sznelwar, L. (Org.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 127-139). Rio de Janeiro: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2004c). Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho. En Lancman, S y Sznelwar, L.(Org.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 277-299). Rio de Janeiro: Paralelo 15.
- Dejours, C. y Abdoucheli, E. (1994). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. Dejours, C., Abdoucheli, E. y Jayet, C. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho* (pp. 119-145). São Paulo: Atlas.
- Dejours, C., Dessors, D., y Desriaux, F. (1993). Por um trabalho, fator de equilíbrio. *Revista de Administração de Empresas*, 33: 98-104.
- Mendes, A. M. (2007). Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. Mendes, A. (Org.). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, métodos e pesquisas* (pp. 23-35). Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo.
- Mendes, A. y Abrahão, J. (1996) Organização do trabalho e vivências de prazer-sofrimento do trabalhador: abordagem psicodinâmica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 12 (2): 179-84.
- Mendes, A. y Morrone, C. (2002). Vivências de prazer: sofrimento e saúde psíquica no trabalho: trajetória conceitual e empírica. En Mendes, A. M., Borges, L. y Ferreira, M. (Org.). *Trabalho em transição, saúde em risco* (pp. 29-48). Brasília: Ed. UNB.
- Vieira, F. O. (2000). *(Des)qualificados na universidade: a condição dos servidores técnico-administrativos*. Rio de Janeiro: Seropédica.



## **CUERPO DOCENTE: ANÁLISIS PSICODINÁMICO DEL TRABAJO DE PROFESORES REUBICADOS DE BRASÍLIA, BRASIL**

TEACHER TEAM: PSYCHODYNAMIC ANALYSIS OF THE  
WORK OF TEACHERS RE-LOCALIZED IN BRASÍLIA, BRAZIL

**FERNANDA SOUSA DUARTE**

Departamento de Psicología Social, Laboral y Organizacional, Universidad de Brasilia, Brasilia, Brasil  
nanda.sduarte@gmail.com

**ANA MAGNÓLIA MENDES**

Departamento de Psicología Social, Laboral y Organizacional, Universidad de Brasilia, Brasilia, Brasil  
anamag.mendes@gmail.com

**Recibido:** 20-11-2012. **Aceptado:** 13-05-2013.

**Resumen:** Este estudio presenta un análisis Psicodinámico del Trabajo de profesores reubicados del Distrito Federal de Brasil, Brasilia, a partir de la Clínica del Trabajo. Éstos participaron en 13 sesiones colectivas, dirigidas por una psicóloga, una alumna en práctica y cinco profesoras reubicadas, debido a cuadros depresivos y de ansiedad. Los resultados apuntan hacia una nueva organización del trabajo como generadora de sufrimiento, además de relaciones socioprofesionales deterioradas para estas trabajadoras, que sufren el prejuicio y la exclusión dada su condición de reubicadas. Se destaca la importancia de abrir un espacio de atención para estas profesoras, que se identifican con las colegas de grupo en las sesiones y buscan estrategias para el grupo de las reubicadas.

**Palabras clave:** Brasilia, Distrito Federal del Brasil, reubicación funcional, profesores de la red pública, psicodinámica del trabajo.

**Abstract:** This study presents a psychodynamic analysis of the work of functionally relocated teachers from Brasilia, Brazil, using the Clinic of Work. Five relocated teachers due to depressive and anxiety disorders participated in 13 group sessions led by a psychologist and a placement student. The results point to a new organization of work as a generator of suffering, in addition to deteriorating professional relations for these workers, who suffer prejudice and exclusion because of their status as relocated professionals. We highlight

the importance of opening a space for these teachers' care, who identified with each other colleagues in the group sessions and who seek strategies for the group of relocated teachers.

**Keywords:** Brasília, Functional Relocation, Teachers from Brazilian Public Education, Psychodynamics of Work.

## 1. Introducción

EN UN REPORTAJE publicado en el Correo Basiliense en 2009, titulado “Secretaría de Educación del Distrito Federal tiene a 1.979 profesores fuera de la sala de clases”, se habla de un gran porcentaje de profesores alejados de la sala de clases en la red pública de educación del Distrito Federal de Brasil, ya sea por “licencia premio” (licencia otorgada como premio, por tres meses, cada 5 años), motivos de salud y cambios de función (reubicación funcional), lo que estaría generando una falta de aproximadamente 220 profesores en sala de clases, de acuerdo a informaciones dadas por la misma Secretaría de Educación.

En un estudio realizado por Mendes, Facas, Araujo y Freitas (2008) a pedido del Sindicato de Profesores del Distrito Federal (SINPRO-DF), también se constató un elevado número de profesionales con delicado estado de salud debido a la función que ejercían. Desde 2008, el número de profesionales alejados de la sala de clases ha venido aumentando aún más, como también el índice de profesores reubicados funcionalmente, que son aquellos que permanecen, por motivos de salud física o mental, causados o no por el trabajo, incapacitados de ejercer sus actividades docentes, siendo reubicados en otras funciones de la Secretaría de Educación.

La relación entre salud mental y trabajo del profesor ha sido ampliamente estudiada por la Pedagogía, Sociología y Psicología durante los últimos años en todo Brasil (Gasparini, Barreto y Assunção, 2005; Assunção y Oliveira, 2009; Araújo y Carvalho, 2009; Neves y Silva, 2006; Cruz, Lemos, Welter y Guisso, 2010; Souza y Leite, 2011). Son estudios con profesores de la red pública de educación a lo largo de todo el país, que revelan una categoría adolecida, que reclama sobre la falta de reconocimiento y que trabaja en condiciones precarias, dominadas por un cotidiano de violencia social. Sin embargo, poco se ha hablado sobre los profesores enfermos y que necesitan recurrir a la reubicación funcional.

En 1990, según la Ley N° 8.112, que dispone sobre el régimen jurídico de los funcionarios públicos civiles de la Unión, de las autarquías y de las fundaciones públicas federales, aprobada por el Presidente de la República del Brasil, la reubicación se define como una de las formas de otorgar un

cargo público. La Sección VII de dicha ley afirma que “la reubicación es la investidura del funcionario en cargo con atribuciones y responsabilidades compatibles con la limitación que haya sufrido en su capacidad física o mental, detectada a través de examen médico”. En caso de que el funcionario sea considerado incapaz para el servicio público, se recomienda su jubilación. La Ley N° 9.527, de 1997, también determina que la reubicación tendrá lugar preferencialmente en cargos que tengan atribuciones afines, de acuerdo a la especialidad y nivel de escolaridad exigidos, y con remuneraciones equivalentes, siendo que, ante la falta de cargos así especificados, el funcionario ejercerá sus atribuciones como excedente.

La inclusión de los funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, integrantes de las carreras de Magisterio Público y Asistencia a la Educación, en el Programa de Reubicación Funcional, conforme previsto en la Ley N° 8.112 es aprobada en la Resolución N° 33, del 18 de febrero de 2008, la cual guía los procedimientos adoptados para tal. Se especifica que debe ser reubicado el funcionario que esté con licencia por tratamiento de salud o por accidente o enfermedad laboral, y que sea considerado incapaz para desempeñar las funciones que le son atribuidas, además de presentar limitaciones para retornar a su función. Se determina también que el funcionario debe pasar por el Programa de Reubicación Funcional a modo de tratamiento antes de ser realmente reubicado.

