

Proyecto de Desarrollo

Departamento de Orientación al Estudiante

Escuela Superior de Comercio

“Carlos Pellegrini”

Universidad de Buenos Aires

Período: 2012/2016

Lic. Diego Coppo

INTRODUCCION

A lo largo de más de una década de trabajo no sólo en el **Departamento de Orientación al Estudiante** de la Escuela “Carlos Pellegrini” (DOE) sino también en los **Equipos de Orientación Escolar** del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, me he preguntado en más de una oportunidad a qué se refería la palabra “**orientación**” compartida por ambos espacios.

Según pude relevar desde entonces, no existe bibliografía que trate puntualmente sobre esta cuestión y, en consecuencia, tampoco una doctrina sobre el asunto, entendiendo por ella a algún tipo de obra colectiva. Sí existen algunas normativas que al pretender regular las tareas de los profesionales que se desempeñan en esos equipos dentro del ámbito educativo, circunscriben de algún modo las prácticas que se espera se realicen en y desde ellos¹.

A falta de material, y remitiéndonos a la experiencia en nuestra Escuela, recurramos a lo más obvio: está especificado en el nombre del Departamento que la *orientación* debe ser dada “al estudiante”, lo cual, por añadidura, lo coloca a este último como “des-orientado” pero sin que podamos precisar por anticipado (“desorientado”) respecto de qué. Así las cosas, se encuentra en juego nuestra responsabilidad, entendiendo por ésta a la posición que asumimos respecto de nuestra propia práctica, o sea, de nuestra propia palabra. Encontrándonos entonces en esta circunstancia, ¿cómo podríamos los profesionales del DOE “orientar” sin habernos formulado alguna pregunta sobre en dirección a qué? Se hace inevitable antes que nada una interrogación sobre nuestro lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes que transitan la Escuela.

Con esta breve reflexión han salido a la luz dos problemas fundamentales: de qué se trata la supuesta desorientación del estudiante y cuál es nuestro lugar frente a ese supuesto en tanto profesionales que intervenimos en el proceso educativo.

La “desorientación” del estudiante:

Me he encontrado en reiteradas oportunidades afirmando que el objetivo del DOE es tratar toda dificultad que pueda presentársele a un joven o a un grupo de jóvenes, a) cuando ella no tiene que ver *directamente* con su capacidad de

¹ Por ejemplo, en el Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires no se especifican las funciones de los Equipos de Orientación Escolar.

aprehender los conceptos o b) cuando la dificultad se encuentra *por fuera* de esa capacidad.

De acuerdo a la primera definición se intentaría actuar sobre algo que se encontraría “inter-puesto” en el proceso de aprendizaje; constituiría así objeto de trabajo del DOE toda contingencia que en la vida de un joven adquiriera para nosotros el carácter de “lo in-directo” respecto de la eficiencia que debiera esperarse en su rendimiento escolar. Por el contrario, lo directo sería en todo caso obstáculo pero para ser resuelto por el docente de cada materia.

En el caso de la segunda definición, la intervención del DOE tendría por objeto “lo externo” al proceso de enseñanza y aprendizaje, quedando “lo interno”, como aquello propio del trabajo del docente de cada currícula.

Lo que está claro aquí en tanto es un factor común es que alguna *capacidad* del estudiante se ve afectada y esa afectación se presenta como obstáculo para su desarrollo justamente en tanto estudiante.

Habiendo partido desde ideas con evidente carácter coloquial, es hora de precisar de qué tipo de dificultad o dificultades se trata cuando en la vida cotidiana de la institución, docentes, preceptores, madres, padres y, en ocasiones los propios estudiantes, se acercan y nos acercan (la expresión que ya es parte de la cultura escolar es “nos derivan”) distintas problemáticas entendidas como propias del DOE.

En todos los casos se trata de lo que es –o se presume- algún tipo de sufrimiento, malestar o desdicha (Freud, 1929). De este modo es que, por la vía de la descripción sucinta de una determinada circulación institucional, accedemos a la conjetura de que la “des-orientación del estudiante” significa -no seguro que para él pero sí para quienes mantienen vínculos con él- algún tipo de padecer. Accedemos de este modo en nuestro recorrido a un primer concepto de “síntoma” y al mismo tiempo a una de las referencias que, como tal, permite que ahora seamos nosotros quienes comencemos a orientarnos.

Pero he aquí el problema que se nos presenta como integrantes del DOE: si es el sufrimiento –y por qué no ahora decir el síntoma- aquello que se nos remite a fin de ser tratado, una práctica no elucidada de nuestra parte se orientaría sin más hacia el restablecimiento de la dicha, la eliminación del displacer y hasta la consagración de la felicidad. Más allá de la dimensión un tanto heroica que adquiriría así nuestra tarea, se adentraría entonces ella por el camino con destino final en el bien, al mejor estilo aristotélico en su consagrado manual de la ética, aquella que pasó a la celebridad como nicomáquea.

Pero de esta forma es a nosotros, profesionales del DOE, a quienes se nos ha generado un problema ético ya que no estamos seguros que la felicidad sea para todos lo mismo y, menos aún, para todos la misma.

“Todos” y “lo mismo” son categorías que la filosofía y la lógica desde hace rato han puesto en entredicho. “Todos” por las innumerables situaciones en las que no con tantas dificultades puede comprobarse su naufragio a instancias de la excepción y/o de las paradojas (Epiménides y Gödel) y “lo mismo” por la relatividad que ha adquirido el “principio de identidad” cuando Frege introdujo su concepto de *referencia* en el estudio del lenguaje². Si “Todos” y “lo mismo” son cuestionables desde el punto de vista de su carácter *universal*, ¿puede que *lo singular* venga a nuestro rescate?

El excelente libro recientemente aparecido de Gerardo Arenas “En busca de lo singular” (Editorial Grama; 2010) me ha resultado útil para colocar a ese término (“lo singular”) en el lugar hacia donde de manera plausible debiéramos orientar nuestra intervención y, con ella, a nosotros junto a los sujetos y a los grupos sobre los que actuamos.

Qué es para Arenas “lo singular”? Retomando las fuentes en las que este término ha surgido, al menos en su relación con “lo universal”, el autor se remonta a la Grecia clásica, específicamente al tratado “Sobre la interpretación” de Aristóteles.

Veamos primero qué nos dice el Estagirita acerca de lo que es “lo universal”: es “aquello que se da en (o se predica de) más de un sujeto”. Por ejemplo, *estudiante* es universal, no porque todo el mundo sea estudiante, sino porque *estudiante* es algo que se dice de más de uno³.

Por el contrario, “singular” es “cuando algo no se da en más de uno”. Para eliminar la ambigüedad que se introduce con esta definición en tanto lo que no se da en más de uno no excluye que no se dé en ninguno, Arenas propone entender lo singular como “aquello que se da en un solo sujeto”. Para acercar más estas ideas a nuestra práctica en el DOE, podemos también consignar “aquello que se da en un solo *grupo*”. Si dijimos que “estudiante” es universal, ahora diremos que la alumna “Clara Sanchez” (nombre de fantasía que uso aquí no porque represente a una persona existente sino por lo que atañe en su valor de nombre propio) es singular.

Consignemos dos ejemplos más para continuar aproximándonos a nuestra tarea concreta:

² Sobre el Principio de Identidad –inseparable del de Tercero Excluído y del de No Contradicción- puede consultarse el clásico manual “Introducción a la Lógica” de Irving Copi; Editorial Eudeba (primer edición en inglés, 1953). Sobre la compleja noción de *referencia*, la fuente original en Frege: “Sobre sentido y referencia” (1892), Editorial Hyspamérica, como así también el contemporáneo “Concepciones de la referencia”, Eleonora Orlando; Editorial Eudeba, (1999).

³ He parafraseado los últimos dos renglones textualmente del libro de Arenas en su página 43, sólo que he sustituido “psicoanalista” por “estudiante”.

“Familia” es universal; la “familia de Clara Sanchez” es singular.

“Un grupo de alumnos” es universal; “3ro. 5ta. Turno Tarde” es singular.

Retornemos ahora desde aquel mundo helénico en el que tuvieron su lugar las proposiciones lógicas –y en particular las de la lógica clásica- para retornar a nuestra contemporaneidad vía las ideas de Arenas acerca de lo singular.

Dice el autor que lo singular no es algo dado sino que, por el contrario, es algo que se crea, que se transforma, que se corrompe e inclusive que, finalmente, se pierde. Se deduce de esta descripción que en lo singular no se trata de una estática –o al menos no sólo de ella- sino también de una dinámica. Las variaciones de un género nos darían la especificidad de la singularidad de la especie. Lo singular aparece como no siendo una estructura, siendo ella siempre universal –tal como esto último lo es cuando se dice en una escuela “proceso de enseñanza y aprendizaje”- sino como aquello que es descontado del sujeto o del grupo en cuanto universal.

Ya en un terreno más metapsicológico Arenas nos adentra en zonas tal vez más oscuras en donde lo singular se ancla en -¿o es anclado por?- las “inflexiones de la pulsión”. Es decir, una visión dinámica que se refuerza a través de un aspecto energético y económico. En este cuadro se plantea la localización o no de lo singular y la posibilidad de hacerlo en su relación con lo universal; en la tensión dada entre ambos Arenas coloca al síntoma, a aquel representante del malestar por el que en el DOE siempre empieza un trabajo.

El Proyecto: entre Concepto y Afecto.

Un Proyecto siempre pone sobre la mesa aquella cualidad típica de lo humano: la capacidad de representar y, por lo tanto, de anticipar, de planificar. Pero es inmanente a la planificación el concepto y, por ende, el sujeto –quien es el que posee la capacidad de captarlo-. La noción de “planificación” elaborada en los términos en que lo hace el economista Pablo Levín, contiene riquísimas perspectivas para su trato desde el punto de vista filosófico y psicológico⁴. La relación del sujeto con su acción se encuentra en el centro de su teoría dado que no por ser esa acción ejecutada es de por sí “apropiada”. En ese sentido, las capacidades productivas del hombre contemporáneo no es seguro que por tenerlas le sean propias; para que así sea indefectiblemente deben pasar por una instancia simbólica que resitúe el carácter de agencia de la acción en él.

