

# Ruptura del vínculo social, transferencia de responsabilidades

*Maren Ulriksen de Viñar*

En los últimos años de la pos-dictadura, junto con el auge de la globalización y del neoliberalismo en nuestros países, al sur de América Latina, se constata de modo inquietante la profundización y la cronificación de la *exclusión* y la *desigualdad* en amplios sectores de la población. Esto implica una violencia vinculada a la restricción, a la desaparición del “derecho a tener derechos” (Arendt, H.). La marginación se acrecienta, y se consolidan zonas de subcultura marginal que genera su auto-reproducción. La correlación de ambos, los procesos de empobrecimiento y los de segmentación y exclusión social, no es simple ni mucho menos directa (Katzman, R., 1999). Las instituciones antaño “democráticas” del Estado, restringen las inversiones en políticas sociales, aumentando la franja de empobrecimiento hacia las capas medias de la población.

Analizaremos algunas situaciones de *profundo malestar social y personal*, de aquellos trabajadores que cumplen tareas *en las instituciones de salud y de educación públicas*, siendo ellos quienes reciben directamente en su cuerpo y en su psiquismo la violencia de la ruptura de los vínculos sociales a las que conducen estos *procesos de empobrecimiento y marginación*.

Llegar como psicoanalista a trabajar con estos sectores de la población, a una escuela pública, o a una policlínica barrial, nos obliga a crear nuevos instrumentos para intentar comprender los síntomas de un sufrimiento complejo y enigmático, ligados no sólo a la escasez de ingresos, sino a la incapacidad de desarrollar y utilizar al máximo el potencial de las capacidades humanas. Este trabajo nos lleva a re-descubrir el rol central de la persona

humana, en tanto sujeto activo, en cualquier propuesta de desarrollo, postulado que implica un desafío humanitario enraizado en la insoslayable restitución tanto de la democracia como de los principios de universalidad de los Derechos Humanos (Martín, D., 2000, pp.99-110).

Las profundas mutaciones de esta época, han socavado el desarrollo de políticas sociales, deteriorando el sistema de educación pública universal, la protección social y la salud pública.

Consecuentemente, se instala un proceso de aculturación, de destrucción de la familia extensa, que unido a la pérdida de apoyos sociales comunitarios tradicionales, conlleva una ruptura social y cultural con el entorno, y entre una y otra generación; aumenta la vulnerabilidad del adulto responsable, en particular de la madre (Aguirre, R., 1992).

Las condiciones de desarrollo psico-social y de subjetivación de los niños se ven distorsionadas por las fallas del entorno próximo, las dificultades se instalan precozmente, antes del ingreso a la escuela. Los problemas en la adaptación de los niños a los requerimientos escolares desbordan la precaria capacidad de la institución pública para cumplir con sus objetivos de integración social, de formación y educación.

Así mismo el conjunto del sistema de salud está en crisis, poniendo de manifiesto tanto el incremento de la demanda en el sector público, como el deterioro del servicio, la mala administración, la corrupción, y el empobrecimiento salarial de los funcionarios y de los usuarios.

Trabajar en el ámbito de la salud y de la educación nos coloca siempre a una gran proximidad de las personas de quienes nos ocupamos. Más allá de la competencia técnica, es la propia persona el instrumento fundamental de su trabajo. El estilo y la calidad humana de la personalidad anterior, marcadas por la formación profesional, organizan la capacidad para establecer vínculos estrechos, calurosos, seguros y solidarios con el público, manteniendo al mismo tiempo una posición ética garante de un sostén eficaz y de una proximidad no intrusiva. La posición y el acto profesional están legitimados por su relación a la ley y a la institución.

Estos funcionarios, actores directos que soportan la responsabilidad de la atención y de la educación de la población más pobre y desamparada, se encuentran en una situación de gran frustra-

ción, y por lo tanto de vulnerabilidad, ante la imposibilidad psicológica y material de cumplir con los objetivos de su trabajo, en general altamente investido.

La particular escucha del sufrimiento humano, y de sus movimientos transferenciales-contratransferenciales, permiten al psicoanalista incluirse en el trabajo de campo con estos actores directos, y, observar y utilizar sus propios movimientos psíquicos y los del grupo para pensar y buscar (crear), desde la situación de campo, otros instrumentos conceptuales que podrán ponerse a prueba.

Brevemente abordaremos dos cuestiones:

1. ¿Cómo podemos pensar la relación de los profesionales y los funcionarios, con aquellos que solicitan acceso a ciertos derechos básicos, como es el caso del derecho a la salud y a la educación?

2. El malestar y sufrimiento de los maestros de la Escuela Pública, vinculados al fracaso, a pesar de las reformas en curso, de su función educativa y formativa, y la constatación de un sufrimiento afectivo y cognitivo en los niños que viven la reproducción social y transgeneracional de la desigualdad y de la exclusión, en un barrio pobre y marginal de Montevideo.

El derecho a la educación y a la salud se enmarca en un compromiso por la construcción de una sociedad democrática. Quedará sólo planteada la pregunta acerca de ¿cuáles son los proyectos y las estructuras educativas y de formación que presuponen el desarrollo de condiciones que incidan en una recuperación y profundización de la democracia?