Según datos de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, en 2011 había cerca de 1.500 profesores reubicados en la red pública. De acuerdo a una noticia publicada en el sitio web del SINPRO-DF en octubre de 2011, algunas de las dificultades que esos profesores sufren son el recorte de gratificaciones, descuento de valores recibidos luego de la reubicación, discriminación, acoso moral y la no atribución de funciones ajustadas a sus limitaciones. Bastos, Faustino, Almeida y Romão (2010) y Simplicio y Andrade (2011) se refieren a la reubicación como generadora de falta de respeto, sufrimiento, exclusión y desvalorización profesional, causando impactos negativos en el desarrollo de la identidad profesional docente.

Son pocos los estudios que abordan el tema, habiendo más acceso a artículos informales, foros creados por los mismos profesores en situación de reubicación funcional y noticias acerca del asunto. Diniz (1998), en su estudio que investigó la enfermedad psíquica y la reubicación de profesoras en cambio de función dentro de la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte, con el fin de detectar las causas clínicas que las llevaron a alejarse, a partir de los informes que concedieron sus licencias médicas, constató que el segundo mayor motivo de distanciamiento lo constituían los trastornos mentales.

El estudio de Pezzuol (2008), cuyo objetivo era determinar el perfil del profesor reubicado del sistema educacional del Estado de São Paulo y las consecuencias de la reubicación para la constitución de la identidad profesional del docente, también apunta hacia los trastornos mentales como segundo mayor motivo de alejamiento y reubicación funcional, posicionándose atrás solamente de las enfermedades vocales.

Según Medeiros (2010), los mayores motivos de reubicación entre los profesores del Distrito Federal son psiquiátricos, especialmente por depresión, que aparentemente ataca más a los docentes que a otros trabajadores de la SEDE, lo que los lleva a ocupar sus nuevas funciones aún en condiciones de vulnerabilidad.

La Psicodinámica del Trabajo ha profundizado desde hace más de 30 años el estudio sobre el papel del trabajo en la relación salud-enfermedad, haciendo un análisis dinámico del día a día laboral y considerando aspectos culturales de las organizaciones, organización del trabajo y procesos de subjetivación del trabajador (Mendes, 2007), destacando el carácter social del trabajo (Mendes y Araujo, 2011).

Desde la perspectiva de la Psicodinámica del Trabajo, el trabajo es central para la constitución de la identidad del sujeto (Assis y Macedo, 2008), y la organización del trabajo estaría fuertemente ligada a la salud y al sufrimiento psíquico de los profesionales (Dejours y Abdoucheli, 1994).

Incluso a partir de este abordaje, el sufrimiento sería esencial para llevar a cabo el trabajo, pudiendo éste ser creativo o patogénico, dependiendo de los obstáculos encontrados por el trabajador para poner en juego su subjetividad en el desempeño de sus tareas y configurar sus estrategias de defensa individuales o colectivas. Las defensas se constituirían con el fin de protegerse de la enfermedad. Sin embargo, ya se constató que ciertas estrategias podrían, a largo plazo, llevar al sujeto a la patología.

El placer en el trabajo se daría a partir de la posibilidad de transformar el sufrimiento en el uso de la inteligencia práctica, en tener un espacio público de discusión en el trabajo y en el reconocimiento del trabajador por sus pares, gestores y clientes. Es decir, el placer se daría debido a la posibilidad del sujeto de llevar a cabo la movilización subjetiva.

Para comprender estas dimensiones intersubjetivas del trabajo, la Psicodinámica del Trabajo tiene como método la Clínica del Trabajo (Mendes, 2007), que se configura como espacio de diálogo en relación al sufrimiento que se origina en la realidad concreta de la organización del trabajo, permitiéndoles a los trabajadores la reconstrucción de su capacidad de pensar y también de crear estrategias eficaces, de manera colectiva o individual,

para enfrentar situaciones que provoquen sufrimiento e ir en búsqueda del placer y, consecuentemente, de un buen estado de salud (Santos-Junior, Mendes y Araujo, 2009).

Considerando los hallazgos de los estudios presentados y la perspectiva de la Psicodinámica del Trabajo, se cuestiona si el cambio de función realmente alcanza su objetivo de reubicar al trabajador en el servicio público, amenizando el sufrimiento que viviría en caso de no continuar en el mismo cargo. Se tiene como hipótesis que el cambio en la organización del trabajo para los sujetos reubicados está generando más sufrimiento que placer en sus nuevas funciones.

El objetivo de este estudio fue evaluar los impactos de la organización del trabajo en la experiencia de placer-sufrimiento del profesor reubicado, describiendo la psicodinámica del trabajo de estos sujetos a partir de la aplicación de la Clínica del Trabajo, analizando las dimensiones de la organización del trabajo, de la movilización subjetiva y del sufrimiento en el trabajo.

## **2. Método**

### *2.1. Participantes*

Fueron invitadas profesoras que ya habían presentado queja en relación a la salud debido al trabajo, ante la Secretaría de Salud del Sindicato de la categoría para constituir un grupo de clínica de las patologías, donde se discutirían asuntos laborales. El grupo comenzó con 10 participantes, y a partir del tercer encuentro, quedaron cinco profesoras, todas reubicadas debido a problemas psíquicos relacionados al trabajo, con limitaciones de contacto con alumnos. Eran todas de sexo femenino, tenían entre 30 y 40 años, trabajaban en la Secretaría de Educación hacía por lo menos 10 años y tenían como mínimo un mes de reubicación y máximo cinco años. Cada una de ellas era de una escuela diferente y ocupaban cargos en la biblioteca, con función de apoyo pedagógico o función administrativa.

### *Instrumentos*

Los encuentros se realizaban en una sala facilitada por el sindicato, la cual disponía de 12 sillas posicionadas en círculo. El ambiente era silencioso y bien iluminado.

## *2.2. Procedimientos*

Luego de invitar a las profesoras y constituir el grupo, en el primer encuentro se explicó la propuesta de utilizar aquel espacio para hablar de sus trabajos, de las dificultades y de las estrategias utilizadas para lidiar con los conflictos laborales. Se les presentó y aclaró a los participantes el acuerdo de consentimiento libre, en dos copias, afirmando el carácter voluntario de la participación de cada una, la confidencialidad y garantizando que se podría desistir en cualquier momento.

Se realizaron 13 sesiones, una por semana, con la participación mínima de una profesora por encuentro y máxima de cinco, es decir, un promedio de tres. Los relatos de las participantes eran anotados por las investigadoras (una psicóloga y una alumna en práctica) durante las sesiones, sin que se atribuyeran a ningún sujeto en específico, procurando registrar los relatos que representaran el discurso colectivo y manteniendo el carácter anónimo de la participación de cada una.