El presente Proyecto de Desarrollo para el Departamento de Orientación al Estudiante se funda en la pretensión de desenvolver a través de sus actividades, una serie de nociones que permanentemente deben idealmente ser pasibles de una crítica no vulgar, externa, sino interna, inmanente, en primera instancia por quienes llevan operativamente el Proyecto a cabo; las posibilidades de impulsar ese desarrollo se ven condicionadas no sólo por las dificultades propias de cualquier secuencia cognitiva sino por las que en ellas intervienen como relaciones interhumanas, es decir las provenientes de la vida afectiva; es ocasión el recordar que al sufrimiento que tiene por fuente los vínculos entre los seres humanos se lo ha supuesto como el más doloroso. (Freud, 1929)

Algunas de las nociones que propongo nos acompañen a lo largo de los cuatro años en que se desplegaría el presente Proyecto las he mencionado y presentado en la Introducción: la orientación, el malestar, el síntoma, lo singular. Pero toda una serie de términos forman parte con carácter de permanentes del material de trabajo de los docentes de la Escuela y específicamente de quienes conformamos el DOE; nombro una lista no exhaustiva y algunas breves palabras sobre cada uno de ellos:

⁴ “Los trabajadores y la planificación”; Pablo Levín es economista, Director del CEPLAD.: Facultad de Ciencias Económicas de la UBA; (2005).
<http://www.econ.uba.ar/www/institutos/economia/Ceplad/ARTICULOS%20PAGINA/LOS%20TRABAJADORES%20Y%20LA%20PLANIFICACION%20D3N.htm>

Educación:

Sabemos que es profusa la referencia a la educación tanto en la vida social como en la académica. La etimología del latín *educere* (“guiar, conducir”) se mantiene próxima a nuestras interrogaciones iniciales en la introducción que recayeron sobre el “orientar”, mientras que la de *educare* (“formar, instruir”), acentúan un rasgo en el que se toca a algo casi misterioso en el hecho de que un ser (humano; aunque no sólo) se *forme* siempre a partir de otra cosa: algo o alguien.

Puede comprobarse la existencia de numerosísimas y variadas teorías sobre la educación con sólo revisar rápidamente los programas de las materias referidas al tema en cualquiera de las carreras universitarias dedicadas a esta disciplina. Sin embargo, hay un aspecto compartido en todas ellas: se trata de un *proceso* y en él, sus *perturbaciones* conforman seguro objeto del campo específico del DOE.

En el caso de la Escuela “Carlos Pellegrini”, a partir de la reciente asunción de una nueva gestión, tenemos sobre la educación y sobre el educar referencias explícitas a donde remitirnos:

“Educar hoy debe implicar pensar cómo reconstruir nuestra identidad nacional en una sociedad cada vez más fragmentada, tanto en lo económico como en lo cultural”⁵. Se afirma que existe una “crisis” que “va más allá de lo institucional, y se extiende a los valores que en algún momento sostuvieron la enseñanza”. Finalmente, “Nuestra Escuela tiene como misión formar personas, dotadas de pensamiento crítico, (...)”. En la tarea de circunscribir el campo de trabajo del DOE toda una vía es en ella la que lleva desde el concepto de “persona” al de “sujeto”, pasando tal vez entre ambos por el de “individuo”; del de “persona” surgió ese otro tan caro a la psicología como a la psiquiatría, me refiero al de “personalidad”⁶.

En otro Proyecto de Gestión presentado para el proceso de elección de Rector de la Escuela, se define a la educación como *“instancia de transmisión del capital simbólico”* –el término “transmisión” sintetiza en el proceso educativo el carácter relacional que destaqué más arriba: sólo puede “transmitirse” de algo a algo-. (Ver Proyecto de Gestión de los Profesores Aisen y Faraoni)

A ambos Proyectos no les resultan indiferentes distintas dificultades dadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El Dr. Roitbarg dice:

⁵ “Proyecto de Gestión” presentado por el actual Rector de la Escuela “Carlos Pellegrini” (UBA), Prof. Dr. Marcelo Roitbarg, 2011; ver:

<http://www.cpel.uba.ar/drupal/index.php?q=node/325#attachments>

⁶ Jacques Lacan lo utilizó en el título de su tesis doctoral: “De las psicosis paranoides en sus relaciones con la personalidad” (1932); Siglo Veintiuno Editores.

“(…) las adicciones, los trastornos de la alimentación, las situaciones de violencia familiar, embarazos, escasa o nula contención familiar, que son problemáticas comunes a los jóvenes, también resultan condicionantes del proceso de aprendizaje”⁷.

Los Profesores Aisen y Faraoni escriben: “Se plantean nuevas situaciones problemáticas. Algunas están relacionadas con el consumo y las adicciones de distintas sustancias o de tecnología; otras derivadas de distintas situaciones sociales como la violencia familiar, el maltrato, los abusos, intentos de suicidio, embarazos tempranos, abortos, problemas alimenticios.”⁸

Los procesos de aprendizaje parecen contener de manera orgánica perturbaciones y los sistemas educativos se han procurado dispositivos para atenderlas. Ha prevalecido hasta ahora en esa atención su aspecto pragmático más que teórico y esta caracterización le cabe en general a los Departamentos de Orientación, entre ellos al nuestro, si tomamos como medida de esa prevalencia la escasez de literatura sobre el asunto⁹.

Síntoma:

Nos hemos referido más arriba a la noción de *síntoma* ubicada ella en la tensión entre lo singular y lo universal. Veamos ahora qué definiciones ha aportado el psicoanálisis en tal sentido:

- El síntoma tiene siempre una relación con la vida sexual (Freud, 1916-17).

- *“Los síntomas (...) Casi siempre prescinden del objeto y resignan, por tanto, el vínculo con la realidad exterior (...) Reemplazan una modificación del mundo exterior por una modificación del cuerpo; vale decir, una acción exterior por una interior, una acción por una adaptación”.* (Freud, 1916-1917).

- Es una entidad cuya categoría es devenida del rebajamiento de la satisfacción. Es decir, que el síntoma implica una degradación, una

⁷ Op. cit: pág. 6.

⁸ Op. cit. pág. 19.

⁹ Sobre la atención psicológica en las escuelas y los Departamentos de Orientación Escolar, ver:

- Coppo, Diego: “Los destinos posibles de la oferta de salud mental en las escuela”; Revista virtual de Psicoanálisis y Cultura “Acheronta” Nro. 21, Julio 2005: www.acheronta.com
- Paisano, Susana. “¿La Escuela al diván o el diván a la Escuela?; Fluxus Libros; 2008.

deflación en cuanto a su fuerza “satisfaccional”. El síntoma, por lo dicho, conlleva **satisfacción pulsional** pero no olvidemos que **degradada**. Sólo hay que agregar para obtener una definición más precisa del síntoma, la operación de **sustitución** que se da en el proceso de su formación. Partimos de la hipótesis de que toda perturbación del proceso de enseñanza y aprendizaje es pasible de ser síntoma y en cada caso debemos desde el DOE confirmar o no tal hipótesis. En los casos en los que lo hacemos, se aprecia con claridad una división entre la realidad exterior y la realidad psíquica encontrándonos nuevamente con la polaridad dada entre lo universal y lo singular.

- El síntoma surge del impulso pulsional obstaculizado por la represión ejercida por una de las instancias psíquicas: el Yo; el proceso represivo puede no ser totalmente logrado y es en ese sentido que se trata de un fracaso relativo del cual adviene, en tanto retorno, un producto sustituto.

- Pero el síntoma no sólo contiene en sí un aspecto negativo dado el peligro que conlleva sino uno también positivo, puesto que de no darse su formación, el afecto displaciente que lo genera –la angustia- aumentaría objetivamente ese peligro produciendo en el sujeto una conmoción económica con menores posibilidades de elaboración. Es decir, el síntoma, en tanto signo, es en general y en particular para la Escuela y el DOE una oportunidad de iniciar una labor de re-orientación que recupere *capacidades del sujeto*. El síntoma en tanto signo nos conduce a la problemática de la naturaleza de la clínica en general y en particular en el medio escolar; al abordar el problema semiótico muchas cosas se ordenan en tanto el síntoma se hace objeto de localización; más adelante retomaré el punto.

- Finalmente –y a modo de dirigir la reflexión ahora sobre nuestro propio accionar- me interesa dejar sentado que otro aspecto benéfico del síntoma es que en definitiva él sirve de señal de lo que sin él sería la consagración de una definitiva impotencia psíquica. En este aspecto, reconduciendo el sentido de los síntomas a su fuente –el peligro de la pérdida del amor del otro y con ella la salida sin retorno de todo lazo, el ser objeto de la penalidad más oprobiosa citada en amplios lugares de la literatura: “el exilio”-, créase las condiciones de abordar los peligros de otro modo. Como grupo, los docentes y los profesionales del DOE, es fundamental que mantengamos la atención siempre latente sobre aquellos síntomas que en su aspecto individual o colectivo favorezcan el desarrollo de nuestra propia impotencia psíquica. Para el sostenimiento de esa atención –y para apreciar sus decaimientos- es imprescindible la utilización de todos los dispositivos de trabajo que conlleven a ese fin; sólo ellos son la condición para deshacer las tendencias al anacronismo

que significa el modo infantil de enfrentarse a los peligros cuando se ha superado ya largamente ese período fundamental de la vida.

Inconciente:

Al concepto de inconsciente le ha adjudicado Freud el lugar desde donde provienen los síntomas.

