



LA VULNERABILIDAD COMO PROCESO PSICOSOCIAL. EL CASO DEL ESTIGMA EN CONTEXTOS ESCOLARES.

Constanza Caffarelli *

Resumen

Este trabajo intenta explorar los procesos y condiciones que abonan el terreno para la reproducción de la vulnerabilidad psicosocial, así como también de los denominados problemas del desvalimiento. Para ello, se vale de los resultados de una investigación de carácter descriptivo, en la cual se analizan las representaciones docentes acerca de los “chicos problema”. Éstas reflejan una tensión o conflicto entre un polo de estigma y otro de identificación con el “chico problema”. La distancia o proximidad con el polo de estigma estaría dando cuenta de los diversos grados que alcanza el despliegue de una tendencia vulnerabilizante respecto de la población estudiada.

La cuestión ha sido abordada en una muestra compuesta por representaciones docentes acerca de casos derivados, por la institución educativa a la que asisten, a un centro municipal de la provincia de Buenos Aires, el cual brinda atención psicológica, psicopedagógica y asesoramientos psicosociales a niños y adolescentes escolarizados menores de 21 años.

Palabras clave

Estigma / escuela / representaciones sociales de los docentes / desmentida

Summary

This work intends to explore processes and conditions that propitiate psychosocial vulnerability and helplessness problems (problemas del desvalimiento). In order to this, the article shows the results of a descriptive research, which analyzes teacher's representations about “trouble kids”. These representations reflect a tension or conflict between stigma and identification with the students, and distance or nearness with stigma extreme expresses different levels of a vulnerability tendence that reaches the poblotion of our interest.

This matter has been studied in a sample made of representations about cases sent to therapy to a municipal center in Buenos Aires, that offers psychological and

* Maestría en Problemas y Patologías del Desvalimiento, UCES. E-mail: cvc_2282@yahoo.com // ccafare@soc.unicen.edu.ar

psychopedagogic treatment to children and adolescents up to 21 years old.

Key words

Stigma / school / teacher's social representations / disavowal

El presente trabajo da cuenta de los resultados de una investigación de carácter descriptivo, desarrollada sobre la base de trabajo de campo, cuyo objetivo fue reseñar y analizar las representaciones docentes acerca de los "chicos problema". Dicha cuestión fue abordada en una escuela del casco urbano de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, teniendo en cuenta las representaciones acerca de adolescentes y jóvenes que cursan el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB), y que pertenecen a sectores sociales desfavorecidos y/o alcanzados por el desclasamiento durante la última década (1990-2000).

El análisis versa sobre las representaciones docentes en relación con un grupo compuesto por casos derivados, bajo la categoría de "chicos problema", por la institución educativa a la que asisten, a un centro municipal que brinda atención psicológica, psicopedagógica y asesoramientos psicosociales a niños y adolescentes escolarizados menores de 21 años. Motiva mi preocupación el entender que las representaciones de carácter negativo o signadas por el estigma contribuyen a abonar el terreno para la reproducción de condiciones de vulnerabilidad psicosocial y problemas del desvalimiento. Dichas representaciones, sumadas al impacto de la crisis social, someten a los sujetos a una tendencia vulnerabilizante. En esta categoría se inscribe la cuestión a la cual hace referencia mi trabajo.

¿Qué es la vulnerabilidad psicosocial?

Coincido con Keiner (2002) cuando define la vulnerabilidad psicosocial como el grado de fragilidad psíquica que un sujeto presenta como resultado de la carencia en o desatención de sus necesidades psicosociales básicas: seguridad afectiva, seguridad económica, protección, tiempo. Alude a un proceso de doble vertiente, referido a y relacionado con otros más amplios. Por un lado, alude a un estado y a una disposición social, en tanto situación de fragilidad que predispone y condiciona, junto con otros factores, el desarrollo subjetivo, la autonomía y la interrelación con los demás sujetos y con el medio. Es interesante realizar una mirada crítica sobre las dimensiones involucradas en el proceso de socialización, ya que ellas dan cuenta, en numerosas ocasiones, de la vulneración o exposición a la vulnerabilidad psicosocial. En la interpretación de la dinámica de este proceso confluyen variables tales como la situación afectiva del contexto de desarrollo, el desarraigo territorial y sociocultural, el desclasamiento o empobrecimiento, la exclusión o inclusión precaria en el mercado laboral (Keiner, 2002).

La socialización en un contexto adverso obstaculiza el desarrollo de las potencialidades subjetivas, la formulación de un proyecto vital superador y la consiguiente pro-

moción personal y social. Por el contrario, favorece la fragilización, al tiempo que detiene la posibilidad de proyección en el ámbito personal y como miembro de la sociedad. Como ha de quedar expuesto en el presente escrito, de esta vulneración participa también el sistema educativo, cuando sus instituciones se vuelven expulsoras y se hallan preocupadas por cuidar formas y cumplir normas y reglamentos, antes que por atender su función social. Cuando la escuela –por acción u omisión– propicia estrategias de exclusión, o descuida la promoción, la motivación y contención de los estudiantes, se ve directamente afectada la socialización secundaria, y el rol que el sistema educativo ocupa en ella.

Zaffaroni, Copetti y otros (2002) entienden que la vulnerabilidad como estado social es el grado de riesgo o peligro que la persona corre por su sola pertenencia a una clase, grupo, estrato social o minoría; así como también por responder a un estereotipo en función de ciertas características que la persona ha recibido. En esta posición teórica se conjugan las nociones de vulneración o fragilidad social y la de estigma. Son los otros; es la mirada de los otros la que propone al yo “piezas de un rompecabezas que sólo debe armar, para consolidar su construcción identificatoria” (Zaldúa y Pérez Chávez, 1999: pp. 83); pero ¿qué sucede cuando la imagen que el otro devuelve es de signo negativo, está atravesada por el estigma?. Existe creciente evidencia respecto de la asociación entre problemas conductuales y de salud mental en los sujetos, vinculados con la socialización: con las características de la infancia, el ámbito familiar y/o la modalidad parental. Los niños y jóvenes comprometidos en situaciones de mayor riesgo de fragilización son los que se enfrentan situaciones adversas: prácticas de crianza deficitarias, abuso, conflictos familiares, enfermedad mental de alguno de los padres, dificultades económicas (Ferguson, 1996). Se desprende de lo antedicho que la vulnerabilidad como fenómeno psicosocial conlleva una reflexión acerca de las marcas en la construcción de la subjetividad y su expresión en los diversos ámbitos de la vida: relacional, sociocultural, económica, jurídico-legal, educativa, sanitaria.