Se buscó elaborar diarios de campos y registros a lo largo de las sesiones. El memorial, según ha sido determinado por Mendes y Araujo (2011), contenía una síntesis del contenido de la sesión y los temas propuestos por los trabajadores para la discusión, además de proponer interrogantes acerca de tales asuntos. La finalidad del registro es validar lo que el grupo dijo sobre el trabajo, además de orientar el inicio de la sesión siguiente. El diario de campo es el registro utilizado para el relato de los resultados, describiendo en parte los dispositivos para la aplicación clínica.

Al inicio de cada sesión, se presentaba un breve relato de lo que se había discutido en las sesiones anteriores, en formato de memorial escrito o de manera informal, y al final de la sesión, con una duración de aproximadamente una hora y media, la psicóloga y la alumna en práctica se reunían para discutir las impresiones de la sesión.

Al final de la 12ª sesión, se redactó un documento final, incluyendo todas las sesiones y siguiendo los ejes establecidos por el Análisis Clínico del Trabajo (Mendes y Araujo, 2011), que contemplaban la organización del trabajo, la movilización subjetiva, sufrimientos, defensas y patologías. Se les entregó este documento a los sujetos en la 13ª sesión, en la cual se realizó una lectura conjunta del material para que las participantes pudieran apuntar observaciones en relación a lo que las investigadoras percibieron y realizar la validación para la redacción del informe final.

### *Análisis de los datos*

Se llevó a cabo el Análisis Clínico del Trabajo – ACT (Mendes y Araujo, 2011) a partir de los registros, diarios de campo y anotaciones hechas a lo largo de las sesiones. Se trata de un método de análisis y concepción de la Clínica del Trabajo, basado en lo propuesto por Dejours (1992).

El ACT contempla tres etapas: la primera, de análisis de los dispositivos clínicos para la práctica realizada. Estos dispositivos son esenciales para que la Clínica del Trabajo alcance sus objetivos de no sólo obtener datos, sino también de servir como espacio de articulación de micropolíticas. Éstos representan el análisis de la demanda que motivó el inicio y continuación de la clínica, la elaboración y reelaboración de lo que fue tratado en las sesiones, la construcción de lazos dentro del grupo, la interpretación de lo que no se dijo y la formación clínica de los investigadores. La segunda etapa, de análisis psicodinámico del trabajo, determina la clasificación de los contenidos de acuerdo a tres ejes: la organización del trabajo, la movilización subjetiva y sufrimiento, defensas, patologías y daños físicos y psicosociales. Esta etapa se concentra en la comprensión de los datos producidos por el grupo. La tercera, de análisis de la movilización colectiva, contempla las posibles aplicaciones clínicas para aquel grupo de trabajadoras.

## **3. Resultados y discusión**

### *3.1. Etapa I: Presentación de los dispositivos clínicos*

La demanda inicial tuvo origen en el sindicato de la categoría, cuyo interés era ofrecer un espacio de atención clínica a profesores que relataban estar enfermándose a causa de sus trabajos. Al comienzo, el grupo no tenía la propuesta de reunir solamente a profesoras reubicadas. Sin embargo, en la medida que ocurrieron los primeros encuentros, resultó evidente la incomodidad de aquellas profesionales, que establecieron una fuerte identificación entre sí y comenzaron a discutir prioritariamente asuntos relacionados a la reubicación, lo que consecuentemente alejó a las profesoras aún activas, que no lograron integrarse al grupo. A partir de la 4ª sesión, solamente las profesoras reubicadas continuaron en el espacio clínico, configurando una demanda particular de dicho grupo: discutir el tema de la reubicación. En

sus testimonios, siempre mostraban contrastes entre el trabajo escogido como profesión, para el cual se prepararon, que es el trabajo en sala de clase, el cual ya no les pertenecía, y el nuevo trabajo que les fue asignado, escogido en relación a la enfermedad y limitaciones sufridas. Estas profesoras rápidamente se vincularon unas con otras, siempre se daban ejemplos y sugerencias entre ellas mismas y frecuentemente se comparaban entre sí. Desde la posición clínica, las investigadoras buscaron apropiarse del lenguaje de las trabajadoras y explorar las bromas respecto a la situación laboral actual, con la realidad siempre relatada con humor e ironías, lo cual fue interpretado como defensa preferencial de las profesoras para tratar sobre aspectos que les causaban sufrimiento dentro del trabajo y no mostrarse tan vulnerables en el espacio de diálogo.

### *3.2. Etapa II: Análisis de la psicodinámica del trabajo*

#### *3.2.1. Eje 1: Organización del trabajo*

##### *3.2.1.1. Contenido de las tareas*

Los contenidos de las tareas pueden dividirse entre lo que hacen los profesores en sala de clases y lo que hacen los profesores reubicados. Mientras al profesor en sala de clases le corresponde hacer clases, realizar control, mantener informes, participar de reuniones pedagógicas, tratar de problemas sociales como situaciones de abuso, lidiar con la violencia por parte de alumnos y padres, pasar contenidos y tantas otras tareas que no paran de surgir, a los reubicados sólo les cabe la incertidumbre al momento de la reubicación: ¿qué haré? Los profesores en situación de reubicación lidian con un futuro incierto dentro de la Secretaría de Educación, tal como muestra uno de los relatos: “me quedé un tiempo sin funciones en la escuela. Me andaba paseando sin saber qué hacer. Era horrible”. Entre las tareas que se les asignaba, las más citadas eran cuidar la biblioteca o realizar servicios administrativos, además de otras actividades en las que se les solicita “tapar hoyos” dentro de la escuela, reemplazando a profesores en sala de clases.

##### *3.2.1.2. Normas y controles*

En relación a los controles y normas en el trabajo dentro de la sala de clases, debían lidiar con normas de la Secretaría de Educación, que para ellos se

mostraban distantes de la realidad del trabajo, lo que les causaba gran frustración, especialmente en relación a la reglamentación sobre el número de alumnos que pueden ser reprobados: “yo no podía llegar a la Secretaría de Educación con ese número de reprobados...”. Las reubicadas relatan una especie de control informal por parte de la observación de colegas y gestores, que muchas veces las hace sentir sin lugar, sin saber a qué órdenes someterse.

### *3.2.1.3. Tiempo y ritmos*

En relación al trabajo en sala de clases, se relató que había sobrecarga y que “el profesor debe ser todo y además enseñar”. Se dijo que el tiempo de recreo, por ejemplo, era poco, considerando que no es sólo para el alumno, sino también para el profesor. Al ser reubicadas, las profesoras aparentemente sintieron un choque, especialmente en relación a la naturaleza de la tarea que realizaban. De un trabajo comandado por los tiempos de los alumnos y por el calendario escolar, ahora el tiempo y ritmo del trabajo que realizan es muchas veces determinado por los gestores y colegas. Una de las participantes dijo que los colegas “quieren mandar a los alumnos para los reubicados, señalando que ellos [reubicados] realmente no hacen nada”, muchas veces faltando el respeto a las limitaciones de la funcionaria reubicada.