“El núcleo del lcc (inconsciente) consiste en agencias representantes de pulsión que quieren descargar su investidura; por tanto, mociones de deseo”; estas mociones de deseo son denominadas también mociones “pulsionales” (Freud, 1915). Es decir, la fuerza determinante de los síntomas proviene del inconciente y en este sentido cabe interrogarnos acerca de qué dispositivos debemos utilizar desde el DOE para atender, a nivel de su causalidad, esos síntomas que se presentan en la Escuela. La naturaleza de las entrevistas a alumnos, a padres; los talleres referidos a diversos temas (sexualidad, adicciones, orientación vocacional, convivencia, etc.) deben contemplar la existencia de fuerzas anímicas de una envergadura tal que requieren para su tratamiento –elaboración- de un tiempo acorde a la medida de dichas fuerzas, considerándolo tanto en su aspecto cronológico como en el lógico, es decir, aquel que puedan producirse los cambios –siempre sutiles pero no menos objetivos- en las posiciones subjetivas de quienes participan de él.

Un objetivo no menor que debe plantearse el DOE a través de sus intervenciones es favorecer en buena medida el desarrollo de la función de “atención” del sujeto sobre su propio síntoma. La atención suele ser reclamada en términos de que no se la presta para la captación conceptual en el orden cognitivo; sin embargo, es ella muy oscura desde el punto de vista psicológico¹⁰.

Las leyes que operan en el sistema inconsciente son otras que las que lo hacen en la consciencia. En el sistema del que nos estamos ocupando no existe el principio de contradicción, ni la negación; al mismo tiempo prevalece una movilidad mucho mayor de las intensidades de las investiduras; las representaciones a ellas enlazadas permiten que se produzcan desplazamiento de sus montos a otras representaciones como así también que se dé una condensación entre ellas; es lo que se llama el proceso psíquico primario. Ese desplazamiento y esa condensación, tanto como las *grandes desfiguraciones* por ellos logradas, conforman la circunstancia de que deba realizarse un trabajo de interpretación que habilite la reconducción desde los enlaces “falsos”

¹⁰ Véase sobre el problema de la función psíquica “atención” la interesante nota al pie introducida por Strachey en el artículo de Freud “Lo inconciente” (1915); Amorrortu, Tomo XIV, página 189.

hacia aquellos que por algún motivo se vieron “forzados” a deshasirse de su enlace primario¹¹.

La diferencia de lógicas actuantes entre los sistemas conciente e inconciente (los de la lógica clásica en el primero y los de las lógicas no clásicas en el segundo, estas últimas llamadas también lógicas paraconsistentes) (Palau, 2002), nos conducen a acompañar la hipótesis acerca de la imposibilidad de sostener teóricamente a un sujeto no dividido y lógicamente consistente.

La aceptación de la hipótesis del inconciente habilita una instancia de trabajo con un “alumno” o “estudiante” o con un conjunto de ellos reunidos en un “grupo” a la hora de establecerse en ellos formaciones sintomáticas.

Sujeto:

El postulado del inconciente nos plantea un encuentro de caminos entre él y el ya referido “sujeto de la educación” (Proyecto Aisen-Faraoni, página 14). Con el fin de lograr una definición, este sujeto tal vez tenga la misma amplitud que ya he mencionado para la noción de “Educación”, pero elijo circunscribirlo a aquel que Descartes postula, con el *método* por él formado, pasible de “aumentar gradualmente” el conocimiento “y elevarlo poco a poco hasta el punto más alto” (Descartes, 1637). Cuaja bastante bien esta idea con la que al menos en un sentido lato se tiene respecto de lo que se pretende un “alumno” o un “estudiante”. La noción de “progreso” funciona aquí como piedra basal de un planteo filosófico que establece de este modo un “sujeto del conocimiento”; también la de “razón” y, lo que es más, un deseo de dominarla: para eso es el método. Parece irónico que al relevar bibliografía para escribir estas líneas me encuentre con que el propio Descartes vió él también perturbados sus estudios debido a “la delicada salud” que lo aquejó en el exigente Colegio Enrique IV, de la Flèche, lugar donde inició sus estudios en 1606. No debiera por qué creerse que por entonces los síntomas no hicieran ya de las suyas en las instituciones dado que por esa razón el filósofo habría visto aliviado el régimen severo que regía en el lugar.

Este racionalismo, ubicado un siglo antes de la Ilustración, coloca a *los pensamientos* como aquello que está por entero en nuestro poder. Los descensos de los rendimientos escolares de los jóvenes de nuestra Escuela y de las escuelas en general, son referidos por los propios alumnos a una dificultad para orientar el pensamiento hacia aquello hacia lo que pretenden (“No me puedo concentrar”, se escucha). Es decir, Los pensamientos han

¹¹ Sobre la amplia noción de “interpretación” en psicoanálisis véase:

- Arenas, Gerardo: “La estructura lógica de la interpretación”; Atuel; (1999).
- Chamorro, Jorge: “Interpretar”; Ed. Grama; (2011).

dejado de estar en vuestro poder o, para mal de males, directamente se han adueñado de ellos; inclusive llevándolos a lejanos destinos, tales como por ejemplo, la *fantasía*, las *ilusiones* e inclusive los *sueños* –todos ubicados en esta concepción en el orden de “lo falso” en su conexión con la sensibilidad y con su soporte, es decir, el cuerpo-.

Las máximas cartesianas recaen sobre el deseo –pretendiendo limitarlo- en tanto por las vías del método debe ajustarse aquel sólo a lo posible, dado que en ésto es asequible de modo seguro la satisfacción, siendo a su vez ésta siempre del espíritu. *Voluntad* y *meditación* son los condimentos para alcanzar ese objetivo.

En este breve recorrido encontramos que se asegura la existencia de una *sustancia*, cuya esencia es pensar. Se produce aquí una diferencia en cuanto a facilidad mayor para conocer el alma que el cuerpo. Este último, excluído de un lugar primordial es, por el contrario, central en la población que habita nuestra Escuela: en la adolescencia el cuerpo sufre transformaciones que son únicas en el proceso de desarrollo biológico y psíquico de una persona; en tal sentido, luego le dedicaré un capítulo aparte a este punto.

Retornemos ahora a ese sitio de encuentros de caminos que cité al inicio de este apartado. Por uno de esos senderos transitábamos intentando caracterizar en trazos gruesos a lo inconciente; por el otro, a nuestro personaje referido al alumno, al estudiante, luego al sujeto de la educación y, finalmente, al del conocimiento, todos de algún modo compartiendo cierta familiaridad. Reconocemos que en la teorizaciones más ligadas al ámbito educativo hace rato que se reconoció insuficiente la noción de “individuo” (no dividido) al sujeto del conocimiento; sin embargo, el acentuar su coexistencia con el inconciente, nos permite aceptar en nuestro razonamiento a aquel otro sujeto cuya cualidad es la de ser inconciente.

Siguiendo para esto a Guy Le Gaufey, la categoría de “sujeto” fue tomada por Jacques Lacan entre mayo 1959 y noviembre de 1961 como aquella a tramar a partir de Freud –quien nunca la utilizó fuera del lenguaje vulgar, es decir, con aspiración de concepto-, Descartes, Hegel y Heidegger. Haciendo hincapié en la relación de ese sujeto con el lenguaje, destacó el aspecto paradójico de aquel en cuanto a que “el sujeto se experimenta (...)” pero -y aquí exactamente se reconoce ese rasgo paradójico- “(...) sin nunca por eso poderse aprehender”.

Por ejemplo, la experiencia de la relación del sujeto frente al espejo, que se comprueba en el período que va de los seis a los dieciocho meses en el niño, muestra que la forma total del cuerpo por la cual el sujeto se adelanta en un espejismo a la maduración de su poder le es dada en una exterioridad; es decir, el otro de esa exterioridad es dador de poder a favor del sujeto. Pero bien, volviendo a mi señalamiento respecto del papel del cuerpo y sus

transformaciones en la pubertad, cabe la pregunta acerca de qué ocurre con ese poder cuando de la exterioridad retorna algo –ahora un cuerpo otro- que negativiza aquello logrado.

Jean Allouch (2001) sitúa a la pubertad como un acontecimiento propio (dice “fase”) de la estructura del espejo, el cual, a su vez es parte de la sexualidad compuesta sabemos desde Freud en dos etapas. En la adolescencia partes del cuerpo escapadas de la idealidad platónica plantean sus exigencias sobre lo que cualquier cosa que se interprete por “sujeto”, éste no tiene dominio. Finalmente Allouch realiza una afirmación muy atinada para permanecer atentos en lo que hace a nuestro campo:

“No es un hecho clínico menor, como lo confirman suficientemente las esquizofrenias, que un determinado número de manifestaciones alarmantes sobrevienen en el momento de la pubertad”.

Pero volvamos a la paradoja del sujeto, ¿cómo es posible que algo o alguien se experimente pero no se pueda aprehender? Ambos “se”, a pesar de ser el mismo son distintos: el primero afirma la reflexividad del sujeto; el segundo sufre el rigor de la negación¹². Esta segunda propiedad –la de la reflexividad, negada- es la que más nos interesa, en tanto es lo que Lacan le adjudica al sujeto como no posibilitado de saberse. Hay una inconciliabilidad entre el sujeto y el saber en el punto en que el primero se toma por objeto de conocimiento precisamente a sí mismo.

El embate pulsional acaecido en la pubertad ¿puede que al terminar con el período de latencia, reabra la paradoja que también quizás descansó un tanto en aquel lapso? Revisemos ahora entonces, qué es eso de la pubertad, dado que si los síntomas aparecidos en tal momento tienen su determinación en estas complejidades devenidas desde el sujeto del inconciente, debemos ir apreciando a qué nivel concebir los dispositivos tendientes a localizarlos y, por qué no, a intentar tratarlos.