## **ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN EL CAMPO DE LA SALUD COMUNITARIA**

Cuando, desde la posición de docente de la Facultad de Medicina (experiencia personal en el programa Docente en la Comunidad, Clínica de Psiquiatría pediátrica, Fac. de Medicina, Universidad de la República, 1989-2002), trabajamos en el campo de Salud Mental Infantil en Policlínicas barriales, rápidamente nos encontramos atravesados por una profunda desazón, que logramos comprender como angustia por el choque entre los objetivos docentes de asistencia integral y la realidad de la salud pública.

La estructura de las policlínicas barriales la constituyen las personas que ahí trabajan, personal desgastado, mal pagado, sin formación actualizada, con escasos recursos materiales, excedidos por la demanda. El profundo malestar se exteriorizará en un sutil o abierto maltrato hacia el usuario, y el desgaste del compromiso y de la satisfacción en el trabajo, produciendo síntomas psíquicos y físicos en los funcionarios, y conflictos en el seno del equipo. En muchos lugares el usuario se retira, y la angustia y el fastidio por la falla en la atención son volcados hacia su propia persona o en su núcleo familiar, quedando nuevamente enquistada una necesidad no satisfecha en el más desvalido, en forma de síntoma enigmático, queja o agresividad.

En el año 1993 (Ulriksen, M., 1993, pp. 81-88) interrogamos este descontento, sentido con mucha fuerza por los estudiantes y docentes trabajando en la comunidad. Surgieron las diferencias en la pertenencia cultural y social entre los universitarios, el personal de salud y la comunidad. Estas diferencias requieren un trabajo del universitario con la propia subjetividad, para lograr utilizar su persona como instrumento principal del trabajo con la comunidad, y permitir el procesamiento de la tensión que surge de la confrontación de diferentes códigos. En la creación de un lenguaje compartido y de una confianza y cultura común básica, necesarias para desarrollar un trabajo participativo, el polo de mayor ignorancia, se sitúa en el profesional, en la ilusión de la consistencia de su saber universitario. Este deberá hacer un tránsito doloroso para enfrentar el desconocimiento que tiene de la comunidad y los límites de su saber en ese contexto. Acuñamos en el término de “transferencia de discursos” la modificación interior que le permite apropiarse y compartir las vivencias de desamparo y exclusión del otro –pobre, enfermo, demandante– de la comunidad, y desde esa posición, transmitir en un nuevo código conocimientos que la comunidad puede hacer suyos. Para el universitario, esto es modificación de lenguaje y de postura de saber; es cambio de lugar, proceso de des-identificación y tolerancia del desamparo por la pérdida del marco conocido, de su conocimiento y de su práctica profesional. Debe atravesar por un penoso desajuste, un cuestionamiento del conocimiento disponible y una parcial renuncia al poder de su saber universitario.

Es este proceso de reconocimiento, de identificación con el semejante, funcionario y usuario o paciente, el que permite

compartir las angustias, la confusión, la impotencia y por qué no la rabia, ante la indiferencia y el abandono de los poderes públicos hacia el personal de salud y la comunidad. Es entre la comunidad y el funcionario donde se juega con violencia este abandono. A este proceso lo llamamos “transferencia de responsabilidades”, violencia silenciosa que se desplaza engañosamente desde el poder político al funcionario, quien dará o no una respuesta en un cuerpo a cuerpo directo con el usuario.

Estos obstáculos “duros” en el trabajo con la comunidad, en cuanto a la dimensión subjetiva de los vínculos, es una dimensión determinada no por las personas aisladas, sino por la inclusión de su encuentro en un contexto institucional atravesado por el mandato de un discurso contradictorio y perverso que se origina en el poder político.

Es el reconocimiento de la angustia y el desaliento vividos en el terreno mismo de una acción en política social el que nos conduce a formular los puntos de partida para una tarea de elucidación de este malestar. La tarea crítica de pensar el asombro y la indignación nos pueden conducir a procesos de resistencia y de creación. Las dinámicas en juego en estos conflictos nos permiten formular la pregunta sobre la responsabilidad en tanto *responsabilidad política*.

#### **EL MALESTAR EN LA ESCUELA PUBLICA EN UN CONTEXTO DE POBREZA CRONICA. IMPOSIBILIDAD DE ASEGURAR “LA EDUCACIÓN” DE LOS NIÑOS**

En el marco del proyecto APEX (Aprendizaje-Extensión) de la Facultad de Medicina, entre 1993 y 1996, se me asignó la responsabilidad académica y la coordinación de un equipo interdisciplinario con el fin de estudiar y aportar respuestas al problema prioritario de salud en la zona del Cerro, los trastornos de conducta, y las dificultades y el fracaso en el aprendizaje, que oscilaban según las zonas entre el 20 y el 45% de los niños escolares (Ulriksen, Maren, 1998; 88: 131-152).