### *3.2.1.4. Relaciones socioprofesionales*

Con respecto a las relaciones socioprofesionales, las profesoras relataron cuatro tipos de relaciones que parecen esenciales para comprender la dinámica de sus trabajos, tanto el antiguo, en sala de clase, como el actual: profesor-profesor, profesor-gestor, profesor-alumno, profesor-familia del alumno. Hablaron sobre la falta de respeto generalizada, reflejando una nueva organización social, en la que no sienten respeto por parte de los alumnos (quienes son amenazados o víctimas de violencia por sus propios padres) al exigir una educación a los gestores y a los mismos profesores, que antes era atribuida a la familia. Sin embargo, en estas mismas relaciones encontraban el espacio para, al mismo tiempo, sentir placer. Al ser reubicadas, surgen otros matices en las relaciones, como un mayor aislamiento del grupo, una relación menos estrecha con los alumnos y padres de los alumnos, en el caso de quienes se cambian a servicios administrativos, y un sentimiento de desamparo, de que no son comprendidas ni aceptadas por los demás colegas, sintiendo que han perdido la credibilidad a causa del delicado estado de salud que la llevó a la reubicación.

### *3.2.1.5. Comunicación*

La comunicación aparece como impedida, dándose, si es que se da, de manera difícil, con muchas restricciones en lo que se dice y en la manera cómo se dicen las cosas dentro del contexto laboral. En relación a las actividades en sala de clases, una de las profesoras dijo que “el que es profesor, tiene que tragárselo todo. No puede decir nada en la sala de clase”. Cuando se da la comunicación con los colegas y gestores, parece ser siempre en espacios formales y de manera superficial, discutiéndose sobre asuntos cotidianos y evitando tocar temas incómodos, como las relaciones del grupo de trabajo.

### *3.2.1.6. Modos de gestión*

Dos niveles de gestión aparecen en el relato de las profesoras: la gestión más directa (gestión y coordinación) y la gestión indirecta (Secretaría de Educación y otras instancias políticas de la educación). Con respecto a la gestión indirecta, las profesoras afirman que sobran exigencias y faltan recursos para alcanzar los resultados. Un ejemplo es el tema de la inclusión, dada por determinación gubernamental, pero que en el contexto laboral real carece de recursos para que sea implementado de manera que realmente incluya a los alumnos, lo que revela un problema de distancia entre la gestión y el profesor, que señala que “quien está en el gobierno, no es alguien que se preocupa de la educación. Eso no le interesa al gobierno, porque no quiere electores que sepan leer”, lo que para ellas justificaría el desinterés gubernamental en invertir en educación. En cuanto a la gestión directa, la más próxima, las profesoras dicen que “hay escuelas y escuelas”, y que el estilo administrativo tiene una gran influencia en el sentimiento de placer y sufrimiento de los profesionales, al notar una tendencia de que, mientras más rígida es esta gestión, los profesores se enferman más.

## *3.2.2. Eje II: Movilización subjetiva*

### *3.2.2.1. Inteligencia práctica*

Una de las opciones que las profesoras encontraron, luego de ser reubicadas, con el fin de establecerse en el trabajo, fue dejar su marca, su estilo en la organización de su trabajo, como por ejemplo ordenar la biblioteca de una manera especial, apropiándose del espacio.

### *3.2.2.2. Espacio de discusión*

El espacio de discusión dentro de la escuela, especialmente para los reubicados, parece no existir, ya que muchas veces se sienten apartados de las decisiones de la escuela.

### *3.2.2.3. Cooperación*

Sólo una profesora habla de la cooperación dentro del trabajo, cuando dice que sus colegas se coordinaban para no sobrecargarla, y que eso era algo bueno en su trabajo. No obstante, ese relato fue único y prácticamente no hubo otro testimonio de alguna profesora que hablara de una situación semejante.

### *Reconocimiento*

Tanto en sala de clases como en funciones de reubicación, lo que parece provocar placer en el trabajo es el reconocimiento. Mientras los profesores que actúan en sala de clases se sienten reconocidos por los elogios de los padres y alumnos, los readaptados en funciones administrativas reencuentran ese espacio de reconocimiento principalmente en las relaciones con colegas y gestores, y en el caso de la biblioteca, en la relación con los alumnos. Sin embargo, al ser reubicados parecen carecer más de estos momentos, señalando que es muy común el prejuicio por parte de los colegas. De acuerdo a lo revelado en sus testimonios, “ellos creen que el reubicado no trabaja”. En el caso de los bibliotecarios, cuando logran establecer una relación con los otros profesores y sentirse parte del grupo de trabajo, dicen que les gusta sentirse bien, pero que eso muchas veces sólo es posible “cuando el grupo comienza a aceptar al reubicado” como un profesional con funciones específicas dentro de aquel espacio de trabajo.

### *3.2.3. Eje III: Sufrimientos, defensas y patologías*

#### *3.2.3.1. Sufrimiento patológico*

Dentro de los relatos de estas profesoras readaptadas se constatan claramente dos discursos relacionados al sufrimiento en el trabajo: uno sobre el sufrimiento en sala de clases, que les comprometió el estado de salud, y

otro sobre el sufrimiento por ser una profesora reubicada. Para ellas, hay una clara relación entre el trabajo que realizaban y la enfermedad. Surge una interrogante sobre hasta dónde vale la pena la reubicación, a veces considerada por ellas peor que el malestar vivido antes en el ejercicio de la profesión.

Por otro lado, las profesoras en sala de clases se sentían frustradas por el fracaso escolar del alumno, frecuentemente asociado al propio desempeño profesional, por el sistema que no les permitía alcanzar los resultados esperados, por reparar que no tenían autoridad dentro del sistema de educación, por no sentirse buenas profesoras, utilizando como parámetro un ideal inalcanzable de que el profesor perfecto sería aquel que podría manejar una sala solo, sin necesitar mandar alumnos a la dirección y sin tener que reprobado a nadie.

Como reubicadas, sufren con las idealizaciones de los colegas de trabajo e incluso de la misma familia, de que la readaptación es la solución a todos los problemas. Ellas se refieren al sufrimiento de no ser incluidas ni reconocidas como profesionales y de que los otros no les reconozcan sus enfermedades y limitaciones, y así evitan pedir nuevos certificados debido a las normas que reglamentan la reubicación, por no permitir otro alejamiento por el mismo motivo que han sido reubicadas; a la vergüenza de enfermarse y ser vistas como débiles y vulnerables, especialmente a causa del modo en que son tratadas por el servicio de pericia, descrito de manera unánime como deshumano y cruel.

### *3.2.3.2. Sufrimiento creativo*

A pesar de que tanto la reubicación como la jubilación son temidas, una de las profesoras afirmó haber solicitado la reubicación, porque no aguantaba más, mostrando la importancia de reconocer los propios límites y luchar por sus derechos, ya que sentía que su enfermedad provenía de su relación con el trabajo en la escuela. Ese discurso revela que el sufrimiento muchas veces puede llevar a reconocerse a sí mismo como sujeto con límites, especialmente cuando la profesora dice que cuando aceptó la reubicación, no aceptó el fin de su vida, al ver el nuevo oficio como una posibilidad de recomenzar.

### *3.2.3.3. Defensas*

Cuando hablamos de estrategias de defensa, en los relatos aparece el agotamiento, dejando entrever que las profesoras hicieron uso de todos los recursos que podían para intentar mantener la salud en su función en sala de clases, pero llegaron a un límite después de procurar alejarse afectivamente

del trabajo y aislarse de sus colegas. Uno de los relatos que retrata eso dice que “vamos saliendo tan perjudicados (...) yo creé una defensa, es como si yo hubiera creado una coraza. Me volví fría”. Mientras son reubicadas, van surgiendo nuevas defensas, que aún están en desarrollo. Una de ellas es el rechazo de cualquier nueva enfermedad, que se evidencia al ir a trabajar incluso estando enfermo, lo que configuraría una defensa patológica. Otra defensa que se constata mucho es el uso del humor, puesto que las profesoras procuraban reírse de algunas situaciones que las complicaban en el trabajo. Al estar en grupo, buscaron construir defensas colectivas, como la búsqueda de apoyo del Derecho, demostrado a través del interés en dominar asuntos legales acerca de su nueva condición, intentando formar una red de apoyo dentro del grupo.

#### *3.2.3.4. Tipos de patologías*

Entre los tipos de patologías que se pudieron observar, estaban los trastornos de ansiedad y de humor, especialmente la depresión, que se puede constatar en las profesoras a través de los testimonios de desánimo e insatisfacción, además de relatos como “cuando me enfermé, perdí la noción de mis derechos”, lo que muestra la dificultad de asumirse como sujetos después de la enfermedad.

#### *3.2.3.5. Consecuencias físicas y psicosociales*

Entre las consecuencias psicosociales, están la debilitación de los lazos con la familia y con otras redes de apoyo como amigos, al sentirse desmotivados y sin energía a causa de cuadros depresivos, lo que puede llevar a un mayor aislamiento y al avance de la enfermedad. Entre las consecuencias físicas, está la obesidad, que afectaba a todas las integrantes del grupo, asociada por ellas mismas a la ansiedad y a la necesidad de sentirse “fuertes” para ir “a la guerra”, refiriéndose al trabajo.

#### *3.2.4. Etapa III: Análisis de la movilización del grupo*

En el primer momento en que todas se identificaron como reubicadas, las profesoras se sintieron más libres para tratar sobre el día a día laboral, sobre las dificultades que pasaban dentro y fuera del trabajo. Al constatar la dificultad de lidiar con los colegas de trabajo, profesores no reubicados, el grupo creó la propuesta de elaborar un “manual de sobrevivencia para reubicadas”, aconsejándose unas a otras en relación a sus derechos y deberes,

bajo la premisa de que los otros profesores no deberían esperar enfermarse al punto de tener que reubicarse para tomar alguna medida en relación a la propia salud, cuestionando si vale la pena sacrificar la propia salud por los alumnos. En la sesión de restitución, al percibir que el grupo se configuró de esa manera, quedando solamente las profesoras reubicadas en el espacio de la clínica del trabajo, relataron que ellas, una vez más eran las sobrevivientes, hecho que revelaron con orgullo, y también señalaron que ya no se sentían solas ni aisladas en la condición de profesora reubicada.

#### **4. Consideraciones finales**

La hipótesis de que el cambio en la organización del trabajo para los sujetos reubicados esté causando más sufrimiento que placer en sus nuevas ocupaciones se sostuvo en los datos obtenidos, uniéndose a resultados previamente obtenidos en otros estudios sobre el trabajo de los reubicados (Medeiros, 2010; Bastos et al., 2010; Simplicio y Andrade, 2011), indicando que la reubicación funcional, de la manera como se ha venido realizando, potencia la experiencia de sufrimiento de esos sujetos en el trabajo, que además de tener que convivir con las limitaciones de sus enfermedades, también deben convivir con el dolor de la desvalorización, del prejuicio y de la exclusión del grupo de trabajo en la escuela, sin un espacio público de discusión al cual integrarse, con relaciones socioprofesionales deterioradas.

La inserción de profesores reubicados parece ser un recordatorio constante para los otros profesores y profesionales de la educación de que ellos están tan vulnerables como esos sujetos a la enfermedad tanto física como mental, resaltando los riesgos de una profesión extremadamente fundada en el establecimiento de relaciones sociales.

El hecho de que el grupo se haya formado por profesoras que se alejaron de sus atribuciones de magisterio debido a trastornos mentales, conlleva un factor adicional de sufrimiento. Esto se puede comprender debido a que el tema de salud mental aún es un tabú en la sociedad brasileña, ya que los trastornos mentales son vistos por gran parte de las personas como “cosa de locos”. A diferencia de las enfermedades físicas cuya existencia puede comprobarse por medio de exámenes objetivos, estas trabajadoras viven la enfermedad psíquica como algo que deben comprobar, tanto a los otros como a sí mismas, todo el tiempo.

Aquí se destaca la relación de estos sujetos con el servicio de Pericia Médica, que determina las condiciones de los funcionarios para ingresar al Programa de Reubicación Funcional, que retratan el momento de pa-

sar por la junta médica como uno de los más sufridos en todo su proceso de reubicación, lo que evidencia la necesidad de rever no sólo la manera cómo se está llevando a cabo la reinserción en el nuevo cargo, sino cómo la junta está realizando el proceso de pericia, con el fin de humanizar más la atención.

La reubicación se mostró en el relato de las profesoras como un trabajo que no fue escogido por ellas mismas, sino “por sus enfermedades”, confirmando los resultados de Pezzuol (2008) que muestran que los reubicados están supliendo la falta de funcionarios específicos, ejerciendo funciones muy distintas de sus formaciones. Tal hecho parece suprimir la identidad profesional de las docentes que participaron del estudio. Sin embargo, cabe destacar que una de las participantes relató, sorpresivamente, al final de la última sesión, que sintió que se estaba encontrando profesionalmente en su nuevo cargo administrativo, lo cual coincide con lo que Bastos et al. (2010) afirman sobre la readaptación vista, por un lado, como un lugar de sufrimiento y pérdida de valor profesional y, por otro lado, como un lugar donde recomenzar y encontrar placer y realización profesional en el trabajo.

En ese sentido, este estudio coincide con la premisa de la Psicodinámica del Trabajo de que el trabajo asume un papel central en la constitución de la identidad del sujeto (Assis y Macedo, 2008), y que, como actividad social, requiere de la presencia del Otro para que el sujeto sienta que su trabajo y subjetividad están siendo reconocidos (Mendes, 2007).

Sin embargo, se debe destacar que la validez externa de este estudio es limitada por tratarse de un estudio de caso, por lo que se recomienda, para investigaciones futuras, un estudio que abarque a más profesores reubicados, provenientes de diversas regiones de Brasil. También, se sugiere la formación intencional de grupos de Clínica del Trabajo para tratar sobre el tema de la reubicación, debido a que la demanda, por tratar sobre el tema en este estudio, surgió a partir de grupo que terminó agrupándose en un espacio destinado a tratar sobre asuntos más generales en relación al trabajo en las escuelas. Otra recomendación sería investigar si hay diferencias en las experiencias de placer-sufrimiento, de acuerdo al tipo de enfermedad que llevó a la reubicación.

El presente estudio no sólo sirvió para obtener datos, sino que además se configuró como un espacio de reconocimiento y apropiación del sufrimiento por las profesoras participantes, conforme se propone como labor de la Clínica del Trabajo (Santos-Junior, Mendes y Araujo, 2009). Dicha característica del método da origen a reflexiones valiosas tanto para los investigadores como para las profesoras participantes, que pudieron salir de los espacios aislados que ocupaban en las escuelas, donde escondían sus

síntomas e historias profesionales, e ingresar a un espacio público de discusión, donde podían reconocerse en los testimonios de otras profesoras en condiciones semejantes, percibiendo que no estaban tan solas.

## Referencias bibliográficas

- Araújo, T. M. de y Carvalho, F. M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*, 30 (107): 427-449.
- Assis, D. y Macedo, K. (2008). Psicodinâmica do Trabalho dos músicos de uma banda de blues. *Psicologia & Sociedade*, 20(1): 117-124.
- Assunção, A. y Oliveira, D. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, 30(107): 349-372.
- Bastos, G., Faustino, G., Almeida, L., y Romão, L. (2010). A voz de sujeitos-readaptados em discurso: o lugar do bibliotecário. *PontodeAcesso*, 4(2): 76-94.
- Cruz, R., Lemos, J., Welter, M. y Guisso, L. (2010). Saúde docente, condições e cargas de trabalho. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 4: 147-160.
- Dejeours, C. (1992). *Implicaciones psicoanalíticas sobre el cuerpo*. México: Siglo XXI.
- Dejeours, C. y Abdoucheli, E. (1994). Desejo ou motivação? A interrogação psicanalítica do trabalho. En Dejeours, C., Abdoucheli, E. y Jayet, C., *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho* (pp. 33-43). São Paulo: Atlas.
- Diniz, M. (1998). De que sofrem as mulheres-professoras? En Lopes, E. (org.), *A psicanálise escuta a educação* (pp. 198-223). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gasparini, S., Barreto, S. y Assunção, A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2): 189-199.
- Ley N° 8.112, del 11 diciembre de 1990* (1990). Dispone sobre el régimen jurídico de los funcionarios públicos civiles de la Unión, de las autarquías y de las fundaciones públicas federales. Consultado el 24 de junio de 2012 en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm)
- Ley N° 9.527, del 10 de diciembre de 1997* (1997). Altera dispositivos de las Leyes N° 8.112, del 11 de diciembre de 1990, 8.460, del 17 de septiembre de 1992, y N° 2.180, del 5 de febrero de 1954, e incluye otras providencias. Consultado el 24 de junio de 2012 en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9527.htm#art13](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9527.htm#art13)
- Medeiros, R. (2010). *Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado*. Trabajo de Magíster, Facultad de Educación, Universidad de Brasilia, Brasilia, Brasil.
- Mendes, A. M. (2007). *Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, A. y Araújo, K. (2011). *Clínica da psicodinâmica do Trabalho: práticas brasileiras*. Brasilia: ExLibris.
- Mendes, A., Facas, E., Araújo, L., y Freitas, L. (2008). *Trabalho e Saúde dos Pro-*

- fessores da Rede Pública do Distrito Federal*. Informe de Investigación. Brasília: SINPRO/DF y GEPSAT. Mimeo.
- Neves, M. y Silva, E. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ*, 6(1): 63-75.
- Pezzuol, M. (2008). *Identidade e trabalho docente: a situação do professor readaptado em escolas públicas do estado de São Paulo*. Trabajo de Magíster, Universidad Braz Cubas de Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil.
- Resolución Nº 33, del 18 de febrero de 2008* (2008). Guía los procedimientos adoptados para la inclusión del funcionario de la Secretaría de Estado de Educación en el Programa de Reubicación Funcional, prevista en el artículo 24 de la Ley Nº 8.112, del 11 de diciembre de 1990, considerando la necesidad de dinamizar y agilizar todos los procedimientos relativos a la Reubicación Funcional. Consultado el 24 de junio de 2012 en: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/portaria-n-33-de-18-de-fevereiro-de-2008.pdf>
- Santos-Junior, A., Mendes, A., y Araújo, L. (2009). Experiência em clínica do trabalho com bancários adoecidos por LER/ DORT. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(3): 614- 626.
- Simplicio, S. y Andrade, M. (2011). Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. *PSICO*, 42(2): 159-167.
- Souza, A. de y Leite, M. de P. (2011). Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, 32(117): 1105-1121.





Universidad Diego Portales  
Facultad de Psicología

Grajales 1898, Tercer Piso, Santiago, Chile

[http://www.udp.cl/facultades\\_carreras/psicologia/](http://www.udp.cl/facultades_carreras/psicologia/)

→ Carrera de Psicología

→ Clínica Psicológica

→ Programas de estudio

- Magíster en Intervención Psicojurídica y Forense
- Magíster en Psicología Mención Psicología Social
- Magíster en Psicología Mención Teoría y Clínica Psicoanalítica
- Postítulo en Clínica Psicoanalítica
- Postítulo Especialización en Psicología Clínica Infanto-Juvenil
- Postítulo en Psicología Clínica: Especialista en Psicoterapia Humanista Transpersonal
- Postítulo Psicología Social del Deporte
- Diplomado Manejo Clínico en Disfunciones Sexuales
- Diplomado Nuevos aportes a la clínica de lo psicossomático a partir de un enfoque psicoanalítico
- Diplomado Calidad de Vida Laboral: responsabilidad social corporativa y desarrollo humano en las organizaciones

→ Unidades de producción académica

- Programa de Protagonismo Infanto Juvenil
- Programa de Estudios Psicosociales del Trabajo
- Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento
- Laboratorio de Neurociencia Cognitiva y Social



# PRAXIS

Revista de Psicología

## DESCRIPCIÓN DE REVISTA E INSTRUCCIONES PARA AUTORES PARA LA PRESENTACIÓN DE MANUSCRITOS

*PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA* de la FACULTAD DE PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, Santiago, Chile, tiene por objeto publicar, promocionar y distribuir el trabajo académico que contribuya al análisis de las problemáticas psicológicas y sociales de interés contemporáneo. Las áreas y/o tópicos que cubre se relacionan con los temas de la salud mental, la psicología clínica, los estudios culturales, la sexualidad y el género, las problemáticas del trabajo, el lenguaje, la psicología del razonamiento, entre muchos otros, tanto en la dimensión teórica como en lo relativo a preocupaciones prácticas y de aplicaciones en función de resultados de investigaciones y/o intervenciones.

Publica artículos inéditos, reseñas de libros y proporciona informaciones relevantes de la Facultad a la que pertenece, como de la comunidad nacional e internacional en los ámbitos señalados. PRAXIS publica trabajos en los idiomas español, francés, inglés y portugués. Utiliza estilo APA, y actúa en la evaluación de artículos a través de un proceso de revisión ciega por pares a quienes se les envía, guardando absoluta reserva de la identidad de los autores, el manuscrito, siendo cada uno de éstos revisado por dos evaluadores. Cuando el veredicto es contradictorio, se resuelve a través de la consulta a un tercer evaluador.

La política de distribución se desarrolla tanto a través de canje como por medio del envío de ejemplares a los miembros de los comités (consultivo y científico), a académicos y autoridades del campo que la revista PRAXIS cubre. Además, cada autor publicado en un número determinado recibe dos ejemplares más las separatas de sus artículos. Al momento de publicar en PRAXIS, los autores ceden automáticamente, bajo firma de cesión de derechos que se adjunta al final de las instrucciones, todos los derechos de propiedad intelectual que pasan a ser parte de la Universidad Diego Portales.

### Instrucciones para la presentación de artículos

#### 1. General:

**Idiomas:** Español, Francés, Inglés y Portugués. Resúmenes: Español e Inglés (máx. 250 palabras). Palabras clave: Español e Inglés (máx. 5 palabras clave).

**Consultas de autores:** Respecto de consultas de autores para someter a evaluación artículos y reseñas, por favor enviar un email a: revista.praxis@mail.udp.cl, o Adriana.kaulino@udp.cl (Directora de Revista), o cristian.santibanez@udp.cl (Editor académico), o visite nuestro sitio web: www.praxis.udp.cl.

**Fotocopiado:** Fotocopias simples de artículos específicos pueden efectuarse para uso personal de acuerdo con las leyes nacionales de marca registrada. Para cualquier otro tipo de fotocopiado, se requiere autorización de los editores y el pago del valor correspondiente del producto académico.

**Aclaración:** Los editores no asumen responsabilidad por cualquier daño a personas o propiedad producto de negligencia u olvido en el uso de algún método, instrucción, ideas o resultados contenidos en el material publicado.

## 2. Formato general del trabajo

1. Letra Times New Roman, 12 pt.
2. Texto a doble espacio y justificado, excepto en tablas y figuras.
3. Un espacio después del punto final de una oración.
4. Después de título párrafo comienza sin sangría; párrafos posteriores comienzan con un espacio de sangría con una presión de TAB.
5. Tener un máximo de 8.000 palabras, tamaño carta.
6. Consignar, en la primera página, después del título del manuscrito, los siguientes datos: nombre de autor, afiliación profesional actual (colocar sólo una), ciudad, país, dirección de correo electrónico.
7. Resumen en español (máx. 250 palabras) y palabras clave (máx. 5), y abstract en inglés (máx. 250 palabras) y keywords (máx. 5).
8. Estructura: título, autor, resumen en español, palabras clave, resumen en inglés, keywords, introducción, secciones, referencias bibliográficas.

## 3. En el texto

1. Se usa el método de autor-fecha; lo que implica que se incluyen los apellidos de los autores y el año de publicación, como sigue:

### a. Autor como parte de la narrativa

Ej.: Walker (2000) afirma que la educación es un problema de método.

### b. Autor como referencia

Ej.: En un estudio reciente sobre la educación (Walker, 2000) se plantea...

### c. Dos autores (uso del *y* en vez del *&*)

Ej.: Salguero y Rodríguez (2008) mostraron en su estudio...

Ej.: En un estudio reciente sobre el uso del agua (Salguero y Rodríguez, 2008)...

### d. Más de dos autores

d.1. *La primera vez que se nombre* en el texto un documento realizado por más de dos autores, se deben nombrar todos los apellidos de los mismos, Ej.: El trabajo de Díaz, Gómez y Lleras (2005); deja de manifiesto...

d.2. *Las demás veces* que se nombre éste trabajo en el texto, se debe referenciar el nombre del primer autor seguido por *et al.* Ej.: Como señalaron Díaz *et al.* (2005)...

**e. Dos o más trabajos en un mismo paréntesis**

e.1. *Un mismo autor con diferentes trabajos.* Ej.: Algunos estudios (Morales, 1991, 1998a, 1998b)...

e.2. *Diferentes trabajos en una misma idea,* se nombran en el orden en que aparecen en la tabla bibliográfica. Ej.: Esta idea ha sido ampliamente debatida (Gogel *et al.*, 2008; Kamil, 2004; Shimanura y Cheek, 1998).

**f. Citas textuales**

En todo caso se debe nombrar el número de las páginas citadas. El número de página no se cita cuando no se trata de frases textuales.

f.1. *Citas de más de 40 palabras.* Se deben ubicar en un renglón a parte, sin comillas y con sangría. Ej.: Como este autor diría:

El ser humano no es un ser manso, amable y por el contrario es lícito atribuirle una cuota de agresividad que cuando se hace necesario desmascara a los seres humanos como bestias salvajes que ni siquiera respetan a los miembros de su propia especie. (Freud, 1976: 29)

f.2. *Citas cortas.* Se debe encerrar entre comillas (“”) la frase citada. Ej.: Al respecto, “el valor de compartir localmente un insumo fijo está inversamente relacionado al tamaño del mercado para las actividades complementarias” (Pontes y Parr, 2005: 510).

#### 4. Referencias bibliográficas

Se deben nombrar todos (y sólo) los trabajos que fueron incluidos en el texto, en orden alfabético del primer apellido de los autores. En citas de dos autores con el primer autor con el mismo apellido, se organiza por el orden alfabético del segundo autor y así sucesivamente, por ejemplo:

Craig, J.R. y Houston, A.B. (2008)  
Craig, J.R. y Vounstoky, K.U. (1997)

Igualmente, los trabajos de un mismo autor (es) se orden por el año de publicación, el más antiguo primero, así:

Friedman, A.K. (2001)  
Friedman, A.K. (2002)

**c.1. Revista**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). Título artículo. *Nombre de la revista,*

*Volumen* (Número), rango de páginas citadas. Ej.: Young, J. (1986). The impartial spectator and natural jurisprudence: an interpretation in Adam Smith's theory of the natural price. *History of Political Economy*, 18(3): 362-382.

**c.2. Libro**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título* (# ed., rango de páginas). Ciudad: Editorial. Ej.: Prychitko, D. and Vanek, J. (1996). *Producers cooperatives and labor manager Systems* (3<sup>rd</sup>, pp. 25-36). New York, NY: Edgar Elgar Publishing Limited.

**c.3. Ponencia o comunicado en congreso**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título de ponencia o comunicado*. En inicial(es) del nombre Apellido (Ed.). *Título* (rango de páginas citadas). Ciudad. Editorial. Ortiz, C. (2005). *La importancia de la auditoria*. En R. Rodríguez (Ed.) memorias II Simposium de contabilidad Digital Universidad-Empresa (pp. 205-234). Madrid: Huelva.

**c.4. Conferencias**

Apellido, inicial(es) del nombre (año. Mes). *Título*. Documento presentado en..., Ciudad, País. Ej.: Edmundo, J. (2006, enero). *Ideas Para Activar Más Crecimiento Económico*. Documento presentado en el Centro de Innovación Para el Desarrollo, Universidad de Chile, en Santiago, Chile.

**c.5. Ensayos dentro de compilaciones**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título del ensayo*. En: inicial(es) del nombre Apellido (Eds.) o (comps.), *Título del libro* (rango de páginas citado). Ciudad: Editorial.

**c.6. Informes publicados**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Ciudad: Entidad encargada, Número de páginas.

**c.7. Informes no publicados**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Manuscrito no publicado.

**c.8. Internet**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Recuperado el día del mes del año, dirección electrónica. Ej.: Echevarría, J. J. (2004). La tasa de cambio en Colombia: impacto y determinantes en un mercado globalizado. Recuperado el 21 de junio de 2005, de [www.banrep.gov.co/documentos/presentaciones-disursos/pdf/tasa.pdf](http://www.banrep.gov.co/documentos/presentaciones-disursos/pdf/tasa.pdf)

**d. Tablas y gráficos**

- d.1. Todas las tablas/figuras deben estar numeradas según su orden de aparición
- d.2. Se debe nombrar la tabla/figura dentro del texto. Ej.: Algunos datos (ver Tabla 5) confirman este resultado.
- d.3. Todas las tablas/figuras deben tener fuente, a menos que se trate de cálculos propios del autor resultado de la metodología empleada en ese trabajo.
- d.4. No deben utilizarse líneas verticales para la división de columnas en las tablas.
- d.5. Los gráficos estadísticos no deben tener formato de tercera dimensión (3D).

### **Instrucciones para la presentación de reseñas de libro**

Respecto de los aspectos formales, para la presentación de reseñas de libros se debe seguir el formato para artículos regulares. La extensión máxima es 4000 palabras.

**Toda contribución debe ser enviada en formato Word, al siguiente email:**  
revista.praxis@mail.udp.cl

## CESIÓN DE DERECHOS

El siguiente documento debe ser correctamente completado por todos los autores que han sido aceptados para publicar en PRAXIS.

### Título del manuscrito:

---

**Declaración:** A través del presente documento, declaro que otorgo(amos) licencia exclusiva y sin límite de temporalidad para que el manuscrito arriba señalado, de mi (nuestra) autoría, sea publicado por la revista titulada **PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA** editada por la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales. Es de mi conocimiento que la distribución de la citada revista no es con fines de lucro, sino académica, por lo que otorgo el permiso y autorización correspondiente para que la difusión pueda efectuarse a través de formato impreso y medios electrónicos, tanto en red local como a través de Internet.

### Saludos cordiales

**Nombre(s) y firma(s) de los autor(es), y fecha**

---

## CONFLICTO DE INTERÉS

(Traducido y adaptado de: [www.elsevier.com/wps/find/editorshome.editors/conflictinterest](http://www.elsevier.com/wps/find/editorshome.editors/conflictinterest))

### **Política de publicación**

#### **Aclaración de los autores**

Bajo la rúbrica “Aclaración de los autores”, todos los autores deben señalar conflicto de interés real o potencial que incluya cualquier relación (financiera, personal u otra) con personas u organizaciones que puedan inapropiadamente influenciar su trabajo. Esta aclaración puede ser incluida al final del texto. Ejemplos de conflictos potenciales, que debieran ser explicitados, incluyen trabajo remunerado, consultorías, pago por participación como testimonio experto, patentes, subvenciones y financiamiento. Los conflictos potenciales de interés debieran explicitarse en la etapa más temprana de sumisión de los textos a la revista.

#### **Conflicto de interés**

Un conflicto de interés puede existir cuando un autor o autores tienen una relación comercial o de otro tipo con personas u organizaciones que puedan influenciar inapropiadamente el texto sometido a evaluación. Todos los textos sometidos a evaluación en REVISTA PRAXIS deben incluir una aclaración de todas las relaciones que pudieran ser vistas como conflictos de interés potenciales. REVISTA PRAXIS puede usar la información como base para decisiones editoriales y puede publicar tales aclaraciones si ellas se observan como importantes para los lectores para juzgar el manuscrito.

#### **Papel de la fuente de Financiamiento**

Si algún financiamiento ha sido provisto para el desarrollo de la investigación o reflexión que el manuscrito reporta, todas las fuentes de financiamiento deben ser declaradas. Esta declaración (con el encabezamiento “Papel de la fuente de financiamiento”) deben ser entregadas en una sección separada del texto antes de las referencias bibliográficas. Los autores deben describir el rol de los sponsors en el diseño de estudio, en la recolección, análisis e interpretación de los datos, en la redacción del reporte, y en la decisión de someter el trabajo a su publicación.



PRAXIS  
REVISTA DE PSICOLOGÍA Año 15, N° 23,  
Primer Semestre 2013,  
editada por la Facultad de Psicología  
de la Universidad Diego Portales,  
se terminó de imprimir  
en el mes de agosto de 2013  
en Trama Impresores S.A.  
(que sólo actúa como impresora)  
Hualpén  
Chile

## CONTENIDO / CONTENTS

- 7 **Editorial / Editorial**  
CRISTIÁN SANTIBÁÑEZ, Universidad Diego Portales, Chile

## ARTÍCULOS

- 11 **El placer y el sentido del trabajo en gestores de escuelas privadas localizadas en Río Grande del Sur, Brasil**  
Pleasure and Meaning of Work for Managers of Private Schools in Rio Grande del Sur, Brazil  
LUCIANA GISELE BRUN, Institución Evangélica de Novo Hamburgo, Novo Hamburgo, Brasil  
JANINE KIELING MONTEIRO, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, Brasil
- 29 **Dynamic Identities: Time and Recognition**  
Dinámica de las identidades: Tiempo y reconocimiento  
MARY LYNNE ELLIS, Psychotherapist, London, England
- 49 **Inicio del tratamiento: Posibilidades y obstáculos en pacientes que consumen sustancias tóxicas**  
Starting Treatment: Possibilities and Obstacles in Patients who Use Toxic Substances  
ELODIA ELISABETH GRANADOS, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina  
MARÍA MERCEDES CABAÑA, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina  
MARINA LILIAN LEIVA, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina
- 69 **Razonamiento y representaciones mentales: los límites entre lógica y psicología**  
Reasoning and Mental Representations: boundaries between Logic and Psychology  
LAUTARO QUIROGA, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, Chile
- 93 **El funcionario de nivel medio en una institución federal de educación superior: vivencias de placer y sufrimiento en el trabajo**  
The Middle Worker in a High Level Educational Federal Institution: Experiences of Pleasure and Suffering at Work  
CARLA VAZ DOS SANTOS RIBEIRO, Departamento de Psicología, Universidad Federal de Maranhão, São Luís, Brasil
- 115 **Cuerpo docente: Análisis psicodinámico del trabajo de profesores reubicados de Brasilia, Brasil**  
Teacher Team: Psychodynamic Analysis of the Work of Teachers Re-localized in Brasilia, Brazil  
FERNANDA SOUSA DUARTE, Departamento de Psicología Social, Laboral y Organizacional, Universidad de Brasilia, Brasilia, Brasil  
ANA MAGNÓLIA MENDES, Departamento de Psicología Social, Laboral y Organizacional, Universidad de Brasilia, Brasilia, Brasil
- 135 **Instrucciones para los autores, cesión de derechos y conflicto de interés**