Pubertad:

El psicoanálisis ha ubicado a la pubertad dentro de la exposición de una teoría sexual. Puntúo los caracteres centrales (Freud, 1905):

Se produce en la pubertad una metamorfosis

Es la última fase de la organización sexual.

¹² La reflexividad es la capacidad que en la gramática define al sujeto tomándose como meta de su propia acción; por ejemplo: “levantarse”, a diferencia de -también por ejemplo- “levantarlo”.

En la pubertad se verifica la segunda fase de la elección de objeto y esta segunda fase determina “la constitución definitiva de la vida sexual”

“La pulsión sexual (...) encuentra por fin su objeto sexual”

Hasta este momento las pulsiones, “aisladas”, buscaban “un único fin sexual”, “un determinado placer” para cada una de ellas.

Aparece un nuevo fin sexual pero ahora para cada uno de “los dos sexos”. Setenta años más tarde la cuestión del hombre y la mujer sería revisada por Lacan en función del *carácter parlante del ser* y de lo que a partir de ahí se denominó la “sexuación” casi en reemplazo de la “sexualidad”. La introducción de “los dos sexos” por parte de Freud hace notar que previo a la pubertad la diferencia anatómica no contaba. ¿Por qué recién aquí aparece la diferencia hombre/mujer? Y: ¿es concebible ahora alguna diferencia en las duplas: hombre/hombre; mujer/mujer?

Se conforma la primacía de las zonas genitales y se comprueba:

- a) un “manifiesto crecimiento de los genitales exteriores” y, simultáneamente,
- b) un “desarrollo de los genitales internos” que pueden (y otra vez se produce la diferenciación según sean hombres o mujeres)
 - b1) proporcionar productos sexuales o
 - b2) acogerlos para la formación de un nuevo ser.

La tensión sexual al aumentar, trae aparejada con su sensación un carácter displaciente y tienen relevancia los caminos que pudieran eventualmente darle una salida. Freud subraya la existencia de una tendencia: “tal sensación trae consigo un impulso a modificar la situación psicológica”; impulso y salida se aproximan en tanto nociones. Allouch dice que en la pubertad se le plantea al sujeto un dilema y ese impulso “es totalmente opuesto a la naturaleza del placer”

La *vida sexual* tiene base en la *excitación sexual*; ésta, a su vez, sufre procesos y transformaciones. Por otra parte, esa vida conlleva también *objetos (sexuales)*. La medición de esa excitación puede ser hecha a través del concepto de “*libido*”.

La libido se diferencia entre libido del Yo o libido narcisista y libido del objeto, siendo la originaria la primera y dándose una relación de aumento y disminución inversamente proporcional entre ella y la segunda. Se reconoce en las perturbaciones de la vida anímica su determinación desde lo acaecido en la “economía de la libido”; en la pubertad se produce un “gran avance de la libido”, aunque no debemos desconocer que Freud diferencia los destinos de ese avance en el niño y en la niña, señalando que en el caso de esta última, se produce “una nueva ola de represión” sobre los aspectos masculinos y en general sobre la pubertad en su conjunto.

Del sostenimiento por parte de Freud de la delimitación del concepto de libido estrictamente al orden sexual devino la separación del camino que había compartido hasta ese momento con Carl Jung. Queda entonces la pubertad en los estudios freudianos en el campo particular de la vida sexual.

En lo que hace a la “diferenciación de los sexos”, hasta la pubertad no aparece una definida diferenciación entre el carácter masculino y femenino. Esta “diferenciación sexual” dada en la pubertad falta en “los años infantiles” porque *la actividad autoerótica* de las zonas erógenas es en ambos sexos la misma.

Por los procesos de la pubertad:

- queda fijada la primacía de las zonas erógenas;
- el nuevo fin sexual es la penetración del miembro viril en una cavidad excitadora;
- tiene lugar en los dominios psíquicos el hallazgo de objeto. Subrayemos que el hallazgo de objeto no es en el mundo sino en los dominios psíquicos, los cuales son plausibles de tener por supuesto relaciones con ese mundo. El pecho materno era hasta aquí el objeto sexual exterior al cuerpo del niño;
- se produce la aparición de nuevas “condiciones físicas”;
- se da la “maduración sexual”;
- es el momento en el cual se reanuda la marcha en el camino de la organización genital;
- es necesario alzar diques, “preceptos morales que excluyan de la elección de objeto a las personas queridas durante la niñez y a los parientes consanguíneos”, es decir, se requiere una fuerza que se oponga a la tendencia al incesto. Es una exigencia civilizadora de la sociedad. Esta sociedad se defiende de la concentración de intereses en la familia, intereses que le son necesarios para la constitución de unidades sociales más elevadas;
- en la adolescencia se **desatan o aflojan los lazos contraídos en la niñez con la familia**.
- Está en juego en esta etapa del desarrollo sexual la liberación o no, por parte del individuo, de la autoridad de sus padres, autoridad sustentada en la ternura dispensada en la infancia. Consecuentemente, la relación entre los conceptos de “autoridad” y “amor” (al que inhibido en el logro del alcance de su objeto denominamos “ternura”) constituye un objeto de investigación cuyo alcance puede resultar significativo para diversas áreas de las ciencias humanas.
- Vuelve a presentarse aquí la naturaleza paradójica en la que conviven energías psíquicas con orientaciones diferentes en nuestro aparato psíquico, ya que a la renovación en la pubertad de la inclinación infantil hacia los padres, se opone la necesidad de separarse de ellos de modo que continúe el desarrollo de la vida sexual hacia el hallazgo de objeto.

Si como dijimos, son los síntomas planteados en la pubertad aquellos que constituyen el material de trabajo que, por la organización institucional dada,

arriba a las puertas del DOE, es indudable que las fuerzas que los sostienen son de una envergadura económicamente elevada, debido a lo más característico del proceso propio de la adolescencia. Por las vinculaciones vía estratos de alta fortaleza –y ésta lo es siempre desde el punto de vista amoroso- que ella tiene con la familia es que le dedicaré más adelante a esta última un apartado especial, colocándola de ese modo en un lugar relevante dentro de las tareas del DOE.

Grupo:

Defino al grupo como un conjunto de personas entre las cuales se ha llegado a establecer algún tipo de lazo afectivo. Cuando además tales grupos son de adolescentes que conviven en la Escuela, se agregan puntuales características:

- puede que sean de los primeros lazos que, encontrándose en un momento particular de la vida –aquel en el que se produce la metamorfosis corporal con sus consecuencias psíquicas- profundizan una modificación que ya venía en curso respecto al grupo familiar. Las identificaciones que tenían por fuente un mundo simbólico con fronteras más cercanas, aquel de los primeros años de la vida, aumenta en material disponible cuando la oferta de objetos de identificación y de amor (notemos la dificultad semántica para separarlos) se amplía¹³.
- Aquellos personajes que dispensaban amor y protección ven reducido su monopolio y si bien nunca serán abandonados, sí serán testigos de la aparición de nuevos vínculos ahora allende las fronteras.
- Las relaciones entre pares y, a la vez, con la autoridad, darán un estilo singular (es un pleonasma del tipo “agua mojada” pero subraya un rasgo más literario y escritural en el primero mientras que uno más lógico en el segundo) a la estructura libidinal de cada grupo.
- La imposibilidad de establecer “diagnósticos” sobre los grupos sin contar la participación en él de quien oficia en el lugar no de excepción pero sí de autoridad (preceptor, tutor, profesor, etc.), es lo que fácilmente puede comprobarse cuando dos docentes o más definen por ejemplo en reunión de profesores características de un mismo grupo; es habitual escuchar allí diferencias a veces polares y encontrarse con el efecto de

¹³ Lacan redefinió la noción de “identificación” respecto de aquella inaugural establecida por Freud como “la manifestación más temprana de un enlace afectivo a otra persona” (1921). El psiquiatra francés devenido luego psicoanalista renovó la noción sin cancelar la originaria: “la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen”. (1949)

sorpresa aliviante que surge siempre de la ruptura de toda esperanza de identidad.

No quisiera dejar de mencionar que la noción de grupo en la Escuela no debe quedar circunscripta en su aplicabilidad sólo a los estudiantes. Los docentes, los docentes auxiliares, los no docentes, los padres, etc., los conforman de diversas maneras, yendo desde las más a las menos formales.

Finalmente, como integrantes de uno de los Departamentos, quienes formamos parte del DOE no nos excluimos de los avatares que como grupo sufrimos y gozamos.

Familia:

En todo el amplísimo campo de las ciencias del hombre, la familia ha sido motivo de estudio.

Sólo a modo de ejemplo, recordemos el papel que en la filosofía de Hegel tiene en “La Fenomenología del Espíritu” (1807) y en “La filosofía del derecho” (1821) como institución central de lo que conforma una de las esferas en las que se escinde la vida: me refiero a la llamada “sociedad civil”.

En la filosofía pero ahora ligada a los estudios etnográficos, históricos, económicos y políticos aparece Federico Engels con “La familia, la propiedad privada y el estado” (1884), apoyado en gran medida en la pionera labor del campo antropológico de Lewis Morgan. Engels colocó a la organización familiar como un basamento en la reproducción social en aquellas circunstancias en que el desarrollo productivo es bajo. Por el contrario, si ese desarrollo se amplía, los lazos de parentesco pierden relevancia en cuanto a capacidad de influenciar el régimen social. Así se ha pasado de las uniones gentilicias por ejemplo entre los poblados norteamericanos estudiados justamente por Morgan a una sociedad organizada en Estado y donde las relaciones familiares se hayan sometidas a las relaciones de propiedad.

Engels realiza una rápida mención a distintos autores sobre los que por ejemplo él mismo se ha basado para su estudio; además de Morgan son mencionados Bachofen y Mac Lennan.

No podemos omitir la importancia que le ha dado a la institución familiar uno de los fundadores de la sociología: Emile Durkheim.