En el año 2001, el 45% de los niños vive en familias pobres, afirmando el proceso de “infantilización de la pobreza”. Un análisis cualitativo muestra un perfil de crianza que representa potencialmente un riesgo de falla en el desarrollo del niño: madre

deprimida (padre ausente), familia sin soporte interno y/o violencia doméstica, y soporte social inefectivo (Terra, J. P. y col., 1989) (Bernardi, R. y col., 1996). Observamos en nuestro trabajo que esta situación *opera como un mundo desbordante, acumulando experiencias traumáticas en el niño y su entorno.*

El alto índice de repetición y fracaso escolar y su prevalencia en las clases trabajadoras son hoy uno de los problemas mayores de la niñez en Uruguay. La escuela pública y la psiquiatría al nombrar y marcar como portadores de patología, y en situación de “retardo” o “fracaso” escolar a los niños, *oficializan la exclusión de los mismos*, omitiendo la exploración de sus propias falencias, y desconociendo las cualidades de estos niños y de su entorno. Más allá de la intención consciente, se produce una operación de desplazamiento e imposición de la cultura dominante, teniendo la escuela un rol contradictorio con los cometidos de educación pública, al perpetuar o reforzar las desigualdades, y oficializarlas.

Estas prácticas de lenguaje y categorización, parecen corresponder a una sociedad que funciona como un montaje perverso, aunque se denomine democrática, al mantener en su seno grandes espacios de ejercicio de violencia hacia otros humanos, donde proliferan exclusiones, cercamientos, y ausencia de respeto a los derechos humanos fundamentales. Este montaje perverso captura a los sujetos y no deja posibilidad para un cambio de lugar (Freire-Costa, J., 1992, 219-226). Se “priva al sujeto de enunciados propios sin los cuales no puede tener una imagen del propio cuerpo ni del yo”, constituyéndose en objeto del goce sádico tanto del discurso, como de la mirada de aquel que detenta el poder. Una nominación excluye y separa grupos o categorías, tales como niño en fracaso escolar, menor infractor, delincuente juvenil, “niño de la calle”.

Hanna Arendt analiza la ideología que coloca como un hecho, como dato inmediato de los sentidos o de la conciencia, la supuesta realidad de la división “natural” de los seres humanos, en pobres y ricos, negros y blancos, más o menos inteligentes, reprimiendo o desmintiendo el lugar de los intereses históricos y económicos en juego. Así el racismo, la segregación del pobre, del menor infractor, hacen creer que la imagen del cuerpo o la conducta, marcados por las huellas de su sistema clasificador, está fundado por la percepción de una diferencia natural, inocen-

te de todo deseo. Pero sabemos que no hay percepción pre-semiótica. Toda familia natural de objetos que se ordenan según grupos discretos en el espacio perceptivo, es culturalmente arbitraria.

En el trabajo de campo, en una Escuela Pública del Cerro, zona de pobreza, miseria y marginalidad, pudimos investigar el profundo malestar en la institución escolar, las dificultades del encuentro de maestros y niños, y el sufrimiento de estos distintos actores, los niños, los maestros y las familias.

*Los niños*, según la visión de padres y maestros, en alto porcentaje, no alcanzan un compromiso exitoso y placentero con la propuesta escolar. A pesar de impresionar como niños inteligentes y deseosos de concurrir a la escuela, no aprenden, no respetan reglas, se pelean violentamente, o permanecen aislados, retraídos.

En el estudio de 40 niños de primer año, se observa que la mayoría manifiesta una capacidad inteligente de razonamiento, pero esta capacidad no es utilizable debido a fallas a nivel del lenguaje y de las habilidades gnoso-práxicas. Los peores resultados surgen en las tareas que requieren competencias verbales (información, comprensión y vocabulario) y ordenamiento secuencial, mostrando la vulnerabilidad a la fatiga y al mantenimiento de la atención. La secuencialidad y la temporalidad están alteradas en la gran mayoría. Los estudios de Lenguaje señalaron una baja competencia lingüística, con dificultades importantes en la estructuración fonológica y la programación de la palabra, trastornos que tienen un impacto significativo en la adquisición de la lecto-escritura. Los resultados son significativamente bajos cuando los niños enfrentan una situación de comunicación verbal con un interlocutor de diferente contexto lingüístico.

Los problemas de conducta y de agresividad destacados por los maestros, estaban presentes sólo en un tercio de los niños; en el resto, en general con "buena conducta", era notoria una marcada inhibición, dificultades en la comunicación verbal y gestual, pasividad y ausencia de reacción de defensa frente al ataque de otros niños más turbulentos.

*Las familias*, participan muy poco en las actividades de la escuela, desconfiando del rol de la educación formal, culpando a la escuela del fracaso de los hijos. En los talleres y las entrevistas con las madres, se expresaron las múltiples carencias, destacando

las dificultades de comunicación con los hijos, con la pareja, con los vecinos, sintiéndose solas, vulnerables y desamparadas. La desconfianza y el aislamiento del vecino marcan la vida en el barrio.

Existen formas de *violencia* con una potencialidad destructiva que amenaza la posibilidad misma de vida psíquica, violencias individuales –sexuales y mortíferas–, o colectivas –sociales, políticas y culturales–, que operan como circunstancias no elaborables, como traumatismos psíquicos de efectos perdurables. Entre ellas, el incesto, el crimen, el terror, las masacres políticas e ideológicas, *la aculturación, la pobreza crónica y su correlato de marginación, desamparo y exclusión*, atentan contra el cuerpo y la subjetividad, trastocando los valores, alteran profundamente la transmisión de los mitos y las prohibiciones, invierten la relación a los orígenes, desordenan, mezclan, confunden el orden de las generaciones y coagulan la posibilidad de elaboración de la experiencia íntima al operar en una suerte de objetivación nopen-sable (Ulriksen, Maren, 1989). Son traumatismos que ponen en jaque la capacidad de memorizar, de imaginar y de simbolizar, medios por los cuales cada uno negocia su pertenencia a la sociedad y su devenir singular.