El concepto de vulnerabilidad da cuenta, al mismo tiempo, de un fenómeno subjetivo. Desde el punto de vista psicodinámico, está asociado a la dificultad para elaborar y tramitar los conflictos. Desde la clínica de la vulnerabilidad, esta última noción representa un concepto interdisciplinario que permite el estudio de los factores predisponentes, desencadenantes o que exacerban los trastornos psicopatológicos y somáticos y su repercusión psicológica (Zukerfeld y Zukerfeld, 1999). Se encuentra latente en todos los seres humanos, y se revela en tiempos de crisis, estrés, calamidades y amenazas (Weisman, 1998). Se manifiesta en la tendencia a la angustia y los extremos emocionales cuando se intenta responder a situaciones complejas, y predispone incluso a reacciones en el cuerpo (neurovegetativas, anatómicas y/o lesiones tisulares) (Sivak, 2002).

De acuerdo con esta perspectiva teórica, para hablar de vulnerabilidad es preciso

considerar los modos de afrontar las dificultades cotidianas y/o extraordinarias. Cuando se evalúa la vulnerabilidad subjetiva, ha de tenerse en consideración la manera en la que se enfrentan las situaciones vividas como estresantes, entendiendo el estrés psicológico como la interpretación o evaluación subjetiva del significado de un acontecimiento en calidad de desafiante, amenazante o dañino. Para Weisman (1998), es menester atender a la relación entre el individuo y el entorno, relación que el autor encuentra en el concepto de estrategia de afrontamiento. El modo en que se afrontan las dificultades depende de la naturaleza del problema así como de los recursos mentales, emocionales, físicos y sociales (tiempo, posibilidades económicas) de que el sujeto disponga.

Existen diferentes indicadores que permiten aprehender la dificultad de procesamiento psíquico del estrés, y que hablan de la exposición a la vulnerabilidad. Liberman (cit. en Sivak, 2002) habla de la sobreadaptación, caracterizada por la autoexigencia y el no reconocimiento de señales de cansancio; al tiempo que Marty (cit. en Sivak, 2002) se refiere al concepto de vida operatoria, que describe situaciones de escasa vida fantasmática, pensamiento concreto y dificultad para procesar psíquicamente altos grados de tensión. Por su parte, Taylor (cit. en Sivak, 2002), Sifneos (cit. en Sivak, 2002) y Sivak y Wiater (1997) entienden la alexitimia como la dificultad para verbalizar y diferenciar las sensaciones corporales de las emociones. El psicoanálisis aporta a la comprensión de la singularidad de la vulnerabilidad de un sujeto determinado en un momento particular (Sivak, 2002).

Cabe aclarar que la vertiente subjetiva del concepto, y en especial la perspectiva expuesta en los párrafos precedentes, no implica responsabilizar a los sujetos ni restringir el análisis de las condiciones de vulnerabilidad a una predisposición subjetiva. Estas resultan de la articulación e imbricación de situaciones relativas al sujeto mismo, a su contexto próximo de desarrollo y a su medio social. Zukerfeld y Zukerfeld (1999) describen la vulnerabilidad como resultado del interjuego de sucesos vitales de valor traumático, de la red vincular del sujeto y de su calidad de vida.

En relación con la red vincular del sujeto, será menester reflexionar acerca de los vínculos y la incidencia del sufrimiento en niños y jóvenes en el desarrollo de la vulnerabilidad psicosocial. Numerosos autores destacan la relevancia de los cuidados primeros o tempranos en la constitución psíquica y el desarrollo de la estima de sí en los sujetos. Esta última se halla vinculada estrechamente con la modalidad en la que se construye la identificación primaria, primer enlace afectivo en la relación que el niño comienza a establecer con el mundo y por medio del cual aspira a configurar su propio yo a semejanza de otro tomado como modelo o ideal. A ella están ligados el apronte afectivo y la empatía (Levin de Said, s/f). Para que la identificación primaria tenga lugar es imprescindible la estima, material provisto por el deseo, el valor y la investidura que prodigan las figuras parentales en el marco del encuentro intersub-

jetivo temprano. Dichas figuras desempeñan el rol de objeto de la acción específica (Freud, 1895), objeto-proceso transformacional (Bollas, 1987), función de anticipación, portavoz (Aulagnier, 1978), función de reverie (Bion, 1966) o madre suficientemente buena (Winnicott, 1979, 1990) (todos cit. en Levin de Said, s/f). Los progenitores o cuidadores son los primeros representantes del mundo, quienes llevan a cabo acciones específicas y transformaciones por medio del sostén, de la mirada, de la voz y del deseo proyectado en ese niño. Diferentes momentos de apropiación y anclaje identificatorio (identificación con los estados somáticos y emocionales, con el cuerpo y sus productos, con la mirada del otro) otorgan consistencia al ser del sujeto. Este último podrá erigirse si el anclaje está cimentado por el valor y la significación que le brinda la estima de los otros.

El modelo identificatorio que ofrecen los cuidadores constituye entonces el soporte sensorial y el codificador de los estados somáticos, autoconservativos y libidinales del sujeto, y a partir de la modalidad en que el yo se apropie de este modelo, se construirá su autoestima. La autoestima es la capacidad que cada sujeto tiene de reconocerse como ser reconocido, aquella que se constituye por un movimiento reflexivo de la estima. Permite significar la realidad objetiva y psíquica. Si no hay autoestima, tampoco hay significación de la realidad, ya que para descubrirla es menester haberse descubierto como real (Levin de Said, s/f). Ha de comprenderse, pues, la importancia de la calidad de la interacción temprana, del encuentro intersubjetivo en los primeros momentos de la vida. Esta, en tanto promotora de la posibilidad de construir la estima de sí y ser reconocido de cada sujeto, se constituye en elemento de análisis fundamental al momento de pensar en el desarrollo de procesos de vulnerabilidad y fragilización psicosocial.

Winnicott (1979, 1990) aduce que en los casos de privación infantil suele haberse presentado alteraciones en la historia temprana del niño y en los fenómenos de transición, aquellos que forjan el verdadero self y representan espacios de ilusión entre la vigilia y el sueño, o bien objetos singulares que funcionan como nexo entre creación del niño y el exterior, y que le permiten soportar la imprevisibilidad de un ambiente caótico. Cuando una o ambas instancias se ven afectadas, el yo del sujeto se derrumba, se disocia o aparece el falso self (Tisera, 1999). La relación establecida por Winnicott entre la privación, los actos delictivos y la delincuencia puede ser considerada a nivel colectivo en términos de vulnerabilidad subjetiva y exclusión social. Las situaciones sociales críticas, de exclusión, imprimen condiciones de privación al proceso de socialización, con efectos de vulnerabilidad en la subjetividad. Como señala Daniel Bell (1992, cit. en Pérez Chávez, 1999: pp. 55), “la realidad se derrumba cuando los ‘otros’ que confirman pierden su significado para la persona que trata de ubicarse o hallar un lugar en la sociedad”. El contexto de desigualdades y de falta de bienestar para grandes sectores de población conduce a los fenómenos de inseguridad y perplejidad, que alteran la perspectiva vital y abren el campo a la

gestación de nuevas patologías. Incluso la idea de futuro se ve trastocada: se asienta sobre el temor, los autorreproches, la culpa, la angustia y la desesperanza. Esto no hace más que abrir nuevos espacios de vulnerabilidad. Pérez Chávez (1999) rescata el concepto de privación y manifiesta que, más allá de las circunstancias que dieron origen a los hallazgos de Winnicott, el mismo parece reactualizarse a nivel colectivo, desde dispositivos de control y exclusión social, condicionando espacios y funciones estructurantes en el proceso de construcción subjetiva.

Winnicott expuso la relevancia del sostén familiar-institucional, y describió seis tipos institucionales con funciones terapéuticas. Entre estos se encuentran las instituciones educativas. No obstante, éstas parecen distar de este modelo, para convertirse en un eslabón más de la cadena de instancias exclusivas. Las instituciones –tal el caso de la escuela- surgen a partir de la necesidad de disciplinamiento y control, así como del temor que generan las conductas antisociales. Surgen para poner coto a la conducta desviada potencial o efectiva, antes que para contener y socializar. El impacto que recibe la construcción subjetiva de niños y adolescentes en el marco de su socialización invita a abordar críticamente las instituciones educativas y los procesos destructivos que en ellas operan, especialmente las situaciones de riesgo que generan vulnerabilidad y fragilización, así como también los mecanismos que promueven el desarrollo de la resiliencia (Zaldúa y Pérez Chávez, 1999).

El concepto de vulnerabilidad psicosocial no equivale a desvalimiento, pero ambas categorías se entrecruzan y articulan. Esto reafirma la necesidad de pensar tanto en el nivel subjetivo como en el social, lo cual implica comprender que la dimensión social es, de algún modo, constituyente del aparato psíquico. Uno de los factores clave en la comprensión del desvalimiento psíquico es su estrecha relación con el desvalimiento social. Cabe aclarar que hablar de relación estrecha no implica necesariamente que dicha relación sea directa o causal, ya que es menester considerar los recursos internos de cada sujeto en el procesamiento de estas cuestiones.

El sujeto es vulnerable cuando no logra rearmarse psíquicamente. Eva Giberti (1998) expresa que quienes crean o idean respuestas a los registros de vulnerabilidad y ante el riesgo de quedar desvalidos, suelen posicionarse en ventaja respecto de aquellos que no son sensibles a dicho registro. En general, las poblaciones vulnerables están objetivamente empobrecidas, y su nexos con los referentes que dan significatividad a los propios proyectos se hallan cuestionados o se han roto, al tiempo que la realidad no ofrece alternativas para recuperarlos. Perder la relación con los referentes institucionales implica, muchas veces, que el sujeto se torne objeto de la desmentida y la desestimación institucional. Padece dicha desmentida o desestimación por parte de los líderes institucionales, quienes debieran garantizar los esfuerzos y dotarlos de significatividad. Algunos sujetos logran sobreponerse porque encuentran otras instituciones o construyen otros lazos sociales. Aquellos

que no encuentran el modo de reposicionarse, se sumergen en el desvalimiento.

En el caso que me ocupa, es posible identificar un líder institucional que desconsidera la otredad del otro, y se ubica como un referente que lo desmiente. Los docentes manifiestan una tendencia vulnerabilizante al convertir al otro –el alumno que perciben como diferente- en objeto de su desmentida. De este modo se evidencia el enlace entre la tendencia estigmatizante y el desvalimiento psicosocial: en el mundo predomina un interlocutor cínico y burlón que desmiente los proyectos y las aspiraciones vitales encarnadas en la persona del otro.

La desmentida es un mecanismo defensivo cuya consecuencia es la escisión en el Yo en uno que afirma un juicio traumatizante y otro, sostenedor de una identificación primaria, que cuestiona dicho juicio. En la desmentida se cuestiona la afirmación –el juicio- traumatizante sostenida por el Yo de realidad definitivo, mientras que en la desestimación la oposición al juicio de existencia se acompaña de una desorganización del Yo que lo sostiene. El juicio traumatizante toma dos destinos diferentes en cada mecanismo defensivo. En el caso de la desestimación, la percepción queda desconectada del juicio, que es rechazado fuera, en la realidad y sin que exista un Yo en que se sostenga. En la desmentida, el juicio sólo es cuestionado y forzado fuera del Yo-placer en un Yo escindido (Maldavsky, 1984).

La desmentida implica la necesidad de poner algo allí donde la percepción dio ilusorio sustento a un juicio traumatizante. La defensa se manifiesta frente al juicio ligado a la percepción antes que a la percepción en sí, excepto si se la considera consecuencia de dicho juicio (Maldavsky, 1984). El análisis del problema de investigación ha de reflejar la operancia de este mecanismo defensivo en la conceptualización del otro-diferente y en las relaciones que con él se intenta establecer.

Existe una relación entre la tendencia estigmatizante -en su carácter de proceso vulnerabilizante y en tanto problema del desvalimiento-, y la presencia de referentes institucionales que se debaten entre la condena y la aceptación o comprensión del otro-diferente. Aquellos que desmienten a los otros se presentan como personajes imprevisibles y carentes de empatía, que atentan contra el surgimiento de lo diferente y el establecimiento de relaciones con él. Desde una postura prejuiciosa, se ve obturada la posibilidad de forjar una corriente empática con los otros. Quien estigmatiza pone de manifiesto una dificultad para comprender al otro y para ponerse en su lugar, o bien una comprensión y empatía parcial. A continuación he de exponer los datos que dan cuenta de dicho proceso en el contexto escolar.

Estigma y tendencia vulnerabilizante: análisis de una experiencia

Los datos que presento a continuación reflejan los resultados de una investigación realizada en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. La misma tomó en

consideración las representaciones acerca de un grupo compuesto por casos que han sido derivados a tratamiento psicológico o psicopedagógico al C.I.C.E., Centro Interdisciplinario de Cuidados para Educación. El C.I.C.E. es una dependencia municipal que brinda gratuitamente atención psicológica, psicopedagógica y asesoramientos psicosociales a niños y adolescentes escolarizados menores de 21 años, derivados por las instituciones educativas a las que concurren.

Dichos casos llegan, en su mayoría, rotulados como “chicos problema” por los docentes e instituciones. Se trata de jóvenes del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (7mo., 8vo. y 9no. años), de entre 12 y 16 años. Mi inquietud surge al constatar, dado mi desempeño como investigadora en el campo educativo, que los docentes suelen connotar negativamente a los estudiantes que presentan dificultades de conducta y/o de aprendizaje, y que estas percepciones se reflejan en sus expectativas de logro respecto de ellos.

En el curso de mi investigación, he pesquisado una tensión que se refleja en las representaciones de los docentes. Se trata de un conflicto expresado por la oscilación de las mismas entre un polo de *estigmatización del otro*, y uno de *identificación con el otro* y sus vicisitudes. Las representaciones docentes dan cuenta de la alternancia entre ambas dimensiones, y expresan así una tendencia vulnerabilizante que podría ilustrarse del siguiente modo: a mayor estigmatización, menor identificación o sentimiento de cercanía con el otro y mayor tendencia a la vulnerabilización del sujeto estigmatizado; y viceversa, esto es, a mayor identificación o cercanía con el otro, menores indicios de estigmatización y menor tendencia a la vulnerabilización.

Las representaciones sociales acerca de los diferentes son producciones que se crean de modo contradictorio, en relación con prácticas que revisten una cierta complejidad. Así como encontramos representaciones denigratorias o desvalorizantes en los conjuntos sociales, aparecen también formas complementarias: ciertos sectores son confinados a un polo negativo y distante, y otros se posicionan en un rango de cercanía. Las representaciones funcionan como polos de relaciones (Neufeld y Thisted, 1999), que dan cuenta de maniobras de apartamiento y acercamiento; de mayor, menor o nula identificación con el otro. Las percepciones desvalorizantes entran en contradicción con otras, en las cuales los docentes relativizan la negatividad con que se connota a los estudiantes (los chicos no tienen la culpa de la familia que les tocó...) o ensayan explicaciones y justificaciones acerca de la situación de estos últimos. En ella se conjugan elementos de lo subjetivo (opinión) y de lo socialmente construido (representaciones), y se articulan también las marcas de la crisis estructural que atraviesan los contextos escolares: el deterioro de la calidad y las condiciones de vida, el sostén precario para con las jóvenes generaciones, la emergencia de situaciones traumáticas diversas, –especialmente la violencia–.

La dinámica descripta (apartamiento – acercamiento), así como la tensión estigmatización / identificación en las representaciones docentes que de ella resulta, introducen en el análisis la necesidad de pensar en un panorama que excede el del reconocimiento de la connotación negativa, tal como lo documentan los testimonios que aquí se presentan¹.

“Entrevistadora²- ¿Por qué creés que los chicos (en referencia a los “chicos problema”) se comportan de esa manera?

A- Puede ser... bueno, *hay algunos que ya vienen con problemas de la casa... otros que son terribles, terribles... y también.... ¿viste cómo estamos?* (en relación con el espacio). Son grupos de 40 chicos... y donde uno salta, el resto lo acompaña... Y la escuela, la calidad... ***la escuela pública ya no es lo que era para nada...*** los chicos tienen otros estímulos... ***la escuela no es tan importante, y los profesores no son autoridad de nada...*** Igual... ***los chicos que les mandamos (al Centro municipal) no son ‘loquitos’ sueltos...*** a veces se hace difícil, porque te demandan mucha atención, mucha dedicación... ***... para mí es que están muy solos, los padres todo el día afuera... son tantas cosas juntas...*** (A., docente).

“*Tenés que ver lo que ve el equipo (orientador escolar), cosas que no te podés dar una idea... tenés que salir a la calle para tener noción... la desatención... a mí me choca mucho ver a mis alumnas solas por la calle a la noche, tienen 13, 14 años... son nenas todavía, no se saben defender... las veo y pienso en mi hija... ...las familias están pendientes de si hay o no hay trabajo, de que haya algo para comer, de que no les falte lo indispensable... ... y esto a veces no es que los padres se hagan los desentendidos, no, nooooo... acá pasan cosas más graves, acá hay responsabilidades grandes que nadie asume... ... porque nadie se ocupa del bienestar de esta gente, de la salud, ni qué hablar de la educación...*” (C., docente)

“E- ¿Ves alguna diferencia entre los chicos derivados al Centro y el resto de los compañeros?

F- En principio, ***si los derivamos es porque tienen un problema, y ahí ya tenés algo que aunque no quieras, los diferencia... no se trata de quién es mejor o peor, tienen un problema y punto y ya los pone en un lugar diferente...*** Si estoy preocu-

¹ Los indicios de estigmatización o connotación negativa serán destacados en el texto utilizando *cursiva*, mientras que aquellos que dan cuenta de la relativización del estigma y de los diversos grados de identificación con el otro han de ser resaltados utilizando *cursiva* y ***negrita***.

² De aquí en adelante, “E”.



pada porque no responde, o porque tiene conductas que los demás no tienen, ya estoy haciendo una distinción... (...)

E- ¿Qué puede llegar a pasar con estos chicos en su trayectoria escolar?

F- ¿Qué puede pasar? (piensa unos minutos)... **Reconozco que al que está marcado, le queda la sospecha... No hay mucha vuelta que darle... Igual... por más que no sepas qué hacer con algunos pibes, es bueno que estén en la escuela... si no, van a parar a la calle... con la escuela, por lo menos van a tener una oportunidad en la sociedad...**" (F., orientadora educacional).

"E- (...) (a qué apuntan cuando hablan del chico problema) ... ¿Qué sería para ustedes?

N- Desde el equipo... no sé si llamarlos chico problema... (se molesta un poco)... Está... *es el típico alumno con problemas de conducta...* porque, ¿viste?, *el que tiene problemas de aprendizaje es como más calladito, más apocado... le cuesta darse... como que le da vergüenza, ¿no?*... Bueno, esta es la realidad de los casos que les hemos llegado...

E- (...) ¿Por qué te parece que se dan esos problemas en los chicos?

N- Estoy convencida que **hoy por hoy se suman las carencias... tenemos chicos de sectores muy pobres, por la articulación con la 65** (se refiere a la EGB nro. 65) *que no es del centro* (del microcentro de la ciudad)... Carencias materiales, carencias afectivas... Reconozco que los mandamos (al Centro) porque **no se sabe cómo seguir... te supera... te supera cuando no tenés nada para decirles, cuando sabés que la familia no puede, que el estado no existe... entonces decís, ¿cuál es acá el problema?**" (N., orientadora social).

La tensión estigmatización / identificación aquí pesquisada se expresa, según Achilli (1996), como imágenes dilemáticas implícitas en las representaciones. En el caso de la connotación negativa o tendencia estigmatizante, es posible hallar indicios de una percepción desvalorizante, en especial construcciones patologizantes en las cuales se resaltan las deficiencias o carencias, por ejemplo, el modo en que los docentes describen los problemas de aprendizaje en los adolescentes. También aparece una caracterización signada por el discurso penalista, que remite a acciones delictivas efectivas o potenciales en los jóvenes, como se advierte en la alusión a la violencia y transgresión de las normas. Otra de las opciones que refleja la connotación negativa es la expresión de las limitadas expectativas acerca de su necesidad de formación, la cual se plasma en la sospecha acerca de la posibilidad de estos adolescentes de aprovechar las herramientas que les brinda la escolarización.



En relación con la identificación, he de señalar que la modalidad preponderante no es la identificación empática y reflexiva, que refleja la mitigación del estigma. El polo identificatorio expresa, más bien, la relativización de dicho estigma –motivada por la misericordia o debida tolerancia hacia el otro–, cuestión que se imbrica con un borramiento de las diferencias bajo un manto homogeneizante.

“... ahora hay mucha pobreza y nadie quiere ver que nos afecta a todos. Antes eso era problema de las escuelas suburbanas, y ahora no, ahora la violencia, la pobreza, la desidia está en las escuelas del centro, al lado nuestro...” (T., docente).

“... en el fondo... ¿sabés qué pienso? aunque nos engañemos, no somos tan distintos (de los alumnos y sus familias)... pero no lo queremos reconocer... Porque seguro tenemos los mismos problemas...”

E- Ajá... Es más fácil pescar en el otro las dificultades que tal vez uno mismo tenga...
MC- Sí, por ejemplo, cada día estamos más pobres, los docentes y los alumnos...” (M.C., docente).

“... Los cursos son parejos, o sea, dentro de todo tratamos de nivelar... Los juntamos por el carácter, por el rendimiento...”

E- Ahora... Con la articulación, ustedes dicen estar recibiendo población diferente a la que siempre han recibido... Pareciera que no tanto...

F- Sí... (duda) ... pero eso en el aspecto económico... o sea, hablamos de la gente desfavorecida... Ahora, no siendo por eso, casi no hay diferencia. O la que hay, tratamos de que no se note...” (F., orientadora educacional).

El conflicto o tensión entre la estigmatización y la identificación con el otro–diferente expresa la posición del docente en su calidad de interlocutor que desmiente la diferencia. La desmentida o renegación es un mecanismo defensivo por el cual el sujeto rehúsa reconocer la realidad de una percepción traumatizante. Trae aparejada la oposición a los juicios de existencia y su refutación, y en ella coexisten la actitud acorde al deseo y la actitud acorde a la realidad. El sujeto no soporta la información displacentera pero tampoco puede rechazarla totalmente, y la desmentida de la realidad frustrante o insoportable tiene entonces el fin de evitar o morigerar el displacer.

La desmentida implica como precondition la escisión del Yo, dando lugar a la existencia de dos corrientes psíquicas paralelas. Una de ellas sostiene la realidad sensorial, mientras la otra se opone a la misma y construye una sustitución aceptable. Para esto último, la percepción insoportable es desinvertida al tiempo que se monta una sobreinvertidura, por desplazamiento, de percepciones u objetos, las cuales se cons-

tituyen en objeto auxiliar que adquiere valor de fetiche. En el lugar de aquello que se desmiente aparece el fetiche (Freud, 1927) que permite sostener una creencia.

La tensión entre la estigmatización y la identificación en los docentes da cuenta de la escisión entre dos corrientes psíquicas, entre un juicio y un contrajuicio, en los cuales se sustituyen o modifican las informaciones displacenteras para el sujeto. Estas últimas generalmente aluden a aquellos aspectos que los actores intentan minimizar o denegar: su postura prejuiciosa o negativa en relación con los otros, la situación social desfavorable de esos otros, las características del contexto familiar consideradas negativas, las dificultades de los jóvenes derivados al Centro (problemas de aprendizaje y/o de conducta), ciertos aspectos socioculturales de éstos. En los docentes se manifiesta, por un lado, una connotación o caracterización de signo negativo de grado diverso, y, por otra parte, un ensayo de explicación, un llamado a comprender los procesos vinculados con dichas características negativas y una relativización del estigma³. La corriente en la cual se destacan los aspectos negativos expresa la tendencia a mantener una creencia. Cuando se recurre a la desmentida, se conserva una creencia, pese a que ello signifique oponerse a la realidad o dar por tierra con ésta. La mencionada creencia puede, a su vez, estar dando cuenta de un prejuicio, el cual suele hallarse en la base del proceso de estigmatización.

“... Como docente, yo tengo un compromiso, si no hubiera estudiado otra cosa... *Lo que yo puedo hacer, por modesto que sea, es ayudar a los chicos a que se den cuenta que son ellos los que pueden cambiar las cosas...* que si aprenden van a progresar, y van a cambiar lo que no les guste en sus vidas... Una elige este trabajo porque tiene una predisposición para la docencia, estar con jóvenes, adolescentes... Y también *a cualquiera de nosotras la preocupa cómo están esos chicos, porque a una se le despierta lo maternal, y es normal, ¿no?... Y bueno... también que en estas situaciones no se puede abandonar el barco, es cuando más te necesitan...*

(...) E- ¿Cómo toman ustedes esta nueva situación?

G- Es... muy contradictorio, te diría... Lo que pasa es que con este panorama... Soy partidaria de vivir y dejar vivir... ¿Para qué ir al choque? ¿Para qué? *Algunos chicos no van a cambiar, y algunos padres no los pueden ayudar aunque quieran... No vale la pena entrar en disputa...*

E- ¿Qué creés que podrá pasar con los chicos derivados en su trayectoria escolar?

³ Los indicios de estigmatización o connotación negativa serán destacados en el texto utilizando *cursiva*, mientras que aquellos que dan cuenta del ensayo de explicación, del llamado a la comprensión del otro han de ser resaltados utilizando *cursiva y negrita*.



G- Esteee... no sé... *hoy día la educación no está valorada... el progreso pasa por otro lado... Ojo, que del otro lado tampoco se facilitan las cosas...* (G., docente).

“E- ¿Cuál es la diferencia que existe para vos entre los chicos derivados al Centro y el resto de los chicos del mismo curso, por ejemplo?.

M- Básicamente, el respeto, el comportamiento... Hay mucho problema de conducta acá en la escuela... Bueno, vamos a ser francos, *cuando “se arma” acá en la escuela... yo digo, (los docentes) atentos, atentos, tenemos que comprender... es una adolescencia, una crisis, en medio de otra crisis... de otra más terrible... Nosotros parece que nos olvidamos... Igual... Hay que diferenciar... ¿cómo te digo?... No es lo mismo los pibes de Villa Mailín (barrio con presencia de la colectividad boliviana) que los del centro...*

(...) E- ¿Cuáles serían los chicos que de todas maneras se van (que abandonan la escolarización)?

M- *Esos chicos que les cuesta tanto, son un problema en el aula... No responden como la mayoría, ¿viste?, y hay que hacer un esfuerzo especial... Dedicarles tiempo, darles más tarea, y también exigírsela, porque funcionan así, con el control de los docentes y con el rigor... Hay chicos... Los chicos que tienen dificultades (de aprendizaje)... sí, sí, hay que integrarlos, por supuesto, pero si no va el asunto, no va... yo soy partidaria de que a cada uno lo suyo. Si hay que darles actividades especiales, y bue, cada cual en lo que puede y haciendo lo que puede... Si no nos queda otra... aunque sea que terminen el año con los CBC (Contenidos Básicos Comunes) incorporados...* (M., docente).

Ahora bien, es preciso complejizar el abordaje y reconocer que la desmentida refleja no sólo la oposición a la diferencia o su negación. Ella expresa también la magnificación de dicha diferencia como un modo de rechazar la identificación, es decir, el reconocimiento de lo que docentes y alumnos tienen en común. La tendencia estigmatizante aparece entonces como resultado de la magnificación de la diferencia en su carácter de rechazo o relativización de la identificación.

Asimismo, mediante la desmentida el sujeto se opone a la captación de que dicha diferencia es escasa o parcial, como quedará de manifiesto en el análisis del establecimiento de nexos con lo diferente, en las páginas siguientes. Esta última postura –la oposición a la captación de que la diferencia es escasa o parcial– resulta un modo de denegar o ignorar las coincidencias e incluso la misma identificación, rechazando dichas coincidencias o bien proyectando aquellas que se evalúan como negativas (como cuando se ve “la paja en el ojo ajeno”).

“E- Y dígame, ¿encuentra diferencia entre los chicos derivados al Centro y el resto de los alumnos?.

B- Los casos puntuales... que mandamos... mandamos porque sí, notamos que las cosas no funcionan... En general acá había una matrícula de clase media, de apellidos conocidos de la ciudad, era gente de mediano o buen pasar... hoy día no se puede decir eso, la articulación (incluir el Tercer Ciclo en la institución) marcó un antes y un después, allí vimos llegar todo tipo de gente... vos sabés, la retención (en Tercer Ciclo) es un objetivo del ministerio (de Educación), y hay que cumplirlo por todos los medios...

E- ¿A qué se refiere con “todo tipo de gente”?

B- De los que vienen por interés, porque está en su cultura estudiar... los que tienen que seguir pero abandonarían... gente de clase media, gente muy humilde, empobrecida, viviendo situaciones realmente... realmente... ¿cómo decirte? Lastimosas... de una pobreza... un desamparo... te da una impotencia...” (B., directora).

Freud (1927) sustentó su elaboración del concepto de desmentida o renegación basándose en el estudio de pacientes fetichistas. La práctica de estos sujetos consiste en sobrevalorar e idealizar un objeto particular que sustituye el falo y le confiere atractivo sexual a la mujer que lo posee. Estos pacientes podían tener relaciones con una mujer sólo con la condición de que poseyera, por ejemplo, determinado calzado, luciera un tipo de cabellera o usara ciertas prendas. Algunos se caracterizaban por su masturbación solitaria, pero con objetos que conseguían sustraer, como prendas íntimas. Incluso describió un paciente que se sentía atraído por mujeres que tenían un brillo en la nariz; y estudió también el fetichismo del pie, que caracterizó como lo primero que el niño ve cuando realiza sus exploraciones sexuales. En todos estos casos se registra un desplazamiento a un fragmento, un destalle, un aspecto menor, en el cual se concentra el interés. Este desplazamiento o descentramiento perdura como signo del triunfo por sobre la amenaza de castración y de la protección contra ella (Freud, 1927; Bodni, 2001).

Cuando predomina la desmentida, los argumentos con que los docentes construyen y justifican la condición de “chico problema” se erigen sobre ciertos detalles, sobre una parcialidad que refleja el desplazamiento de valor hacia ella. Esta parcialidad se encarna especialmente en las características del sujeto que es caracterizado como “chico problema” y las particularidades del contexto próximo de desarrollo (familia).

“(...) Los chicos problema... .. muchos son violentos... agresivos, se ponen bravos... son chicos con los que nunca se sabe con qué te pueden salir...



(...) E- ¿Usted cree que nadie se preocupa por estos chicos, que la familia está totalmente borrada?

MC- Por una parte es la familia...

E- ¿Y el resto?

MC- Los amigos, la mala junta... si andan todo el día solos...

E- ¿Qué diferencias ha encontrado entre los chicos que son derivados al C.I.C.E. y el resto de sus compañeros?

MC- Por lo que sé... y por lo que te decía antes... la situación de la casa..." (M.C., docente).

Al mismo tiempo que se desplaza el interés hacia uno o más detalles, hacia la parcialidad, se rescata el conjunto, la globalidad con la cual se relaciona a los primeros. Dicho conjunto es reordenado de modo tal que la propia interpretación de la realidad que efectúan los docentes cobre sentido.

"... (...) ... La violencia es muy grande en todas partes... La familia ha perdido sus valores... Mirá, a algunos nos les importa nada... otros hacen todo lo que está al alcance, trabajan de lo que pueden, se desviven por los hijos... con esos no tenemos problemas, el problema son los otros... los que están a la buena de Dios... la madre, el padre, todos locos para llegar a fin de mes... como todos, bah... Solamente que si yo sé de un hijo mío que está así, se me cae la cara de vergüenza... porque mi obligación como madre es velar por mis hijos hasta lo último..." (M.C., docente).

"E- (...) ... nos preguntamos... qué sería para ustedes un "chico problema"..."

(...) R- Eh... estos chicos que preocupan... interrumpen constantemente, dan la nota... no paran un segundo... son inteligentes, pero tienen como una capacidad desperdiciada... que no pueden aprovechar... yo digo, con mis compañeras, que para nosotras son esa batalla perdida... (...) ... Yo a veces digo para qué nos preocupamos tanto si a los padres no les preocupa... aunque hagan mal ellos los defienden... y te amenazan a vos: 'mire que el problema lo va a tener usted'. La misma familia les inculca esa omnipotencia... te miran por arriba del hombro... (...) ... Los de 8vo. y 9no. vienen bravísimos... vienen de escuelas (donde cursan EGB 1 y 2) que no son de lo mejorcito... Viste que a nosotros nos toca articular con la 65 y la 1, una gente viene... Esta ciudad es chica, vos sabés, acá se sabe quién es quién y de dónde viene... los apellidos 'ilustres' no se te escapan... la articulación nos trajo esos problemas...



E- A ver... ¿Cuál sería la diferencia entre estos chicos y el resto de los alumnos?.

R- Que estos chicos, vamos a decir las cosas como son, viven otro mundo... y vienen acá, y de golpe tienen que adaptarse a un lugar disciplinado, con normas, donde no es “hago lo que quiero y viva la Pepa”... y lo peor... mirá, no queda bien que lo diga, ¿no?... porque... parezco el ogro... la maestra de Gasalla... pero es como decían mis profesores, lamentablemente: son la manzana que contagia a los otros...” (R., docente).

“E- (...) ... ¿con qué criterio se habla de chico problema?

S- Esteee... (piensa) Es un grupo que... tienen dificultades serias en todas partes: acá, en la casa, en educación física, con los compañeros, con otros chicos... Te estoy hablando de Tercer Ciclo siempre... (...) ... problemas de conducta... de convivencia...

E- ¿A qué creés que se deben?

S- Es... es un momento duro... nadie sabe bien dónde está parado... ojo... hay que entender... es típico de la edad... no son chicos, pero tampoco adolescentes del todo... están entrando en la adolescencia, y se oponen a los profesores, a la disciplina... en fin, a lo que no les gusta...

E- ¿Hay otras cuestiones que vos creés estén relacionadas con el tema?

S- ¿Cómo decirte? La crisis económica también afecta, porque quieras o no, lo siente todo el mundo...” (S., preceptora).

La desmentida de la diferencia se refleja también en la tendencia a naturalizar las relaciones asimétricas que tienen lugar dentro de la escuela, aludiendo al respeto y la tolerancia. La tolerancia aparece ligada a la idea de misericordia por el otro, en el marco de explicaciones relativistas construidas en términos de respeto a los diferentes. Las prácticas y el discurso educativo se encuentran fuertemente permeadas por lo que Novaro (1999, pp. 178) denomina la “moral de la tolerancia: hay que ser tolerante, hay que respetar al diferente”. Este discurso insiste en las actitudes individuales discriminadoras vistas como patológicas, descontextualizadas de relaciones y procesos sociales. La legitimación de la teoría del relativismo cultural y del respeto por lo diferente lleva entonces a que los docentes formulen explicaciones acerca del comportamiento de los otros de acuerdo con lo que consideran propio de la clase o la cultura de éstos. Dichas explicaciones evitan los juicios valorativos, o bien adoptan una actitud piadosa que García Canclini (1981, pp. 23) sintetiza en un “a pesar de ser diferente, yo lo perdono”. De este modo, la diferencia es construída desde una noción de cultura esencialista, homogeneizante y estática, que vuelve ahistóricos a los grupos sociales en tanto ignora las contradicciones que involucran.

El tratamiento de las diferencias en contextos escolares encierra otro conflicto: se alude a su respeto y reconocimiento, mas se las naturaliza permanentemente. Se registra la presencia de dos corrientes o posiciones, ambas escindidas. Por una parte, los docentes dicen reconocer el derecho a la diferencia y respetarlo, mientras que, por otra, naturalizan o descalifican dicha diferencia, esto es, la desconocen. Esta dinámica se reedita, puesto que los docentes parecen asumir y dicen aplicar las corrientes teóricas que se erigen sobre el reconocimiento de la diversidad, cuando en la práctica esta cuestión se opone a su propio sentido común, a las propias teorías aprendidas durante la socialización, y al tratamiento que le otorgan a ésta en consecuencia.

Asimismo, de acuerdo con los resultados que arroja la presente investigación, el concepto de diferencia sociocultural es utilizado por los actores para dar cuenta de situaciones que remiten a las desigualdades sociales, así como también a la construcción de sentido en relación con ellas. Es recurrente la diferenciación de signo negativo e incluso la atribución de diferencias culturales a los niños de sectores sociales desfavorecidos, asignándoles atributos difícilmente modificables. Las representaciones acerca de la diferencia muestran, desde el discurso docente, indicios de una tendencia a naturalizar la historia de los sujetos (“...al que nace barrigón...”), lo cual refuerza la construcción de prejuicios que, a su vez, terminan por silenciar las voces de los diferentes. De este modo va generándose una relación estereotipada docente-alumno, que limita la participación de estos últimos y convierte a quien aparece como un “otro” en un sujeto vulnerable y en desventaja. La tendencia vulnerabilizante se halla signada por ésta y otras particularidades. Daré cuenta de ello en las consideraciones finales del presente escrito.

Consideraciones finales. Tendencia vulnerabilizante y tarea educativa

Las situaciones a las cuales remite la problemática investigada invitan a reflexionar sobre una serie de aspectos, que a la vez conducen a analizar la función y los alcances de la tarea educativa.

El análisis de las representaciones docentes acerca de los “chicos problema” da cuenta de una tensión que se refleja en las mismas, conflicto expresado por la oscilación entre un polo de estigmatización del otro, y uno de identificación con el otro y sus vicisitudes. En el polo estigmatizante, los sujetos son extrañados a partir de connotaciones negativas, por ejemplo, cuando el otro-diferente es inferiorizado. Ahora bien, el estigma resulta también de la magnificación de la diferencia como rechazo de la identificación docente-alumno, de la oposición a la captación de que la diferencia es parcial o escasa como refutación de la identificación, y de la proyección docente de los aspectos pesquisados en ellos mismos y considerados negativos en sus alumnos. Por otra parte, el polo identificatorio se debaten el ensayo de explicación de la diferencia, la relativización del estigma –motivada por la misericordia o debida tolerancia hacia el otro, y las menos de las veces por una mirada crítica en rela-



ción con el problema- y el borramiento de las diferencias bajo un manto homogeneizante.

La diferencia se recrea a partir de una marca en otro, al cual se desconoce en calidad de semejante: se rechaza ese idéntico o semejante. Dicha marca es producción social activa –quien es rechazado lo es a partir de la producción imaginaria del acto de extrañamiento-, y pone de manifiesto la tendencia vulnerabilizante que impacta sobre los sujetos. El polo estigmatizante remite, pues, a la relación entre una tendencia vulnerabilizante y problema del desvalimiento –el mencionado estigma- y la dependencia de un personaje que desmiente los proyectos e iniciativas vitales del otro-diferente, y que también puede debatirse entre el cuestionamiento y la aceptación de los mismos.

En el polo identificatorio, la diferencia es desmentida en tanto los referentes institucionales suponen una igualdad en cuyo marco se desvanece la primera (“Es como yo, tiene miedos como yo. Y yo soy normal, así que él es normal”). De este modo, se rechaza lo diferente. Este es transformado en idéntico, y dicha identidad no permite ver al otro sino que lo desconoce. Las diferencias se desmienten también, cuando se naturalizan las relaciones y posiciones asimétricas que tienen lugar dentro de la escuela y en la misma vida social, aludiendo al respeto y la tolerancia. La tolerancia aparece como reflejo de la misericordia por el otro, lo cual implica una postura cínica y de superioridad en relación con éste.

La tensión o conflicto entre ambos polos da cuenta asimismo de la desmentida de la diferencia. Esta última se plasma en el rechazo de lo diferente –el desconocimiento de la otredad que se manifiesta mediante la instauración de un manto homogeneizante- y el rechazo de lo idéntico –vehiculizado a través de la hipertrofia desfiguratoria de ciertos rasgos del personaje estigmatizado. Este doble movimiento de rechazo da lugar a la aparición de creencias en pugna, que coexisten y multiplican unas a las otras. Ello dificulta la construcción de una visión reflexiva, crítica de la situación, y en consecuencia obstaculiza la puesta en acto de intervenciones gestadas a la luz de dicho proceso reflexivo.

La función y los alcances de la tarea educativa se ven afectados por las implicancias de la tensión descripta. En palabras de Alicia Fernández (2000), la tarea educativa lleva implícito un privilegio: la participación en la proyección y construcción de espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. Para Fernández, el poder del enseñante potencia al sujeto en su posición aprendiente cuando es capaz de visualizarlo como sujeto pensante, con posibilidades de desarrollarse, y a quien es preciso ofrecer el tiempo / espacio para hacerlo. El aprendiente surge de la articulación entre el sujeto cognescente y el sujeto deseante, sobre la base material del organismo, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (conocimiento, contexto cultural) y con otros (familia, docentes, pares). Este último concepto cobra sentido



en relación con el de sujeto enseñante, ya que ambas constituyen dos posiciones presentes en una misma persona (Fernández, 2000).

El aprender sólo acontece desde esta simultaneidad, y el aprendiente se ubica en la articulación de la información, el conocer y el saber, pero especialmente entre el conocer y el saber. El “entre” que se construye en el intersticio aprendiente - enseñante es un espacio de producción de diferencias, donde los sujetos se descubren distintos e incompletos. La experiencia de diferenciación con el otro es fundamental para que un sujeto reconozca su propia autoría de pensamiento y advierta que puede disponer de este último (conservarlo para sí, esconderlo).

El sujeto autor de pensamiento va estructurándose en el seno de este complejo proceso, del cual resulta la posibilidad de producir un conocimiento para sí, y además generar transformación en él mismo y en quienes lo circundan. El sujeto autor de pensamiento puede elegir, y estas decisiones se basan en su capacidad / posibilidad de producir conocimiento. El trabajo en pos de la potenciación de estas capacidades en el aprendiente, el desarrollo de la fuerza subjetivante que tiene el creer en el otro dependen en gran parte del enseñante, cuestión que constituye el nudo de su poder. En el caso abordado, este potenciamiento se halla imbuido de la tensión estigmatización / identificación expresada en las representaciones y prácticas docentes. La caracterización de los “chicos problema” y la respuesta institucional en relación con ellos tiñe el proceso de construcción de autoría de pensamiento. La propia tensión entre la estigmatización del diferente y la identificación con él tendrá entonces como correlato la tensión, el conflicto entre dicha autoría y su cercenamiento, cuestión que ha de afectar inevitablemente la tarea educativa.

La vulnerabilidad psicosocial se construye, se recrea. Conocer los mecanismos que se juegan en su reproducción permitirá interceptarlos y cuestionar su eficacia. La discusión, el análisis, la mirada crítica, la incorporación de estas problemáticas a la agenda social representan acciones hoy necesarias para que las certezas e intuiciones acerca de “los otros” no amarren nuestra reflexión y para que prevalezca ese impulso a la búsqueda permanente. Aunque nos empeñemos en negar la historia que escriben los que no ganan, su presencia estará demandando el lugar social y el compromiso que merece.

Bibliografía

Achilli, Elena (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Rosario, Ediciones Homo Sapiens.

Aulagnier, Piera (1978) *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.



Aznar, Andrea y González Castañón, Diego (2002) “Adolescencia especial o niñez eterna”. Ponencia presentada al I Congreso Electrónico Internacional sobre Psicopedagogía, “Estudiar hoy”, www.estudiarhoy.com.ar. Mayo – julio 2002.

Bell, Daniel. Las contradicciones culturales del capitalismo.

Bion, W. R. (1966) *Aprendiendo de la experiencia*, Buenos Aires, Paidós.

Bollas, C (1987) *The Shadow of the object: Psychoanalysis of the unthought known*, New York, Columbia University Press.

Ferguson, Lynskey (1996) “Adolescent resiling to family adversity”, *Journal of child psychology and psychiatry*, vol. 37.

Fernandez, Alicia (2000) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Freud, Sigmund (1895) “Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de neurosis de angustia”, *Obras Completas*. Vol. III, Buenos Aires, Amorrortu, ed. 1990.

(1923) “La organización genital infantil”, *Obras Completas*. Vol. XIX, Buenos Aires, Amorrortu Editores, ed. 1990.

(1927) “Fetichismo”, *Obras Completas*. Vol. XXI, Buenos Aires, Amorrortu Editores, ed. 1990.

(1938) “La escisión del Yo en el proceso defensivo”, *Obras Completas*. Vol. XXIII, Buenos Aires, Amorrortu Editores, ed. 1990.

García Canclini, Néstor (1981) “Cultura y sociedad: una introducción”, *Cuadernos de divulgación e información para maestros*, México.

Giberti, Eva (1998) “Vulnerabilidad psíquica y social”, Apunte de la Cátedra Deontología, Maestría en Problemas y Patologías del Desvalimiento, Fac. de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Hebrea Argentina Bar Ilán, Buenos Aires.

Janin, Beatriz (2000) “Los niños y la violencia”, *Ensayos y experiencias*, 6, 32, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Keiner, Alicia. “Conformaciones familiares y maltrato infantil”. www.margen.org/desdeelfondo/num23/investig.html. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Levin de Said, Ana Delia “Acerca del afecto: estima, autoestima y desestima”. Mimeo, s/f.

Maldavsky, David. (1984) "Transformaciones representacionales constituyentes del aparato psíquico en la adolescencia", en Quiroga, Susana (comp.), *Adolescencia: de la metapsicología a la clínica*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

(1995a) *Pesadillas en vigilia*, Buenos Aires, Amorrortu Editores

(1995b) "Éticas de la diversidad", *Actualidad Psicológica*, XX, 225.

(1996) *Linajes abúlicos*, Buenos Aires, Paidós.

Neufeld, M. y Thisted, A. (1999) "El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento", en: Neufeld, María R. y Thisted, Ariel (comp). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

Novaro, Gabriela (1999) "El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación", en: Neufeld, María R. y Thisted, Ariel (comp). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

Pérez Chávez, Katty (1999) "Reflexiones críticas sobre privación y delincuencia", en: Zaldúa, G. (comp.), *Violencia y Psicología*, Buenos Aires, Eudeba.

Pérez Chávez, Katty y Zaldúa, Graciela (1999) "Contextos violentos, vulnerabilidad y resiliencia", en: Zaldúa, G. (comp.), *Violencia y Psicología*, Buenos Aires, Eudeba.

Sivak, Roberto. "Clínica de la vulnerabilidad". [www.bch.msu.edu / sivak/mirta/roberto.htm](http://www.bch.msu.edu/sivak/mirta/roberto.htm), Equipo de Psicopatología de la División Salud Mental del Hospital "T. Alvarez".

Sivak, R. y Wiater, A. (1997) *Alexitimia. La dificultad para verbalizar afectos*. Buenos Aires, Paidós.

Tisera, Ana. (1999) "Deprivación e identidad", en: Zaldúa, G. (comp.), *Violencia y Psicología*, Buenos Aires, Eudeba.

Weisman, A. (1998) "Cómo afrontar la enfermedad", en: Cassem, N.; Stern, A.; Rosenbaum, J.; Jellinek, M. (comp.) Massachusetts General Hospital - *Manual de Psiquiatría en hospitales generales*, Madrid, Harcourt Brace.

Winnicott, Donald. (1979) *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Laia, Barcelona. (comp.) (1990) *Deprivación y delincuencia*, Buenos Aires, Paidós.

Zaffaroni, E.; Copetti, I. et al. "Consultoría criminológica. Clínica de la vulnerabilidad". www.campodepsicologia.com/cdp93.htm, Facultad de Psicología de la Uni-



versidad de Buenos Aires, Defensoría del Pueblo de la ciudad de Buenos Aires.

Zukerfeld, R. y Zukerfeld, R.Z. (1999) *Psicoanálisis, tercera tópica y vulnerabilidad somática*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Primera versión: 10 de diciembre de 2002

Aprobado: 17 de marzo de 2003