En el psicoanálisis, devenido por supuesto luego de los desarrollos de esas varias disciplinas, la familia también tuvo su lugar central: el Complejo de Edipo no deja de ser también una historia de familia si bien tomada de la literatura

griega, no por eso puede dejar de reconocerse el papel que le ha tocado a esa noción, a la que se le debe buena parte de la celebridad de la teoría freudiana. Quizás menos conocido para quienes no frecuentan el quehacer psicoanalítico sea el mito del padre de la horda, pero es evidente también allí el lugar de la familia anudado por la relación entre hombre, mujeres, padres, hijos y hermanos, como así también la satisfacción sexual o no jugada entre ellos.

En las teorizaciones más recientes dentro de la doctrina analítica no quiero dejar de destacar el lugar que Lacan le brindó a la relación parental al punto que “La Familia” es el título de unos de los escritos que prácticamente inaugura su vida intelectual en 1938.

Pero es indudable que la antropología estructural revolucionó los estudios del parentesco con su aporte desde los análisis estructurales que propuso en 1949 Claude Lévi-Strauss, con su trascendental obra “Las estructuras elementales del parentesco”. Las consideraciones que él introdujo a partir del análisis del lenguaje permitieron establecer un marco interpretativo general sobre las singulares formas de lazos sociales entablados entre miembros de grupos sociales familiares; ese marco es justamente el que se cuadra sobre, más allá de los elementos sobre los que se articula la ley –en tanto ella siempre es articulada en un discurso- la hipótesis estructural. El carácter simbólico intrínseco de esas leyes fue tomado por Lacan para superar una descripción realizada por él hasta ese momento en la que el deseo humano fue puesto en relación con alguna prohibición. Volvemos por esta vía a aquella relación polar, que nos ha quedado a esta altura un tanto alejada, de lo singular del deseo del sujeto con lo universal a lo que apunta la función de la ley.

Las variaciones en cuanto a las articulaciones familiares que advertimos permanentemente en las entrevistas realizadas por el DOE sea a los jóvenes o a sus familias, hacen de esta temática algo que se encuentre presente en nuestras intervenciones y es por eso que la familia debe ser esa estructura a la que debemos mantener en relación con la Escuela a través de nuestra oferta de dispositivos que le permitan demandar a ese lugar en el cual se encuentra realizando su proceso de desarrollo uno o más de uno de sus integrantes.

Sin pretender haber agotado la lista de conceptos que he planteado como referencias de este Proyecto pero dejando abierta la incorporación de otros a lo largo de la puesta en marcha del mismo, plantearé a partir de ahora de forma esquemática los objetivos del presente Proyecto y la metodología para llevarlo adelante.

Objetivo General del Departamento:

Aportar, a través de técnicas específicas, elementos que promuevan la Salud Mental –es decir la capacidad de trabajar y gozar-, orientada a la singularidad de quienes participan de una u otra manera de la vida institucional de la Escuela.

Objetivos específicos:

- Garantizar la provisión de atención profesional de los conflictos dados en la Escuela, aquellos que van desde el orden consciente hasta los que tienen por raíces las fuerzas pulsionales inconscientes.
- Promover la investigación de las temáticas que se encuentran vinculadas a las tareas del Departamento.
- Socializar el trabajo producido por el Departamento, difundiendo al interior de la Escuela y fuera de ella, los marcos teóricos que sean utilizados, las técnicas aplicadas y los resultados obtenidos.

Del Objetivo General del Departamento:

Varias son las definiciones de la idea de Salud Mental que para los fines específicos del presente Proyecto pueden sernos de utilidad. Para tal fin mencionaremos sólo tres: la que aparece en la Ley (Nro. 448) de Salud Mental de la Ciudad de Buenos Aires, la referida por Freud en sus “Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis”¹⁴ y finalmente la que define de manera menos académica Jean Allouch en su libro “Letra por letra”¹⁵.

Comencemos por la Salud Mental definida dentro del discurso jurídico como un derecho garantizado por el Estado en tanto éste se encuentra articulado en el conjunto de las leyes. El Artículo 2do. de la Ley mencionada habla de:

“El reconocimiento de la salud mental como un proceso determinado histórica y culturalmente en la sociedad, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social, y está vinculada a la concreción de los derechos al trabajo, al bienestar, a la vivienda, a la seguridad social, a la educación, a la cultura, a la capacitación y a un medio ambiente saludable. La salud mental es inescindible de la salud integral, y parte del reconocimiento de la persona en su integridad bio-psico-socio-cultural y de la necesidad del logro de las mejores condiciones posibles para su desarrollo físico, intelectual y afectivo.”

En este caso, la instalación de un Proyecto de Desarrollo de Departamento cuyo **objetivo general** está constituido por **promover la Salud Mental** orientada a la singularidad en y desde una institución pública pone en práctica la vinculación del derecho a la Salud Mental con el derecho a la educación y a la cultura, y a su vez a todos esos derechos articulados con el rasgo y/o el estilo de cada sujeto.

Desde el campo de la terapéutica Freud se refiere en estos términos a la idea de salud (“nerviosa”) mental:

“La diferencia entre salud nerviosa y neurosis se circunscribe, pues, a lo práctico, y se define por el resultado, a saber, si le ha quedado a la persona en medida suficiente la capacidad de gozar y de producir”

Si tuviéramos que condensar en una idea los motivos por los cuales son derivados alumnos y/o familias a nuestro Departamento en una idea, la afectación de las capacidades de gozar y producir constituye una síntesis perfecta. El consumo de diversos tipos de tóxicos, la violencia familiar, los actos compulsivos, las flagelaciones en el cuerpo propio, la inhibición de la capacidad de estudiar, de escribir, de desplazarse de un lugar a otro, las depresiones, los conflictos familiares son algunos de los síntomas que como efectos de la afectación de las capacidades de gozar y producir motivan nuestra intervención.

¹⁴ Freud. Op. cit. pág. 416.

¹⁵ Allouch, Jean. “Letra por letra: traducir, transcribir, transliterar”. Editorial Edelp S.A. (1984).

El psicoanalista Jean Allouch nos brinda una definición de Salud Mental desde lo que sería el lenguaje corriente:

“Un amigo interesado en el psicoanálisis, para quien mi opinión tiene importancia –sin que, por otro lado, ni él ni yo sepamos exactamente por qué-, me confió un día una pregunta que lo preocupaba: “¿Cómo definen ustedes, decía, la salud mental?”

Ocurre a veces, con personas que no pretenden tener ninguna competencia, que hasta pueden incluso considerarse como no muy enteradas del asunto, que llegan a ciertas observaciones o interrogaciones de una contundencia muy particular. Me pareció que éste era el caso, y di, con la ayuda de la conversación, una respuesta que, inmediatamente después de haberla emitido, pensé que era del tipo de enunciados de los cuales el locutor sabe, en el momento mismo en que los formula, que dicen más de lo que él quería decir originalmente. **La salud mental**, tal fue mi respuesta entonces, **es pasar a otra cosa**.

¡Vaya una definición! Notarán ante todo que nos dejaba a los dos en las mismas, puesto que, como yo, este amigo sabía que no basta con imaginarse que se pasa a otra cosa, ni siquiera con hacerlo todo para satisfacer esta imaginación, para que ése sea efectivamente el caso. ¿Existe por ventura siquiera una oportunidad en que se pueda algún día atribuirle ese pasar a otra cosa a un sujeto? En ese sentido, el interés de esta definición de la salud mental tendría un valor independientemente de saber si existe quien la satisfaga; muestra así no ser incompatible con esa designación de los humanos como “tan necesariamente locos” de la cual Pascal excluía que alguien pudiera salvarse”

El recorrido por estas tres definiciones de Salud Mental delimita el campo de aquello que el Departamento debe promover a través de la aplicación de **técnicas específicas**.

De los Objetivos Específicos del Departamento:

a) Garantizar la provisión de atención profesional de los conflictos dados en la Escuela.

En función de los recursos humanos con los que cuenta el Departamento, este objetivo puede ser perfectamente alcanzado. La definición de la naturaleza de esa provisión resultará del intercambio de marcos teóricos dado entre los profesionales que integran el Departamento durante el primer año de puesta en marcha de este Proyecto. En ese momento debe ponerse a consideración de las autoridades de la Escuela los dispositivos precisos que surjan como consecuencia de la elaboración colectiva de un Marco Teórico Común.

El Marco Teórico Común se encontrará restringido a los cánones que establece el conocimiento científico y las condiciones de su producción. Esta es la idea que se quiere transmitir al calificar a la “atención” como “profesional”. Esta perspectiva posiciona a este Proyecto de Desarrollo desde una epistemología determinada, la cual no es otra que la que la ciencia positiva moderna instauró como método de conocimiento de la verdad.

La discusión epistemológica tiene la pretensión de introducirnos en un campo en el cual la contrastación que realizan los sujetos respecto a determinadas creencias se realiza de cierta forma. Los científicos –aquellos que hacen ciencia- han decidido –más o menos conscientemente- someterse, sometiendo sus creencias, a la confrontación de las mismas con “las representaciones y conceptos imperantes en la sociedad”¹⁶. Es por esto que, si bien se establece un período de construcción de un Marco Teórico Común, el trabajo todo llevado adelante por el Departamento a lo largo de los cuatro años de su duración se encontrará sometido a permanente exposición en el dispositivo que a un primer nivel será destinado para tal fin, a saber, las Reuniones de Equipo.