*Los maestros*, la gran mayoría mujeres, presentaban frecuentes interrupciones del trabajo por enfermedades diversas y banales, en particular los maestros más jóvenes, llegando en algunos casos a situaciones similares a las descritas en el “síndrome de burnout” del equipo (Cherniss, C., 1980). Se expresó un profundo sentimiento de frustración, de impotencia y rabia ante la dificultad o imposibilidad de cumplir en forma eficiente su rol de enseñante con los niños. Se quejaron de bajos salarios, de las malas condiciones del local, de la poca formación y la falta de herramientas teórico-técnicas para trabajar con las dificultades de aprendizaje y para manejar la violencia y los límites en la escuela, de falta de apoyo técnico en salud mental y trabajo social, de falta de tiempo de reflexión para programar cambios pedagógicos, para pensar y estudiar, falta de interlocutores, etc. Las quejas por importantes carencias vividas muy intensamente por los maestros, nos llevó a ratificar la necesidad de un trabajo conjunto, y a delimitar muy claramente con ellos los objetivos, el alcance y los límites de nuestra intervención en la investigación-acción. La observación de nuestro equipo en la escuela, nos

confirmó la dificultad relacional cotidiana en la confrontación entre maestros y niños. El malestar de los maestros, con frecuencia descargado a los niños a través de gritos y verbalizaciones violentas, incrementaba el desborde y las peleas, volviendo imposible la contención, haciendo fracasar la figura de autoridad.

Nuestra impresión era que la escuela estaba mimetizada (¿identificada?) con el barrio, funcionando como las familias pobres, de modo descontrolado, violento, autoritario e incoherente. A esto se agregaba el desánimo, el retiro de algunos maestros del compromiso afectivo con la tarea y con los niños, y el sentimiento de impotencia ante la repetición de estas situaciones. Los talleres conjuntos permitieron trabajar en parte el descontento y el sentimiento de ser violentados por las condiciones del contexto. A la vez que reafirmando su compromiso con la educación de los niños surge la dolorosa conciencia de estar ante una tarea titánica, y muchas veces apenas paliativa de la culpabilidad nacida de la impotencia y el fracaso. Se logró manifestar con gran claridad como el desplazamiento de la responsabilidad política y económica va a desarmar, a violentar intrusivamente ese lugar tan particular y básico para el niño como lo es el encuentro en el aula con su maestro y sus pares.

A través de este breve análisis aparecen los actores atrapados en el contexto más amplio de la pobreza, marcando las relaciones de la vida cotidiana con vivencias amenazantes intolerables, de inseguridad, desconfianza, y carencias múltiples.

#### **EL LENGUAJE, FUNDACION DE LO HUMANO**

En el año 1998 se realizó en Uruguay una importante investigación socio-lingüística (Mara, S. y col., 1997) en 500 niños de 4 años, inscriptos en escuelas o jardines públicos urbanos de todo el país, provenientes de diversos estratos sociales y áreas geográficas, constituyendo un análisis en profundidad del complejo tema de la adquisición del lenguaje. Se investigaron distintos indicadores en los niños, vinculando aspectos cognitivos y lingüísticos, y su distribución en relación a factores de riesgo social.

El desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños de 4 años muestra importantes diferencias asociadas a niveles de pobreza, constituyendo un factor de alto

riesgo, tanto en el aspecto estructural, como en los usos que hace el niño del lenguaje. Esta fuerte asociación entre situación de riesgo social y desarrollo del lenguaje, destaca la dificultad para interrumpir la reproducción de la pobreza.

Las competencias comunicativas del niño, las capacidades lingüísticas y la calidad del diálogo están fuertemente influenciadas por la calidad del vínculo y la disponibilidad de la madre, determinantes de los procesos verbales infantiles. Tanto el lenguaje oral como el escrito son aspectos del mismo proceso de organización cognitiva y lingüística.

Estas debilidades en los aspectos lingüísticos estructurales y en las competencias comunicativas serían factores determinantes de desigualdad en el aprendizaje y en las posibilidades socioculturales de estos niños. Tomar en cuenta las diferencias sociales, culturales, cognitivas y lingüísticas de los niños, significa ofrecer programas educativos que permitan disminuir la brecha cultural de los distintos grupos de población, con el fin de alcanzar niveles de aprendizaje que acerquen la posibilidad de una igualdad de oportunidades futuras.

Es a partir de relatos como forma de pensamiento que se construye una perspectiva del mundo y se expresa una cultura.

¿Los niños, víctimas de la miseria, de la discriminación y de la guerra, en qué condiciones pueden recuperar su capacidad de vivir? ¿Es posible inducir por medio de la educación en la escuela una reversión del impacto de estos traumatismos?

El hombre, la hominización, se produce en el seno de una cultura anclada en un lenguaje compartido por una comunidad, que aporta una simbólica, una significación mantenida y transmitida de generación en generación, perpetuando la identidad de grupo necesaria para la construcción subjetiva.

La significación está en la base de un intercambio cultural y de la producción de herramientas simbólicas o materiales. En el seno de una cultura, de una comunidad, coexisten varias interpretaciones del mundo; lo que es transmitido se relaciona en particular a discursos institucionales vinculados al poder y con frecuencia expresados como creencias canónicas de la cultura. El rol de la Escuela Pública es el de permitir una amplia interacción entre varias interpretaciones del mundo, una plurivocidad apoyada en el cuestionamiento de los valores establecidos.

Los límites del conocimiento que el hombre puede adquirir de

sí mismo y la significación de su lugar en el mundo está ligado a formas propias de conocer, de pensar, de sentir y de percibir. La continuidad de la vida psíquica se organiza en la resignificación de lo ya vivido.

Los límites –restricciones– a la capacidad de interpretar aparecen ligadas a la representación del “tiempo” como continuidad homogénea y a la construcción de la noción de espacio, a partir de la experiencia fundadora de apropiación y de construcción de la imagen de sí mismo por los cuidados aportados por el otro (materno), condición para inaugurar una vivencia de continuidad, confiable, durable, benevolente, que revela la importancia de la ontogenia en el desarrollo y la adquisición de las funciones propias de lo humano.

Estas categorías fundamentales del pensamiento humano: de tiempo, de espacio y de causalidad, son construidas por medio de un sistema de notación compartido, fundamentalmente el lenguaje. El límite al pensamiento es impuesto por el lenguaje del cual disponemos. La conciencia lingüística por la vía de la externalización, de la decontextualización y del desarrollo de la capacidad semiótica permite reducir las limitaciones de cualquier sistema simbólico.

La educación debería dotar equitativamente a los niños de sistemas simbólicos indispensables para ir más allá de los límites de lo establecido, más allá de lo que es transmitido de generación en generación. Ampliar la conciencia lingüística permite el desarrollo de un pensamiento sobre el pensamiento. *La adquisición plena del lenguaje es una de las condiciones necesarias para construir una identidad en el seno de una cultura.*

La equidad de la distribución de los bienes culturales es un atributo de la democracia; una de las reparticiones más injustas es la distribución del lenguaje en las diferentes capas sociales. Las condiciones de desacuerdo (“*mésentente*”) (Rancière, J., 1995) quedan establecidas desde el inicio por una situación de palabra. Esta violencia de la pobreza, en tanto atentado a la distribución del lenguaje, va a hacer fracasar los propósitos civilizadores de la escuela pública.

La caída del Estado-Nación arrastra con ella a un pilar de la identidad colectiva, desarticulando y rasgando la red de prácticas que sostienen el vínculo social y la producción de la figura del ciudadano. El nuevo Estado Técnico-Administrativo induce una

transformación de las mentalidades hacia una nueva identidad a partir de una nueva memoria mediática y de una modificación del sentido de la palabra. Esta transformación instala una nueva forma de relación social, que ya no tiene lugar entre ciudadanos, sino entre espectadores, consumidores de este nuevo discurso. La figura del consumidor abandona el espacio político, espacio del intercambio de representación y de palabra, que ocupó otrora el ciudadano (Lewkowicz, I. y col., 1997) a través de una retracción de su inscripción en el espacio público.

#### **RUPTURA DEL VINCULO SOCIAL EN EL SENO DE LA ACCION SOCIAL, EDUCATIVA Y DE SALUD**

Las mutaciones económicas y culturales que introduce el mundo globalizado en nuestras sociedades arrastran a una crisis, llamada mutación “civilizatoria” cuando sólo tomamos en cuenta los efectos del avance tecnológico, pero que desde el lugar de la mayoría empobrecida se puede designar como *ruptura del vínculo social*. Sus víctimas son los desempleados, los “nuevos pobres”, los marginales, los niños y jóvenes que abandonan las instituciones educativas, las mujeres solas con hijos, los viejos, los extranjeros ilegales, es decir todos aquellos que viven en una situación de gran pobreza y precariedad material, con su correlato psíquico de desamparo afectivo, que se desliza de más en más a una pérdida de referentes sociales, psíquicos y simbólicos.

Un pensamiento científico acerca de estas *exclusiones* depende de la articulación simbólica del espacio antropológico, social y jurídico, con el fin de integrar las actuales determinaciones históricas, efecto de la mundialización y de la globalización de la economía.

La demanda que se plantea por el sufrimiento de estos grupos crecientes de población exceden las ya resquebrajadas y restringidas formas tradicionales de asistencia social, educativa y de salud. Este sufrimiento, proveniente de la emergencia de una carencia crónica de la realidad material y social, es difícilmente expresada a nivel de lenguaje. En cambio, se pone de manifiesto en actos, por medio de conductas “inadaptadas” sean violentas o a-sociales o por medio de la retirada de la realidad y la instalación de una actitud pasiva, signo del desmoronamiento de las capaci-

dades adaptativas de la persona. Es el caso, por ejemplo, del aumento de certificaciones médicas y pérdida de días de trabajo por sufrimientos de columna, dolores lumbares y depresión en los maestros y el personal de salud. En los niños con dificultades o en fracaso escolar se observan con mayor frecuencia síntomas de inquietud, dificultades de la atención, agresividad, o, desinterés, apatía, y ausentismo escolar.

### LA EXCLUSION

En el centro de este sufrimiento se encuentra la experiencia de exclusión, que es ante todo una desarticulación del vínculo social, donde el sujeto es objeto de un clivaje, de una desmentida de sus derechos y de una renegación de su condición humana. Como ocurre en los casos de las víctimas de la tortura y la persecución política, la posibilidad de reparación del traumatismo inducido por estos tratos inhumanos comienza por el reconocimiento de la legitimidad de su sufrimiento, que reintroduce al individuo en la red del lenguaje dándole un lugar en tanto sujeto social (Viñar, M. y M., 1989).

Jean Maisondieu (Maisondieu, J., 1997, pp. 13-23) afirma que “los daños psíquicos de la exclusión que descalifica y mata los vínculos” inducen una catástrofe psíquica que priva a su víctima de lo que la hace hombre, es decir, el orden simbólico, el sentimiento de existir entre otros, la autoestima y la estima de los otros.

La historia subjetivada de un individuo, que lo funda en tanto persona, que le da su identidad y su singularidad, permite construir una doble pertenencia: ser semejante y ser diferente.

El desplazamiento obligado de amplios sectores de población, el empobrecimiento y pérdida de lugar en su clase social, constituyen una agresión que, más allá de la destrucción de un individuo, de un grupo o de un pueblo, desarticula la pertenencia a lo humano. Una de las mayores plagas de nuestra civilización son estos movimientos masivos de migración y fuga del territorio de origen. El migrante, en un sentido amplio, se convierte en un desarraigado, sin raíces, ya que ha perdido su territorio psíquico y su identidad histórica singular. Esta destitución de las referencias conocidas, familiares, se encuentran en el origen de una

profunda distorsión del sentido, de una confusión, por la vivencia de no-existencia, de no-ser.

La imposibilidad de respuesta de los servicios a las necesidades de los usuarios lleva al poder político al montaje de una operación perversa por medio de la cual se desprende de su responsabilidad y de principios solidarios, sin confesarlo, silenciosamente (Ulriksen, M., 1994, 171-173). Por un acto de omisión, la restricción de recursos, el poder político-administrativo abandona también al funcionario, al maestro, a la enfermera, al médico, quienes fracasan como persona y como ciudadanos, al quedar confrontados a la violenta negación de un derecho al no atender la demanda del otro-usuario en situación de desamparo. Se produce *una doble exclusión*: una abierta y visible, aquella del que demanda; y otra silenciosa, disimulada e hipócrita, aquella del funcionario, del personal de salud y de educación.

¿Qué marco, qué encuadre, para cuál encuentro?

Al analizar las relaciones establecidas entre aquellos que, incluidos en un sistema administrativo o de salud, tienen un cierto poder, y las diversas categorías de pobres, excluidos, desempleados, desplazados, más allá del discurso político y de acción social, es necesario mirar de cerca el marco en el cual se desarrolla el encuentro entre esas dos categorías de personas. Uno, el ciudadano, ocupa un lugar de poder de decisión sobre la vida de otro marginal, sin trabajo, sin recursos, sin casa, que ocupa un no-lugar, quedando *fuera del sistema de reciprocidad que asegura el vínculo social en una democracia*. Un estado, desempleado, enfermo, psicótico, por ejemplo, se vuelve una cualidad negativa del ser, convirtiéndose por su desamparo en a-sociales.

En estas condiciones no hay posibilidad de *encuentro*. La oferta subjetiva más importante en la recepción que la sociedad puede dar a los más desamparados, es el reconocimiento de alteridad y de humanidad que inaugura la ligadura social indispensable para vivir juntos. Es este reconocimiento el que frecuentemente fracasa. Al contrario, el discurso oficial endosa las responsabilidades de ciertos síntomas de descomposición social como la violencia, en particular juvenil, la inseguridad, la presencia de “niños de la calle”, a los propios excluidos, reforzando la división binaria de la sociedad y el discurso “securitario”. Este discurso del poder enmascara la profundidad de la crisis econó-

mica, en beneficio del gran capital multinacional, y sus efectos de aumento del desempleo, ausencia de futuro para los jóvenes, renuncia a políticas sociales consistentes, desplazando el origen de la violencia en “la vida privada” de la familia, a su falta de responsabilidad y desinterés por la educación, etc. Esta “psicologización” que presentada en la televisión constituye el fondo sobre el cual surge la temible figura del menor delincuente, impide un debate sobre los orígenes de las desigualdades, pobreza y exclusión social. Todos nuestros países reciben préstamos millonarios para el control de la “seguridad ciudadana”, en ocasiones mayores que los destinados por ejemplo a la educación pública. Recientemente, en Uruguay, a raíz de los motines y destrucción, por los presos, del tristemente célebre Penal de “Libertad”, el préstamo (en dólares) adjudicado a la formación de recursos humanos para un trabajo social y educativo con jóvenes marginales ha sido “desviado” para la construcción de una moderna cárcel de alta seguridad.

#### **VIOLENCIA DE LA PRACTICA EDUCATIVA, MEDICA, SOCIAL**

En el seno de estas prácticas, no podemos pensar el encuentro entre personas, en tanto sujetos individuales, sino en un tipo de encuentro determinado por las coordenadas del marco, donde se instala una dialéctica de amo-esclavo, de inclusión-exclusión, en lugar de un sistema de reciprocidad. La palabra está condicionada por la asimetría radical de este encuentro.

Ferenczi (Ferenczi, S., pp 241-253) estudió la confusión de lengua entre los adultos y el niño, señalando que el adulto persuasivo, autoritario y violento, ocupa este lugar porque *dispone de un poder que el otro no tiene*.

Cuando un hombre, un ser humano, escucha, interroga a alguien que está fuera de lo humano, alguien que va a morir, un torturado por ejemplo (Viñar, M. y col., 1989), alguien golpeado por los acontecimientos de la historia, los lugares que instituye la palabra son tan distorsionados que son incompatibles con el diálogo. El discurso del poder de uno aplasta y desautoriza la palabra del otro (Viñar, M., 1978).

Piera Aulagnier (Aulagnier, P., 1988, p. 260) señaló que “la forma más pura de violencia, la más ejemplar, sería la alienación

del pensamiento de un sujeto en el deseo único, frente al poder único que éste le impone”, situación binaria donde el entre-dos está perdido, y el otro anulado, por una ley no enunciada que excluye radicalmente la alteridad, la diferencia y la plurivocidad. Toda violencia psíquica busca el mismo objetivo: someter el pensamiento del otro a tal punto que le es imposible tomar conocimiento de su estado de sumisión. El concepto de violencia en esta perspectiva, es inseparable del de alienación (Viñar, M. y M., 1989) (Ulriksen, M., 1995).

Cuando la palabra es secuestrada por el otro, el que detenta el poder, ésta es imposible de ser pronunciada por aquél que es excluido en tanto interlocutor. Al excluido sólo le queda el grito o el acto que denuncia el sin sentido, o, la retorsión de la violencia por el ataque expresando la vivencia paranoide desencadenada por la exclusión y por el mandato de sumisión.

En el encuentro entre el funcionario y el otro, excluido, marginal, este último sabe que corre el riesgo de un rechazo de una expulsión de parte del sistema, pero en el cara a cara del encuentro, el sistema y su discurso se han vuelto invisibles, y la densidad de la sanción aparece como responsabilidad del funcionario. Se instala una lógica donde el poder de uno puede invalidar al otro en tanto sujeto.

#### **IMPOSIBILIDAD DE RECEPCION, DESFALLECIMIENTO DEL ROL PROFESIONAL**

El desafío para el excluido social es el de encontrar un lugar de acogida en un nuevo territorio social, un lugar digno de existencia y no sólo de supervivencia. Este hábitat receptivo puede permitirle “abrir un tiempo y un espacio destinados a un proceso de reapropiación psíquica de un nuevo territorio” (Lent, C., 1998). Es a partir de esta re-creación personal anclada en el nuevo vínculo social que el sujeto podrá construir un proyecto de futuro.

Para que el trabajo de asistencia, educación, con estos grupos sociales tenga un sentido positivo, es indispensable que el trabajador social, de salud o educación, se considere capaz de representar un lugar de referencia estable para el sujeto singular que ha perdido, por el proceso de exclusión, sus lugares de pertenen-

cia. Este aspecto eminentemente humanitario, zócalo de todo trabajo asistencial y educativo, se logra movilizando las mejores capacidades junto con el desarrollo de potencialidades psíquicas y técnicas de los profesionales del campo social, quienes a su vez, necesitan ser sostenidos, estimulados y formados.

Pero a pesar del apoyo que puedan recibir, la mayoría de los funcionarios del campo social que trabajan con los excluidos, viven la fractura de su identidad profesional, tironeados entre el desafío ético de una acción humanitaria y las exigencias silenciosas, pero activas de una política que no les permiten representar una referencia estable, indispensable para cumplir correctamente su trabajo.

#### **COMUNICACION Y LENGUAJE**

Es la sociedad quien puede o no satisfacer la necesidad fundamental del psiquismo, la necesidad de sentido. Es el sentido el que permite la construcción del ser socializado. Como lo señala Castoriadis (Castoriadis, C., 1999, pp.183), la institución social, en tanto donante de sentido, comporta múltiples dimensiones, una es el lenguaje que no es un “instrumento de comunicación”, sino un complejo al interior del cual se establecen “objetos”, “procesos”, “estados”, “cualidades”, y diversos tipos de lugares y relaciones entre ellos.

Es el lenguaje el que permite enunciar, en parte, la investidura –indispensable para la construcción de la identidad– que el hombre hace de la institución social y de sus significaciones, entre las cuales se encuentran la ley, el ciudadano, el Estado, la justicia, la mercadería, etc.

Es la identidad del excluido, del marginado, de los “sin techo”, de los “niños de la calle”, la que está arruinada por la pérdida de sus referentes institucionales de origen. El desafío para la reconstrucción de la identidad, por lo tanto, de la subjetividad, se juega en la renuncia a encontrar las mismas significaciones en el nuevo lugar de recepción social, así como en la posibilidad de investirse y de participar. Este cambio, este enorme trabajo subjetivo se apoya ampliamente tanto sobre la cualidad y la no-ambigüedad de la recepción que abre un lugar a la alteridad radical del excluido en el seno de la sociedad, como en la

posibilidad que tiene el lenguaje como recurso de apropiación de un lugar social y de investidura de las instituciones.

Las “razones” del sistema y la amplitud del problema permiten reparar sólo una parcela del mal. La limitación de lo humano, en el caso del funcionario, es que él no puede desde su lugar resolver el problema, ni responder a la pregunta que se le plantea. Sus capacidades subjetivas de recepción y de acción se ven desbordadas, produciendo un efecto de rechazo defensivo, de imposibilidad de empatía y por consecuencia, un derrumbe de la posibilidad de lenguaje.

#### BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE, R. ( 1992) Género, familia e infancia: Seminario Las familias, las mujeres y los niños. Montevideo, IIED-AL y CIEDUR.
- ARENDRT, H. Expresión de
- AULAGNIER, P. (1988) Intervention. *Le psychanalyste sous la terreur*, comp. O'Dwyer de Macedo, H. Vigneux, Matrice, 1988.
- BERNARDI, R.; SCHWARTZMANN, L. Y COLS. (1996) *Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*. Depto de Psicología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 1996.
- Castoriadis, C. (1999) *Figuras de lo pensable*. Madrid, Cátedra, 1999.
- CHEIRNISS, C. (1980) *Staff burnout: job stress in the human services*. Beverly Hills, Sage Publications Inc., 1980. Describe el estallido del equipo (enfermedades, renuncias, conflictos entre las personas, baja de la calidad del trato al público) por estar desbordado en los recursos, en particular subjetivos, para cumplir adecuadamente su trabajo.
- DIARMUID, M. (2000) Capacidades Humanas y Capital Social. La gente: el principal recurso de una economía moderna. *Nuevas aproximaciones al concepto de desarrollo. Desde la economía, la sociedad y la ética*. Coord. Celia Barbato. Montevideo, Trilce.
- FERENCZI, S. (1933) Confusion de langue entre les adultes et l'enfant. Le langage de la tendresse et de la passion, *La Psychanalyse*, Nº 6.
- FREIRE-COSTA, J. (1992) Du désarroi narcissique au désespoir. Incidences de la désagrégation sociale sur l'économie psychique. *Psych-*

- analystes, Violence et subjectivation*, nº 45, 1992.
- KATZMAN, R. Y OTROS. (1999) Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay. Montevideo, CEPAL y PNUD .
- LENT, C, F.( 1998) Transculturación y subjetividad. La mutación psíquica. *¿Semejante o enemigo? Entre la tolerancia y la exclusión*. Marcelo Viñar compilador. Montevideo, Trilce, 1998.
- LEWKOWICZ, I. Y BUSOLA, D. (1997) Historia sin memoria o las nuevas funciones del discurso histórico. *Lo interdisciplinario: Memoria, Historia, Narrativa*. Buenos Aires, ADEP, 1997.
- MAISONDIEU, J. (1997) Entre exclusion du malade et mal-être de l'exclu: la souffrance du sujet dans son alterité. *Les soins psychiques confrontés aux ruptures du lien social*, dirección de Marcel Sassolas. Francia, Erès, 1997.
- MARA, S.; MARA, G.; GUTIERREZ, R.; GONZALEZ, M. (1997) *Estudio del lenguaje de los niños de 4 años en el Uruguay*. Montevideo, ANEP-BIRF, 1999.
- RANCIÈRE, J. (1995) *La mésentente*. Paris, Galilée, 1995.
- TERRA, J. P. Y OTROS. (1989) Creciendo en condiciones de riesgo. Niños pobres del Uruguay. Montevideo, UNICEF-CLAEH.
- Ulriksen, M. (1988) La violencia social en la escuela. Algunos efectos traumáticos en la mente de los niños en un contexto de pobreza crónica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* 1998; 88: 131-152.
- (1989) La transmission de l'horreur. *Violence d'État et psychanalyse*, J. Puget, R. Kaës et als., Paris, Dunod, 1989.
- (1993) Acerca del encuentro Universidad-Comunidad. *Temas de Psicoanálisis* N° 19, 1993.
- (1994) Le transfert de responsabilité: une violence silencieuse. *Asile-Violence-Exclusion en Europe. Histoire, analyse, prospective*. Genève, Eds. Caloz-Tschopp, Marie-Claire. Clevenot, Axel. Tschopp, Maria Pia. Groupe de Genève "Violence et Droit d'Asile en Europe" et Cahiers de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. 1994.
- ( 1995) Children Affected by Organized Violence in South America. *Children - War and Persecution*, Osnabrück, Unicef, 1995.
- (1989-2002) Experiencia personal en el Programa Docente en la Comunidad, Clínica de Psiquiatría Pediátrica, Facultad de Medicina, Universidad de la República (1989 a 2002).
- VIÑAR, M. Y M. (1989) Exil et torture. Paris, Denoël, 1989. Fracturas de Memoria: [www.uyweb.com.uy/trilce](http://www.uyweb.com.uy/trilce).

MAREN ULRIKSEN DE VIÑAR

VIÑAR, M.N. (1978) Pedro ou la démolition. Un regard psychanalytique sur la torture. *L'Evolution Psychiatrique*. Tome XLIII, Fasc. III. France, Privat. 1978.

VIÑAR, M. N.; ULRIKSEN-VIÑAR, M. Y BLEGER, L. (1989) Troubles psychologiques et psychiatriques induits par la torture. *Encyclopédie Médico Chirurgicale* 37889 A-20= Paris 1989,4p.

*Maren Ulriksen de Viñar*  
Joaquín Nuñez 2946  
11300 Montevideo  
Uruguay