Una última digresión respecto del punto preciso, epistémicamente hablando, donde se encuentra situado nuestro objeto de trabajo: el síntoma. Qué es el síntoma sino el límite a la idea de progreso instaurada por la modernidad. En el libro “Pensamiento científico: Historia de la idea de Progreso”¹⁷ los autores plantean en su último capítulo la crisis de la idea de Progreso. Desde el campo del desarrollo filosófico y teórico varios son los autores que ellos incluyen dentro de quienes han señalado esa crisis: Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, Walter Benjamín, Martín Heidegger y Michel Foucault –siguiendo los pasos de Marx-. Desde el campo de la historia de la cultura, la guerra, es decir, la muerte planificada, parece ser el episodio que manifiesta de manera más cruda el límite al imperio de la razón. En ese libro se reproduce un fragmento de texto que parece sintetizar la contradicción dada entre el progreso de la ciencia junto con la técnica y la conservación de la vida:

¹⁶ Samaja, Juan. “Epistemología y Metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica” (1993). Ed. Eudeba. Pág. 22.

¹⁷ Burucúa, José Emilio y Glatzman, Martín. (1996) Conicet (material editado para el curso Pensamiento Científico del Programa Prociencia.¹⁷

“Hace 16 horas un avión norteamericano lanzó una bomba en Hiroshima, importante base militar japonesa. Esa bomba tenía más potencia que 20.000 toneladas de dinamita y es 2.000 veces más poderosa que la británica “Gran Slam”, la mayor bomba utilizada hasta ahora en la Guerra. (...)

Se trata de la bomba atómica. Nuestros técnicos han logrado sujetar la potencia básica del universo. La fuerza de la cual el sol toma su energía ha sido desatada contra los que provocaron la guerra en extremo Oriente. (...).

Hemos gastado dos mil millones de dólares en la mayor aventura científica de la historia y hemos ganado.”

Fragmento del discurso que Harry Truman, presidente de los Estados Unidos, dirigió al mundo el 6 de agosto de 1945.

Esta propuesta de trabajo consiste en un tratamiento profesional, racional de aquello que rompe con la idea de progreso. Es un Proyecto que pretende la producción de conocimiento, pero partir a de lo que a él se le escapa: en eso recalca lo singular¹⁸.

b) Promover la investigación de las temáticas que se encuentran vinculadas a las tareas del Departamento

La experiencia inédita desarrollada por el trabajo del Departamento brinda una oportunidad invaluable para el desarrollo de Proyectos de Investigación. Una parte constitutiva de los mismos es la redacción de documentos que transcriban sus resultados. Este aspecto es justamente lo que da sentido al siguiente de los objetivos específicos.

c) Socializar el trabajo producido por el Departamento, difundiéndolo al interior de la Escuela y fuera de ella.

La difusión de los resultados del trabajo realizado por el Departamento tiene como objetivo poner a disposición de la comunidad los fundamentos que orientan nuestra práctica como así también nuestra práctica misma. La exposición pública de la producción intelectual que podamos realizar a partir de la realización de nuestra tarea, tiene la pretensión de promover el debate de ideas respecto del campo que nos ocupa.

¹⁸ Sobre la diferencia entre *conocimiento* y *saber* ver Lacan, Jacques “Seminario 17: El reverso del Psicoanálisis” (1969/70), Ed. Paidós (1992), pág. 30.

Los aspectos metodológicos:

- De las Reuniones de Equipo:

Cualquier posibilidad de conclusión exitosa –eficacia, capacidad de producir efectos, y eficiencia, en la menor cantidad de pasos posibles- del presente Proyecto se encuentra absolutamente condicionada a la coordinación, a la organización de la tarea en un tiempo y espacio comunes compartido entre los profesionales que componen el Equipo del Departamento. De esto se sigue que las Reuniones de Equipo realizadas una cada quince días constituirán el eje operativo alrededor del cual se direccionen los distintos Proyectos del Departamento.

- De los Proyectos:

Todos los objetivos planteados en este Proyecto de Desarrollo se llevarán adelante a través de la implementación de Proyectos, por lo tanto éstos pasarán a conformar de hecho la estructura misma de funcionamiento. En función de los tres objetivos específicos planteados más arriba, los Proyectos que den cuerpo al Departamento serán:

a) Proyecto Clínico:

El **Proyecto Clínico** de hecho se viene implementando en el Departamento aunque de una manera poco formalizada. Los profesionales respondemos a los pedidos de intervención sin que hayamos conformado hasta ahora un espacio de trabajo clínico (sean supervisiones, presentación de casos, discusión de cuestiones teóricas, etc.). Toca hasta cuestiones de responsabilidad profesional la necesidad de formalizar esta tarea. Para eso se establecerá un dispositivo dedicado a supervisión de lo que los profesionales del Departamento determinen en cuanto a objeto y modalidad.

La labor clínica estará orientada a la atención del sufrimiento psíquico, tanto en su aspecto individual como grupal, llevándonos directamente esta tendencia hacia corrientes de la Salud Mental que –inclusive en nuestro medio más cercano- aún habiendo tenido un amplio desarrollo teórico, sin embargo, en los últimos años han quedado un tanto de lado; la psicología social formulada por el Dr. Pichon Riviere es un ejemplo de esta especie de “olvido” teórico.

Sin pretender dar por sobreentendido lo que significamos cuando decimos “clínica”, me limitaré a poner a esa experiencia en conjunción con esa práctica tan frecuente que realizamos en nuestro Departamento, a saber: las entrevistas. Diferenciamos de ellas a lo que puede entenderse vulgarmente como una conversación. Un problema semiótico gira alrededor de lo que sucede en la entrevista y es en ese sentido que el signo o los signos que están eventualmente en juego en ella, le dan ese carácter de clínico. Sobre este

temática Michel Foucault –con “El nacimiento de la clínica” y Guy Le Gaufey con sus artículos “Una clínica sin mucho de realidad” y “¿Es el analista un clínico?”, nos proporcionan un interesante punto de partida para trabajar al interior de nuestro Equipo sobre estos conceptos.

a.1. Entrevistas

a.1.1. Entrevistas a alumnos.

a.1.2. Entrevistas a padres.

b) **Proyecto de Talleres:** para abordar temáticas a determinar entre los alumnos, los docentes, los tutores y los docentes auxiliares.

c) Proyecto de Educación Sexual:

Por la Ley Nacional 26.150 sancionada en el año 2006 se ha creado el programa Nacional de Educación Sexual Integral, cuyo artículo 1 dice:

“Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.”

En la Escuela y desde nuestro Departamento ya se han realizado acciones en esta dirección e inclusive se ha comenzado a sistematizar la bibliografía que ha publicado el Ministerio de Educación de la Nación.

Tal como ya lo expresara anteriormente, la pubertad se caracteriza por una singular irrupción del cuerpo a partir del pronunciado embate pulsional. Un sinnúmero de inquietudes referidas a él surgen en este período y, en tanto tal, puede que resulte una oportunidad para el abordaje de temáticas tales como las distintas manifestaciones de la vida sexual, las enfermedades de transmisión sexual, los métodos anticonceptivos, etc. Reconocemos en estos temas posibles causantes de efectos en la vida psíquica que por supuesto deben ser tenidos en cuenta.

d) Proyecto de Orientación Vocacional:

El acercamiento a cualquier toma de decisión siempre interpela de una u otra forma al sujeto. Se juega en ese momento una pérdida y, en tanto tal siempre una afectación de esa palabra que ya popularizó su sentido claramente: el narcisismo.

La familia suele jugar también algún papel en el instante en que uno de sus integrantes –el joven- debe tomar una decisión y con ella una posible afectación a los ideales de otros –en este caso, muy frecuentemente, sus padres-.

Se encuentran en nuestra Escuela desde hace años funcionando desde el DOE, grupos de orientación vocacional cuya dinámica hemos planteado en más de una ocasión revisar aunque no hemos llegado a concretarlo.

Es parte de este Proyecto lograr una definición acerca de continuar con este dispositivo tal como viene siendo instrumentado o introducir en él modificaciones.

Existen otras instituciones públicas que se dedican a esta temática. Intentaremos establecer intercambio con ellas a fin de comparar dispositivos, marcos teóricos y resultados.

Los buffets de carreras han sido una actividad muy exitosa en cuanto a concurrencia de alumnos y a los resultados en general obtenidos.

e) Proyecto de Tutoría:

El **Proyecto de Tutorías** también se viene llevando adelante en la Escuela. Sin embargo, comparte con el Proyecto Clínico el bajo nivel de formalización que ha alcanzado. Si se han elaborado documentos que expliciten los objetivos que persiguen las tutorías en la Escuela, los profesionales que formamos parte del Departamento no hemos tomado sistemáticamente contacto con ellos. La relación de los profesionales con los tutores se encuentra limitada hasta ahora al trato personal que se haya establecido con cada uno de ellos. La definición del rol del tutor no se encuentra elaborada –o al menos no ha circulado entre nosotros-, lo cual deja abierto un amplio margen de ambigüedades para la realización de la tarea. Como consecuencia de lo anterior no se han podido construir criterios de evaluación de la tarea del tutor en tanto no se encuentra definido primero su rol. Por lo tanto, el Proyecto de Tutoría debe ser objeto de una exhaustiva definición conceptual que se enmarque en el objetivo general de este Proyecto de Desarrollo y que, por ende, se traduzca en la conformación de dispositivos susceptibles de ser evaluados desde algún marco referencial. La no conformación de un andamiaje conceptual que justifique la orientación de la tarea es contradictoria con el objetivo general de este Proyecto.

La cuestión de la formalización, tanto en la tarea clínica como en las tutorías, es una necesidad en tanto ella tiene siempre como aspiración una cierta generalización, es decir, superar la dimensión del caso particular. Esto no es otra cosa que sostener la pretensión cognoscitiva a la que apunta todo enunciado teórico. Sin esta formalización no es posible orientar la práctica.

Se realizará tareas coordinadas entre los tutores y los profesionales del DOE. Esas tareas incluirán la detección de situaciones problemáticas, la planificación

de talleres dirigidos a conjuntos de alumnos convocando desde temáticas de interés de alumnos y de padres, como así también la creación de dispositivos de capacitación dirigida a los propios profesionales del DOE, a los propios tutores, y a los docentes auxiliares.

f) Proyecto de participación del DOE en el Consejo de Escuela Resolutivo (CER):

Como consecuencia del conflicto dado en la Escuela en el año 2007, de cuya resolución devino el establecimiento de la composición del (CER), a través de la promulgación de la Resolución Nro. 4727 por parte del Consejo Superior de la Universidad, en la que quedó dispuesto el Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Buenos Aires, se dispuso en su Artículo 35 la participación de un representante del DOE en ese cuerpo colegiado.

Si bien desde el año 2008, me ha tocado a mí en carácter de Titular y al Lic. Gabriel Ghenadenik en carácter de Suplente, desempeñarnos en ese rol, la evaluación de nuestro desempeño allí se vio más bien limitada a cierta coordinación dada entre nosotros pero sin haber podido sostener un debate al interior del DOE acerca de las características de nuestra participación en ese órgano tan relevante para la vida institucional y tan excepcional como experiencia educativa inclusive respecto del conjunto del sistema educativo de nivel medio.

Como Equipo hemos dado un paso importante en el inicio de nuestra incorporación al CER dado que, aunque su Reglamento no ordena que la participación del representante del DOE sea determinada por un mecanismo electivo, sí lo hemos realizado de ese modo luego de una deliberación realizada al interior del DOE y una consecuente resolución en ese sentido.

Es parte de este Proyecto instrumentar los mecanismos que apunten al contenido de la *re-presentación* del DOE en ese espacio, más que al formalismo de sólo una *presentación*. Se tratará entonces de intentar instalar una verdadera relación mandante-mandatario que permita transportar una idea procesada desde un sitio a otro.

g) Proyecto de Investigación.

El área de investigación se haya totalmente ausente en el conjunto de la actividad de la Escuela. Muy gráfica es la situación dada a partir de la reciente convocatoria a concursos dada en la institución. Esa convocatoria ha sido realizada para concursar por cargos titulares bajo el sistema de concursos aplicados en el conjunto de la Universidad de Buenos Aires; sin embargo, todo docente que accede a un cargo titular en cualquier Facultad de la UBA se hace acreedor también a participar en Proyectos de Investigación del Programa UBACYT. Para el caso de los docentes y los profesionales que desempeñamos

tareas en la Escuela y que inclusive fuésemos designados por la vía concursiva titulares en los cargos, no podríamos participar del Programa mencionado.

Desde este Proyecto se realizarán todas las acciones tendientes a lograr el derecho a la investigación como parte constitutiva de la tarea docente, sobre todo en una Escuela de carácter experimental, tal como lo es la nuestra.

h) Proyectos de Cursos y Jornadas Interinstitucionales de Capacitación.

La capacitación (o llamada en ocasiones “formación”) docente en servicio es lamentablemente un bien no establecido en el establecimiento. En algunas jurisdicciones docentes de nuestro país, sí existe un complejo entramado con estos fines; sin embargo, por ejemplo en el caso de la Ciudad de Buenos Aires o en el de la educación superior de posgrado en todo el país, tal “capacitación” se ha desvirtuado al punto que en lugar de ser ella un medio de elaboración intelectual de producción y transmisión de saberes se ha reducido a un pecuniario impuesto al salario docente; el Estado ha habilitado a organizaciones no gubernamentales y hasta a sindicatos docentes a que organicen de modo arancelado cursos, carreras de especialización, maestrías y hasta doctorados, todos ellos dadores de puntajes que actúan en la carrera docente que habilita el ingreso a los cargos.

Esa desnaturalización privatizadora e indigna del deseo del docente de seleccionar los estudios que funcionen para él como causa de formación, desconoce la participación de los docentes en el establecimiento de las temáticas y el desarrollo de los planes para estudiarlas que convocarían su interés.

Así es que los Proyectos de Capacitación que promueva el DOE cumplirán con el requisito excluyente de ser construidos por sus propios actores.

En esta dirección en el año 2004 he propuesto y realizado la primer experiencia de Capacitación Docente formulada en las Escuelas Preuniversitarias de la UBA bajo el formato de dictado de Cursos destinados a docentes de la Escuela como así también de fuera de la Institución; la experiencia contó con la presentación ante el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a fin de que sea aprobado por la Comisión Evaluadora que fija los puntajes docentes correspondientes a cada Curso. Fueron aprobados y dictados junto a la Lic. Flavia Valicenti y el Lic. Gabriel Ghenadenik; todos de manera no arancelada.

En estos momentos nos encontramos desarrollando junto a la Lic. Belén Varela y Gabriel Ghenadenik lo que será el Primer Proyecto de Capacitación dirigido a docentes, tutores, docentes auxiliares y, tal como acabo de manifestarlo, también a los propios profesionales del DOE –y aquí está el esfuerzo innovativo- con participación como dictantes de docentes de los distintos Departamentos. En la construcción de este Proyecto ya se han hecho

consultas más o menos formales a distintos docentes de la Escuela, tales como Directores de Departamento y a Coordinadores de Tutorías.

i) Proyecto de Edición de Publicaciones en soporte impreso y en Internet.

Es fundamental transitar el trayecto que aristotélicamente sería ir de la potencia al acto o hegelianamente de la mera intención a la realización. Toda experiencia que al menos medianamente intelectualizada no es puesta a consideración de los otros cae bajo una sospecha en cuanto a experiencia e intelectualidad misma. Se pretende utilizar todos los soportes que se encuentren disponibles para poner a disposición de los diversos actores de la Escuela y de quienes participan del trabajo en temáticas afines, las tareas realizadas junto a sus resultados.

Cada uno de estos Proyectos deberá tener un profesional responsable, como así también un documento en el cual se expliciten los objetivos, el marco teórico y la metodología que se implementará para llevarlos adelante. Cabe aclarar que los objetivos generales de cada uno de ellos ya se encuentran planteados en este Proyecto de Desarrollo; no obstante, en la primer etapa de puesta en marcha de cada uno de estos Proyectos sus objetivos específicos deberán ser enriquecidos por quienes participen en ellos.

Sobre la evaluación del presente Proyecto:

El esfuerzo por estructurar el Departamento de Orientación al Estudiante a través del funcionamiento de Proyectos responde a una concepción estratégica en el sentido de que, transcurrido el período de cuatro años para el cual él es presentado, pueda ser evaluado de una manera formal, es decir, a través del análisis del logro o no de los objetivos planteados.

Marco Normativo:

Leyes Nacionales

Ley Nro. 26.206 de Educación Nacional (2006).

Ley Nro. 24.521 de Educación Superior (1995).

Ley Nro. 26.150 sobre el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006)

Ley Nro. 26.657 Nacional de Salud Mental (2010).

Leyes de la Ciudad de Buenos Aires

Ley Nro. 448 de Salud Mental de la Ciudad de Buenos Aires (2000).

Ley Nro. 114 de Protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires (1998).

Reglamentos Universitarios

Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires

Reglamento General para las Escuelas de Enseñanza media de la Universidad de Buenos Aires (Resol. Nro. 4767)

Acta de Compromiso del 19 de junio de 2007.

Bibliografía:

Allouch, Jean:

- (2001) "El sexo del Amo"; Ediciones Literales.

Aristóteles:

- "Ética nicomáquea"; Editorial "La nave de los locos"
- "Sobre la interpretación"; Editorial Losada.

Descartes, René:

- (1637) "El discurso del método"; Editorial Bruguera.

Engels, Federico:

- (1884) "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado". Ed. Cartago.

Freud, Sigmund

- (1905) "Tres ensayos de teoría sexual"; Amorrortu; Tomo Vol. VII.
- (1915) "Lo inconsciente"; Amorrortu; Tomo XIV.
- (1916-1917) Conferencia 17 de Introducción al psicoanálisis:
"El sentido de los síntomas". Amorrortu; Tomo XVI.
- (1916-1917) Conferencia 23. "Los caminos de la formación de síntomas".
Amorrortu ; Tomo XVI.
- (1921): "Psicología de las masas y análisis del yo"; Tomo XVIII
- (1929): "El Malestar en la cultura". Amorrortu; Tomo XX.

Foucault, Michel:

- (1963): "El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica";
Siglo XXI Editores

Hegel, Federico:

- (1807) "Fenomenología del Espíritu"
- (1821) "Filosofía del Derecho". Editorial Claridad.

Le Gaufey, Guy:

- (2010) "El sujeto según Lacan" Ediciones Literales.
- (2004) "¿Es el analista un clínico?"; Revista "Opacidades" Nro. 3

Lévi-Strauss, C.:

- (1949) "Las estructuras elementales del parentesco". Paidós.

Lacan, Jacques:

- (1932) "De las psicosis paranoicas en sus relaciones con la personalidad".
- (1938) "La Familia": ed. Argonauta.
- (1949) "El estadio del espejo como formador de la función del yo (*je*) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica"; Escritos 1; Siglo Veintiuno Editores

Orlando, Eleonora:

- (1999) "Concepciones de la referencia". Eudeba.

Palau, Gladys

- (2002) "Introducción filosófica a las lógicas no clásicas"; Editorial Gedisa.

Currículum Vitae

Lic. Diego Coppo
Psicólogo (U.B.A.)
diegocoppo@gmail.com
Tel. Particular: 4573-3736

TRABAJOS ACTUALES

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
(Universidad de Buenos Aires)
Departamento de Orientación al Estudiante
(1998)

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Equipo de Orientación Escolar
De Nivel Medio y Educación Artística
(Desde 1999)

Coordinador del Equipo de Salud Mental de la organización gremial Ademys

Miembro de la Escuela de Psicoanálisis del Hospital J. T. Borda

Atención en consultorio privado

TRABAJOS ANTERIORES

Área Clínica

- Guardia del Hospital "M. T. De Alvear" (1993-1995)
- Concurrente del Hospital "J.T. Borda" (1994 a 1997)

Área Adicciones

- Atención psicológica de pacientes consumidores de drogas en el Fondo de Ayuda Toxicológica. (1993-1996)
- Atención psicológica de pacientes consumidores de drogas en el Centro Preventivo Asistencial de las Adicciones del Hospital Cetrángolo (Vicente López). (1996-1998)
- Presidencia de la Nación
Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico.

Capacitador docente en distintas universidades del interior del País. 2001-2003. Director de Proyecto: Dr. Alberto Calabrese

Área Investigación

- ExBecario de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Tema: Sistema de Salud y Sida. 1987-1990

Director de Beca: Dr. Alberto Calabrese (Director del Fondo de Ayuda Toxicológica)

- Integrante del Equipo de Investigación de la Fundación Antorchas y de la Facultad de Psicología (UBA)

Tema: Estudios sobre la noción de Dinero en el Niño. 1999-2002; luego publicado como "Children's Economic Experience. Exchange, Reciprocity and Valeu" por Gustavo Faigenbaum, Editorial Libros en Red, 2005.

Área Docencia

- **Docente de la Cátedra "Escuela Francesa"** de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 1999-2002

- **Docente de Cursos de Formación Continua** –aprobados por Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- para docentes y profesionales en la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini" (U.B.A.).

2004: "*El deseo, el lenguaje y las instituciones: aportes para la intervención en el conflicto en la escuela*", junto a la Lic. Flavia Valicenti. Resolución Nro. 655/04.

2005: "*El síntoma, la transferencia y la interpretación en el contexto de entrevistas en la escuela*". Resolución Nro. 657/05.

2006: "La escuela y el vínculo social: una perspectiva psicoanalítica".
Resolución Nro. 854/06.



Seminario:
**"La Escuela y el vínculo social:
inconsciente y épocas"**

Lic. Diego Coppo

Destinado a docentes y profesionales. (Psicólogos, trabajadores sociales, licenciados en ciencias de la comunicación, etc.)

Contenido:

- a) Los discursos y Lacan: presentación.
- b) El discurso y Foucault: aproximación.
- c) Los elementos componentes de la estructura lacaniana del discurso:
Lenguaje. Síntoma, histeria y objeto a.
- d) Discursos e Historia
La presentación de casos acompañará todo el recorrido del seminario.

Bibliografía:

- a) Lacan, Jacques:
 - "Seminario 16: De un Otro al otro". Clases del 13 y 20 de noviembre de 1968.
 - "Seminario 17: El reverso del Psicoanálisis". Clases: I a VII. (1969-1970) Editorial Paidós.
- b) Foucault, Michael:
 - "Qué es un autor?", (1969) Dichos y Escritos, volumen 1, París, Gallimard, 1994.
 - "El orden del discurso", Lección inaugural en el College de France el 2 de diciembre de 1970. Editorial Tusquets.
- a) +b) = Alloch, Jean:
 - "La intensificación del placer (Foucault) es un plus de goce (Lacan)". Revista virtual "Acheronta" (www.acheronta.org), Nro. 10, diciembre de 1999.
- c) Freud, Sigmund:
 - "Estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas" (1893). Editorial López Ballesteros.

- "Más allá del Principio del Placer" (1920). Editorial López Ballesteros.
- d) Hobsbawm, Eric:
 - Introducción a "Formaciones económicas precapitalistas" de Karl Marx. Siglo XXI Editores. 1971
 - Anderson, Perry:
 - "Transición de la Antigüedad al Feudalismo", primer edición: 1974. Capítulo 1, punto 1: "El modo de producción esclavista".

Cronograma:

El seminario consta de 10 encuentros presenciales semanales de 2 horas reloj.

Cantidad de vacantes limitadas: 40

Días de cursada: Lunes 17:30hs.

Comienza: Lunes 24/4

Lugar de dictado del curso: E.S.C.C. Pellegrini, Marcelo T. de Alvear 1851.

El seminario es NO ARANCELADO.

Puntaje para docentes de todos los niveles: en trámite ante la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por expediente Nro. 571.224/05

Objetivos y Fundamentación ver en: www.cpel.uba.ar

Infomes e inscripción: Departamento de Extensión

Marcelo T. Alvear 1851 - 4815-4001 int. 4445.

Horario de atención: 10 a 20hs

2009: “Adolescencia, angustia y objeto”, junto a al Lic. Gabriel Ghenadenik.

2010: “Introducción (temática) a la obra de Jacques Lacan: La Adolescencia y el Padre”.



Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universidad de Buenos Aires

Seminario Anual 2010

**Introducción (temática) a la obra de J. Lacan:
La Adolescencia y el Padre.**

Diego Coppo / Gabriel Ghenadenik

Pretendemos recorrer el camino que a nivel conceptual va en la obra de Lacan de los complejos familiares a la función del padre en psicoanálisis; desde aquí hipotetizar qué particularidades podrían suponerse sobre esa etapa conocida corrientemente como la Adolescencia; hacemos así de esta última un tema y, concatenadamente, de éste un medio para la introducción a una obra.

El método para cumplimentar este objetivo consistirá en la exposición de dos textos de los Escritos de Lacan (creemos en la lectura de los autores clásicos) y, luego, la de autores contemporáneos que presentan sus propias lecturas de los conceptos lacanianos. Pretendemos así la “agitación” del dogma, siempre presto a la reproducción ideológica y por lo tanto degradante de la tarea intelectual.

Por lo tanto, la tarea será a la vez que introductoria de la obra de Lacan, pretenciosa de instalar siempre una perspectiva crítica y transformativa.

La presentación de casos le dará al Seminario su fundamento clínico.

Primer parte: 10 clases (de abril a julio)

Introducción:
Lacan, J.: “La Familia”. (1938); Editorial Argonauta.

Desarrollo:
Lacan, J.: “Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis” (1953); Escritos I; Siglo XXI Editores.

Crítica:
Zafropoulos, M.: “Lacan y las ciencias sociales. La declinación del padre (1938-1953)”; capítulos 4 y 5. Ed. Nueva Visión.

Segunda parte: 10 clases (setiembre a noviembre)

Introducción:
Zafropoulos, M.: “Lacan y Lévi-Strauss o el retorno a Freud (1951-1957)”; capítulo 2, puntos 2, 3 y 4; Ed. Manantial.

Desarrollo:
Lacan, J. “De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis” (1958); especialmente cuarta parte; Ed. Siglo XXI Editores.

Crítica:
Le Gaufey, G.: “La evicción del origen”; (1993); segunda parte: “Un Padre sin ser” y “La clase de los padres”; Ed. Edelp

Los encuentros serán semanales a partir de la semana del 12/04
Días jueves de 13.30 a 15.00 hs

No arancelado. Se entregarán Certificados

Informes e inscripción: M. T. de Alvear 1851 - Tel.: 4815-4001 int. 44/45, de 10 a 19 hs.
o departamentodeextension@hotmail.com

- **Docente de Curso de Formación Docente Continua** –aprobados por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- para docentes y profesionales en la Asociación Docentes de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS).

2006: “Fundamentos filosóficos y psicoanalíticos para docentes”.

Trabajos de Coordinación:

Supervisor del Equipo de Psicología de la Colonia de Verano de la Dirección de Deportes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2005/2006.

Participación en Órganos de Cogobierno:

Consejero Titular electo en el Consejo de Escuela Resolutivo en representación del Departamento de Orientación al estudiante con voz y sin voto (2008 a la fecha).

Materias de post-Grado en la Facultad de Filosofía y Letras de la U. B. A.:

2003: Filosofía del lenguaje. Prof. Alberto Moretti

2004: Lógica. Prof. Alberto Moretti

2004: Razonamientos de sentido común. Prof. Gladys Palau

2005: Lógica Formal y Lógica Informal. Prof. Gladys Palau

Trabajos Publicados:

2003: *“La desprotección del Menor – La desprotección del Mayor”*. Publicación de las XII Jornadas de los Equipos de Orientación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

2005: *“Los destinos posibles de la atención de la Salud Mental en las escuelas”*. Revista virtual Acheronta (www.acheronta.com) Nro. 23.

2009: Seminario Virtual de 9 clases.

“Lacan-Marx: Introducción y Perspectiva al Seminario 17”.

2010: Libro:

“Lacan-Marx: Una Introducción al Seminario 17”; Editorial Letra Viva.



Exposiciones en Congresos:

III Jornadas de los Orientadores Educativos de los Colegios Dependientes de Universidades Nacionales. 1998

6ta Jornada de Enseñanza de Educación Media Universitaria. Universidad Nacional de Salta. Tema: *“Motivos de Derivación al Departamento de Orientación al Estudiante de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (UBA)”*. 1999.

- XI Jornadas de Intercambio Orientación y Salud Escolar. 2000.

- Jornadas 2002 del Centro de Salud Mental Nro. 3 “Dr. Arturo Ameghino”

- I Congreso Internacional de Salud Mental. Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. 2002.

- XIII Jornadas de Intercambio de Orientación y Salud Escolar. 2002

- JEMU; Universidad Nacional de Mar del Plata. 2004. “Los destinos posibles de la oferta de salud mental en las escuelas”

- IV Congreso Internacional “Salud Mental y Derechos Humanos”. Asociación Madres de Plaza de Mayo. Tema: “Tratamiento de la Infancia”. 2005.

Reportaje en Revista Cultural “El Aromo”; número del 26/10/2011:

http://www.razonyrevolucion.org/ryr/index.php?option=com_content&view=article&id=866:entrevista-a-diego-coppo-coordinador-del-equipo-de-asistencia-psicologica-y-psiquiatrica-para-la-comunidad-educativa1-y-miembro-del-consejo-directivo-de-ademys&catid=167:el-aromo-nd-54-qel-pueblo-quiere-mandarq&Itemid=110

Idioma Inglés: 6to. Nivel del Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires