

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

# **DEL DESEO DE SABER A LAS GANAS DE APRENDER**

La Pintana, intervenciones clínicas en contexto de pobreza

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO**

Profesor Guía: Willy Steil  
Alumnas: Nayaret Saúd Costa  
Alicia Varela Hidalgo  
Santiago de Chile, 2002

Recibido  
5 de mayo  
2003  
E. J.

*Dedicamos este estudio a los niños y niñas de La Pintana,  
y a todos aquellos niños que,  
de una u otra forma, son víctimas de las guerras económicas,  
en especial, a los niños afganos y a los hijos de la Intifada.*

## AGRADECIMIENTOS

*A mi madre, por su entrega incondicional y su sensibilidad.  
A mi padre muerto que sigue viviendo en mí, por la pasión de saber y el cuestionamiento  
incesante.  
A mis hermanos, por el compañerismo de antaño.  
A mi hija Nur, por existir.  
A Daniel, a pesar de todo, todo. Por el apoyo y su constante preocupación.  
A los maestros en vida o en obra y a los compañeros, por abrirme el horizonte.  
Y a ti Flaquita, por convertirte en la hermana que siempre quise tener.*

Navaret

*A mi madre, por su entereza, tenacidad y sabiduría.  
A mi padre, por su silencio y  
por su constante impulso a conocer el mundo.  
A mi hermana, por su alegría y complicidad.  
A ti, amiga, por tu compañía y presencia incondicional,  
por abrirme las puertas de tu hogar y tu familia.  
A los compañeros que han compartido mis luchas  
enseñándome que nada es porque sí...*

Alicia

*Agradecemos a:*

*Las familias de La Pintana, que nos abrieron sus mundos.  
Williy Steil por permitirnos subir y bajar, ir y venir.  
Carola Orlor por su escucha y su desinteresada disposición. Y en especial, por inaugurar  
el espacio de la clínica psicoanalítica de niños en la Escuela.  
Nuestras analistas por arrancarnos de la muerte.  
Nuestras madres que, como maestras que son, nos inculcaron la disciplina y la búsqueda  
de la perfección.  
Nuestros padres, por señalarnos un más allá de lo posible.  
La poesía y la música, por los sueños.  
  
Al amor y los amores... por el impulso vital.*

## ***Introducción***

*"Este sistema, que ya enloqueció a las vacas,  
está enloqueciendo a la gente."*

*Ahmed Ben Bella*

## PLANTEAMIENTO Y RELEVANCIA DEL TEMA

La problemática que se aborda en las páginas que dan cuerpo a esta memoria puede ser comprendida desde tres grandes temas sociales: *la pobreza, la infancia y su relación con la educación, los que serán anudados a la dimensión subjetiva del sujeto, a través de la lectura de lo psíquico que aporta el Psicoanálisis*. Cada una de estas dimensiones ha alcanzado la máxima consideración tanto en el análisis de la realidad social como en el diseño de políticas tendientes a normar la gestión pública en materia social, lo que le aporta la relevancia y pertinencia a su estudio.

Desde que la burguesía emerge como clase social en la historia del mundo occidental, la pobreza y los pobres pasaron a ser objeto de análisis, erigiéndose como un problema del que parece pertinente ocuparse; la pobreza y la compleja trama de situaciones asociada a ella, parece ser tan relevante hoy como ayer en tanto no se ha logrado aún su tan anhelada superación.

Al recorrer la historia del pensamiento occidental, aflora como un hito en la teorización de lo social la obra inspiradora de Rousseau, “El Contrato Social”, texto en el cual se transforman en letra viva las ideas que resonaban en el siglo XVIII en torno al ordenamiento del bien común. Desde ese momento se inauguran las bases de la puesta en escena de la democracia actual, como forma hegemónica de entender el devenir político-social y el ejercicio del poder.

El desarrollo que ha tenido esta forma llega hasta nuestros días bajo la modalidad de un sistema económico de carácter neoliberal cuya lógica indica que su reproducción pasa por la aberrante existencia de la desigualdad social. *“Una de las irracionalidades más visibles del actual sistema de acumulación es la combinación del consumo más sofisticado con el hambre, las habitaciones insalubres, la ausencia de casi toda comodidad para gestionar la vida cotidiana, la desigualdad educacional. Cohabita*

*el consumo excesivo como posibilidad para algunos, con la imposibilidad del consumo esencial para muchos*" (Moulian, T.; 1998).

En nuestro país, la implantación del modelo económico de corte capitalista ha implicado una creciente profundización de la brecha existente entre los sectores más pudientes y aquellos más carenciados de la población; las diferencias y la desigualdad social se han ahondado visibilizándose en la forma que ha adquirido la distribución del ingreso durante las últimas décadas. Según los resultados arrojados por la encuesta Casen del año 2000, *"en 1990 el quintil más rico de la población ganaba 14 veces más que el quintil más pobre, mientras que en el año 2000 esa brecha se amplió a 15,3 veces"*<sup>1</sup>, pudiendo deducirse que a pesar de las intenciones manifestadas en el discurso público de los sucesivos gobiernos de acabar con la inequidad, constatamos la imposibilidad de que esto se concrete sin el necesario cuestionamiento del sistema político-económico imperante, que traza una marcada línea divisoria entre los integrados y los que deben permanecer excluidos de la toma de decisiones.

Ante este panorama poco esperanzador, y ante los altos niveles de cesantía presentes en el escenario latinoamericano y mundial, la situación de carencia en la que viven extensos sectores de la población, que se encuentran cada vez más vulnerables a los vaivenes de la economía mundial, conduce a fundamentar la pertinencia de volver a estudiar la, cada día más compleja, problemática que nos expone la pobreza en toda su cruda realidad.

Las múltiples dimensiones que alcanza la pobreza se muestran en un nivel macro social, a través de las cifras que intentan dar cuenta del crecimiento de un país, así como también en un nivel micro repercutiendo e influyendo en los distintos grupos de la sociedad de una manera distinta. Las conceptualizaciones sociológicas en boga, en particular las de género, aluden a aquéllos en cuanto a la dimensión de vulnerabilidad que encierra la realidad sobredeterminada socialmente que pueden llegar a vivenciar estos grupos en el mundo actual.

---

<sup>1</sup>Diario El Mercurio, 14 de julio de 2001.

En el campo de la salud mental se evidencian las diferencias entre pertenecer a un grupo o a otro dentro de la sociedad. Un dato importante lo arroja la epidemiología contemporánea al sostener que la existencia de riesgo de enfermedad y de tasas de mortalidad es diferente según las clases sociales. Los “pobres” disfrutarían de menor salud somática y la prevalencia de síntomas y de cuadros psicopatológicos puede ser mayor entre las clases bajas. Darío Páez (1986) refería que la *“vulnerabilidad mayor de las clases populares a las enfermedades médico-psiquiátricas es una variable estructural permanente que se repite en el conjunto de los problemas psicosociales vinculados a la salud mental”*.

Los llamados grupos vulnerables, a pesar de que su clasificación en torno a quiénes son incluidos varía de acuerdo al devenir socio-político, incluyen permanentemente a sectores fijos de la población, entre los que se destaca a los ancianos, los pobres, las mujeres y los niños. De éstos, los niños parecen ser aquél grupo más permeable a los cambios que se suceden en la sociedad. La preocupación por esta condición que presenta la infancia, en su combinación de extrema fragilidad y alentadora fortaleza en tanto encarna las posibilidades de trascendencia de una sociedad, es posible encontrarla ya desde el año 1943, durante el gobierno de Juan A. Ríos (1942-1946), cuando la Dirección General de Protección a la Infancia y Adolescencia señalaba que *“el niño es el componente del grupo familiar más sensible a las alternativas adversas de la vida doméstica. Es más sensible a ellas cuanto menor es.”* (DGPIA; 1943).

La potencialidad contradictoria propia de la infancia, hace que ésta haya sido y sea actualmente objeto del diseño de políticas públicas tendientes a favorecer su mejor desarrollo. En este sentido, ésta se ha convertido en una preocupación de los Estados Latinoamericanos, por lo que Chile tampoco se ha restado a su consideración. La Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia, definida como estratégica para el desarrollo político social y económico del país en el curso del período 2001-2010, establece que *“las condiciones y calidad de vida que las sociedades les ofrecen a sus niños, niñas y adolescentes estarán en la agenda social, entendiendo que buena*



*parte de las posibilidades de desarrollo y de integración social a las que se aspira, descansan en la inversión que hoy día las naciones hagan de quienes serán adultos y adolescentes del futuro próximo.*" (Lagos, R.; 2001)

Las políticas gubernamentales en favor de la infancia se enfocan muy especialmente a los sectores pobres del país, destinando parte del gasto social en la consecución de sus objetivos. La razón de esto, si bien se encuentra en la comprensión que se posee del valor de la niñez en un pueblo, se aloja principalmente en los lineamientos elaborados por la UNICEF y el ceñimiento al que deben atender los países miembros de NNUU.

América Latina, llamada también "el continente joven" por su composición étnica, se caracteriza además por acoger un alto porcentaje de población pobre, debido a lo cual *"poner atención a los efectos de la pobreza cobra relevancia sobre todo en América Latina, continente en donde más de la mitad de los niños y adolescentes son pobres –es decir, 114 millones de menores- según el último informe elaborado por UNICEF y CEPAL."*<sup>2</sup>

La realidad chilena comparte a grandes rasgos la situación del resto de sus hermanos latinoamericanos, es decir, gran parte de la población empobrecida de este país está compuesta por menores de edad, por lo cual resulta fundamental estudiar las repercusiones que el contexto deprivado ejerce sobre los niños, con miras a proponer nuevas visiones en la formulación de los cambios sociales.

La Educación es el ámbito de la cultura de un país que le otorga la calidad de ciudadano a un niño en la medida en que éste es incluido en las estadísticas nacionales, en los planes educacionales de los gobiernos de turno, y, por tanto, a partir de su introducción en el sistema escolar, comienza a ser un sujeto de derechos y deberes. Este ámbito de la cultura reproduce la forma de acumulación capitalista, ya que la calidad de la educación entregada está estrechamente relacionada con los recursos monetarios que

---

<sup>2</sup> Diario El Mercurio, 19 de noviembre, 2001

posean las familias para brindarle educación a sus hijos. De esta manera, el sistema educacional chileno alberga marcadas desigualdades en torno a la calidad de la educación y en cuanto a las posibilidades de elección. Los resultados de la última aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza, Simce (2001), arrojan que *“pese a que los colegios municipalizados atienden al 60% de la población escolar, su presencia en el nivel de excelencia académica es escasa, llegando al 5% de los mejores establecimientos.”*<sup>3</sup> Esto confirma que no existen progresos significativos, desde el cambio operado en la educación durante el régimen dictatorial (años 80), a nivel nacional en el ámbito de la educación, persistiendo una gran inequidad educativa que conduce a perpetuar y ahondar las diferencias entre clases sociales.

La mala calidad de la educación a la que pueden acceder los sectores populares, redundando en la restricción de las oportunidades en las distintas esferas de la vida de un sujeto y de las familias que conformarán llegados a la vida adulta. Algunos estudios que relacionan la educación percibida y las oportunidades de empleo e ingreso en Chile, confirman que un bajo nivel de instrucción sólo permite la consecución de empleos precarios. Las cifras sobre ingresos laborales según nivel de escolaridad de la fuerza de trabajo contenidas en el Informe Social de la CEPAL de 1993 corroboran lo anterior. *“Quienes tienen entre 6 y 9 años de educación obtienen en Chile un ingreso laboral promedio prácticamente igual a quienes tienen menos de 5 años de estudios. Por otra parte, obtienen menos del 50% de la remuneración de quienes tienen 10 o más años de estudios.”* (Larrañaga, O.; 1995).

Además de la dispar distribución de las oportunidades educativas, la situación de los niños de escasos recursos es aún más vulnerable, ya que su permanencia en el sistema escolar, al depender de alguna manera del rendimiento alcanzado, se ve cuestionada en su estabilidad por la dificultad que tienen las correspondientes familias de respaldar el desempeño escolar de estos alumnos debido a la onerosa carga que significa satisfacer las necesidades básicas de la cotidianeidad. *“La situación de pobreza y marginalidad socioeconómica y factores ligados al contexto familiar del alumno,*

---

<sup>3</sup> Diario El Mercurio, 6 de Diciembre de 2001.

*escolaridad (incluso analfabetismo) y financiamiento del sistema condicionan de manera significativa el rendimiento de los estudiantes pertenecientes a los grupos sociales más deprivados” (Pavez, J.; 2001)<sup>4</sup>.*

La imposibilidad frecuentemente hallada en las familias de niños pobres de acompañar el proceso educativo iniciado, en el mejor de los casos, en el jardín de infantes, va inaugurando el camino hacia el fracaso escolar. Los padres de estos niños, que presentan a su vez un bajo nivel de instrucción, habitualmente sólo están en condiciones de brindar un ambiente de desarrollo poco estimulante, básico en amplitud de conocimientos acerca del mundo, ligado a los medios audiovisuales, en suma, un espacio de desenvolvimiento limitante como al que ellos mismos tuvieron acceso. La limitación está dada principalmente por la diferencia abismal encontrada en el mundo que está fuera de las redes sociales inmediatas, aquél mundo construido por la técnica y la información para los sujetos integrados. *“En este contexto, el niño que ingresa en la primaria, si no asistió o si asistió muy poco al jardín de infantes, estará en desventaja... El retardo producido en la suma de conocimientos que el niño almacena en sus intercambios con un medio estimulante, la falta de entrenamiento en las operaciones de abstracción y de juicio, van a arrastrar desde el comienzo dificultades de aprendizaje de la lectura y de la escritura. Esto podría constituir sólo un simple retraso, una diferencia en relación con los otros niños más favorecidos en el punto de partida. Pero será grave si la exigencia escolar es tal que sobrepasa ampliamente la capacidad de aprendizaje inmediata del niño, porque entonces aparece un sentimiento de fracaso... La posición de fracaso que el niño siente, si perdura, arrastra un proceso de exclusión, de rechazo.”* (Cordié, A.; 1994).

Los niños de ambientes socioculturalmente deprivados mostrarán con mayor frecuencia, entonces, dificultades en el ámbito escolar, las que irán desde un evidente fracaso en el rendimiento, hasta situaciones de inadaptación con una probable deserción del sistema la que contribuirá a reproducir el círculo de la pobreza.

---

<sup>4</sup> Jorge Pavez Urrutía, Presidente Nacional Colegio de Profesores.  
Carta al Director, El Mercurio 9 de diciembre 2001.

*Las dificultades en el ámbito escolar, como síntoma infantil recurrente de la época contemporánea, encuentra entre los niños pobres una presencia significativa por las razones antes expuestas, lo que señala la relevancia de estudiar este tema, y lo que nos conduce a definirlo como objeto de estudio de esta memoria.* Por dificultades en el ámbito escolar se entenderá un amplio espectro de trastornos que se expresan en relación con el ambiente escolar, los que van desde no querer asistir a la escuela, hasta los trastornos específicos del aprendizaje de la lecto-escritura y de otros contenidos del currículum pedagógico, pasando por inadaptaciones, violencia entre pares, desatención, retrocesos en los logros escolares, etc. Estas diversas posibilidades que se manifiestan a partir de la entrada del niño a la escuela -desde nuestra concepción-se constituyen como un repertorio sintomático, donde lo que el niño muestra es sólo lo que se deja ver, la superficie de la problemática compleja del sujeto.

Variadas pueden ser las formas de abordar la problemática de la infancia en contexto de pobreza, las que han sido desarrolladas por diversas disciplinas científicas de entre las cuales las ciencias sociales ocupan un lugar destacado. Cada una de estas múltiples miradas contribuye al conocimiento de esta temática, razón por la cual se incluyen en este estudio los aportes de diversas ramas del quehacer científico como la estadística, la sociología, la antropología, el periodismo, además de la *psicología*, y el *psicoanálisis*, enfoques guías de este estudio. Este abordaje, de acuerdo a los objetivos que se plantea un estudio en particular, puede ser definido sólo desde una comprensión teórica o recibir los aportes del diálogo con la realidad a través de una práctica. Este último es el caso de la memoria que aquí se presenta, la que se afirma en la *experiencia de intervención clínica acopiada durante un período acotado de tiempo en la comuna que presenta los más altos índices de pobreza de la Región Metropolitana, La Pintana.*

A partir de esta *intervención clínica de orientación psicoanalítica* sobre una realidad particular cruzada por la pobreza, se posibilita una reflexión teórica que, por una parte, intenta correlacionar la teoría con lo observado y, por otra, pretende generar una *conexión entre lo clínico y lo contextual*, que tiene la pretensión, además, de incitar nuevas reflexiones en torno al tema de la pobreza y del quehacer clínico en contextos

específicos. En este sentido, *el psicoanálisis como método de conocimiento del inconsciente se erige, de esta forma, como un marco conceptual, referencial y operativo posible de ser utilizado para incluir una dimensión subjetiva de la compleja realidad social.*

Debido a la estrepitosa magnitud que está alcanzando crecientemente la problemática de las dificultades en el ámbito escolar, ya se han realizado algunos estudios que permiten exponer un panorama sintomático que da cuenta de la evolución de los trastornos expresados por los niños. Un ejemplo de esto lo constituye un estudio realizado en el Hospital Roberto del Río en el que se revisaron 1020 fichas de pacientes menores de 16 años que habían consultado por primera vez en 1998 al Servicio de Salud Mental Infantil y de la Adolescencia de dicho hospital. En éste encontramos que en el rango comprendido por los períodos etáreos denominados como pre-escolares y escolares, las consultas más frecuentes se refieren a trastornos adaptativos, trastorno por déficit atencional, trastorno oposicionista desafiante, trastornos específicos del aprendizaje y trastornos del lenguaje y el habla, correspondientes al 67% aproximadamente del total de las consultas. Si bien se podría esgrimir que los trastornos recién citados, pertenecientes a la nosología psiquiátrica, no corresponden exclusivamente al ámbito escolar, es posible encontrar una alta coincidencia con los trastornos definidos en el presente estudio, en la medida en que éstos pueden expresarse con mayor frecuencia en la escuela y, por tanto, provenir de allí la demanda de atención y tratamiento. De esto nos permitimos deducir que las dificultades halladas entre los niños pacientes del consultorio psicológico que acogió la labor clínica que aquí se presenta, se aproximan a la prevalencia hallada en el estudio citado del Hospital Roberto del Río, que igualmente acoge a familias de escasos recursos.

Así como se señaló anteriormente que la consideración de múltiples miradas teóricas enriquece la comprensión de la pobreza, entre las cuales destacamos la dimensión subjetiva, sostenemos aquí que un trabajo de intervención terapéutico no debe ni puede excluir la dimensión de lo social. Resuenan con fuerza en este lugar, los planteamientos del psicoanalista argentino Enrique Pichón-Rivière quien entiende a la

psicología como esencialmente social, indicando que ésta se sitúa en *“la relación entre la estructura social y la configuración del mundo interno del sujeto.”* (Pichón-Rivière, E.; 1985)

Por estas consideraciones, es que el estudio que aquí se expone intenta relacionar pobreza y dificultades escolares como síntoma del devenir subjetivo, desde una comprensión del psiquismo que entiende al individuo como un sujeto social determinado por la estructura inconsciente de su nicho familiar. *“Cuando se atiende a niños pertenecientes a sectores sociales complejos (caracterizados por el desempleo, la violencia y la pobreza), resulta difícil recortar con exclusividad los factores psíquicos que comprometen sus desempeños escolares, ya que la problemática de la violencia social y económica que padecen es de un dramatismo que empaña otras aproximaciones teóricas que no den cuenta de la pobreza como factor desencadenante de cualquier déficit. Sin embargo, intentar aproximar hipótesis que realcen el aspecto psíquico comprometido en dichas deficiencias permite reconocer que, más allá de su pertenencia a contextos sociales complejos, los niños pobres también piensan, hablan, cuentan, escriben y padecen.”* (Schlemenson, S.; 1999)

## ESQUEMA METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

El presente estudio está estructurado en dos grandes secciones, las que dan cuenta de los dos ejes de análisis que cruzan la reflexión que guía esta memoria. La primera, que incluye los tres primeros capítulos, estará centrada en el abordaje de la pobreza, el que transcurre desde una comprensión más global de ésta, hasta alcanzar una mirada más íntima, pasando por las mediciones existentes respecto de ella a nivel nacional. La segunda sección, enmarcada en el ámbito clínico, transita, en relación con el anudamiento psíquico presente en las dificultades escolares, desde los aspectos más teóricos hasta la puesta en práctica del quehacer de la clínica psicoanalítica de niños.

En el **capítulo I** (*"Pobreza de forma, vulnerabilidad y exclusión social de fondo"*) se revisan los principales conceptos que se emplean desde las Ciencias Sociales para comprender, explicar y preparar las bases para la definición de políticas orientadas a superar la realidad que viven los sectores más desposeídos de la sociedad. En este pasaje se recurrirá a conceptos descriptivos como son los de pobreza y desigualdad social, así como también a conceptos que pretenden dar un marco explicativo a la descripción de la pobreza, dentro de éstos se destacan los de marginación, exclusión y vulnerabilidad.

En el **capítulo II** (*"La Pintana: una comuna pobre a la luz de las cifras nacionales"*) se presentan los métodos más utilizados en la medición de la pobreza y la desigualdad social en Chile, y junto con esto se entrega un panorama estadístico evolutivo de la situación socioeconómica del país en la última década.

Compone este capítulo una segunda parte en la que se esboza una caracterización de la comuna de La Pintana, lugar en el que se llevó a cabo la intervención que fundamenta y da vida a este estudio. Se incluye información sobre los antecedentes históricos, económicos y sociales de la comuna.

Se cierra esta sección con el **capítulo III** (*“Familia y pobreza en Chile”*), en el que se indaga en la particularidad que expresan las familias pobres en tanto comparten realidades comunes determinadas por el contexto de carencia y exclusión al que se ven sometidas. Asimismo, se exponen los conceptos útiles para conocer las consecuencias que esta situación provoca en la estructuración familiar, profundizándose especialmente su condición de vulnerabilidad frente al devenir socioeconómico, político y cultural del país. Esta calidad de vulnerable es observada a partir de un análisis respecto de los roles de género, los vínculos familiares y las redes sociales más cercanas.

La segunda sección de este estudio comienza con el **capítulo IV** (*“Del ser al conocer”*) en el que se aborda, desde una perspectiva psicoanalítica enmarcada en la escuela francesa contemporánea, tanto la constitución subjetiva en dependencia absoluta al Otro, como el desasimiento a esta dependencia por el que debe cruzar un sujeto para introducirse a cabalidad como un otro en el mundo social, en relación con la problemática del aprendizaje escolar. Ambos momentos cruciales están marcados por el lugar que ocupa el deseo materno en el devenir de un sujeto, deseo fundante en la medida en que el niño adquiere una imagen de completud de sí mismo a partir de colmar o completar a su madre. En la teoría psicoanalítica lacaniana lo que completa a la madre se conceptualiza como falo, posición que debe abandonar el niño para dirigirse al padre en búsqueda de un lugar en la escena social. Este proceso de desprendimiento del niño respecto de su madre y la introducción de un tercero en la díada, el padre, es lo que se viene a llamar castración simbólica, momento subjetivo que, al ser el promotor de la inclusión del niño en el ámbito de la cultura, se relaciona con el aprendizaje escolar.

En el **capítulo V** (*“La institución y la clínica posible”*) se describe, en una primera parte, a grandes rasgos, el contexto institucional que acoge el quehacer clínico con niños, objeto de análisis de este estudio. Se presentan las principales definiciones que la institución hace de la intervención comunitaria, además de explicitar cuáles son las vías de acción necesarias para concretar estos lineamientos institucionales.

La segunda parte de este capítulo se refiere a los conceptos fundamentales que guían nuestra práctica clínica infantil llevada a cabo en el consultorio psicológico de la



institución en cuestión. Se incluye aquí un breve análisis de cómo influyeron lo social, encarnado en la institución escolar, y lo institucional, en el proceso terapéutico realizado con la población del sector. En este punto se revisan además las vivencias relevantes que marcaron nuestra práctica y estadía en el lugar.

El último capítulo de este estudio, el capítulo VI (*“Génesis y Joel, dos expresiones de una misma realidad”*) consta igualmente de dos partes. En la primera, se presentan dos casos clínicos de niños atendidos por cada una de nosotras, llevados a consulta por sus dificultades en el ámbito escolar. Estos casos se constituyen en dos de las múltiples posibilidades en las que se expresa el sintoma de la dificultad escolar. Son dos aproximaciones a un despliegue sintomático que se inscribe en un mismo registro, pero que se aloja en dos niños con una estructuración psíquica sustancialmente diversa, lo que le otorga un interés adicional a esta presentación. El análisis de estos casos se articula en lo fundamental, en torno a dos ejes, el mundo de la madre, en tanto personaje de tres generaciones (hija, mujer y madre) y el lugar que ocupa el padre en la familia y en el mundo social.

En la segunda parte, se expondrá la articulación que, desde nuestra perspectiva y experiencia, es posible de tejer a través de los contenidos vertidos en cada uno de los capítulos que construyen esta memoria. De esta forma se extraerá lo medular de éstos que aporta a la configuración de una hipótesis respecto de las dificultades en el ámbito escolar y la pobreza.

## OBJETIVOS

### General:

1. Estudiar la relación que existe entre las dificultades planteadas por los niños en el ámbito escolar, la pobreza y la estructura familiar; desde una perspectiva clínica de orientación psicoanalítica.

### Específicos:

- a. Dilucidar el marco conceptual desde el cual será entendida la pobreza, a partir de un recorrido por las principales conceptualizaciones desde las cuales se la ha estudiado.
- b. Describir la condición de pobreza de la comuna de La Pintana, a la luz de las estadísticas oficiales, en torno a la situación socioeconómica nacional y regional.
- c. Caracterizar a las familias pobres chilenas que habitan en zonas urbanas, a través de una perspectiva psicosocial.
- d. Analizar qué lugar ocupa el saber y el conocer en la constitución psíquica, desde una perspectiva psicoanalítica.
- e. Dilucidar el trabajo psíquico que permite movilizar al sujeto hacia el aprender.
- f. Presentar el quehacer clínico realizado en una institución particular de la comuna de La Pintana.
- g. Explorar, a través de la presentación de dos casos clínicos, una de las formas en que las funciones maternas y paternas pueden verse influenciadas por el contexto de pobreza.

# SECCIÓN I

*Cuando nací,  
pobreza,  
me seguiste,  
me mirabas  
a través  
de las tablas podridas  
por el profundo invierno.  
De pronto  
eran tus ojos  
los que miraban desde los agujeros.  
Las goteras,  
de noche,  
repetían  
tu nombre y apellido  
o a veces  
el salero quebrado,  
el traje roto,  
los zapatos abiertos,  
me advertían.  
Allí estaban  
acechándome  
tus dientes de carcoma,  
tus ojos de pantano,  
tu lengua gris  
que corta  
la ropa, la madera,  
los huesos y la sangre,  
allí estabas  
buscándome,  
siguiéndome  
desde mi nacimiento  
por las calles...*

*Pablo Neruda*  
Extracto de "Oda a la pobreza"

**CAPÍTULO I**  
***“Pobreza de forma, vulnerabilidad y  
exclusión social de fondo”***

*"...no es posible dar salud y conocimientos a un pueblo que se alimenta mal,  
que viste andrajos y  
que trabaja en un plano de inmisericorde explotación"*

*Salvador Allende Gossens*

*"La realidad médico-social chilena"*

Ministerio de Salubridad, 1939.

El presente capítulo pretende aportar un recorrido por los diversos conceptos desde donde se abordan los problemas de las capas más desprotegidas de la población en la actualidad, para lo cual se hace necesario partir situando la perspectiva desde la cual nosotras entendemos el nacimiento de la pobreza y su raíz histórica basada en el desarrollo del modo de producción y el trabajo enajenado.

Desde que el hombre se asentó en un lugar para cultivar la tierra y vivir de sus frutos, comenzó a desarrollarse el modo de producción basado en la agricultura, creándose, a partir de su desarrollo, un excedente permanente en la producción, que permitió que, por primera vez en la historia de la Humanidad, algunos seres humanos se apartaran del trabajo directo de la tierra y pudieran vivir de lo que otros producían. Surgió la ciudad y se definió una estructura de poder ligada a la propiedad. Lo anterior generó, básicamente, dos categorías de gentes: los *propietarios*, poseedores del poder, y los *explotados*, quienes debían supeditarse al dominio de los poderosos.

Han transcurrido milenios en la historia del Hombre y, si bien se abolió la esclavitud del tipo que el patrón (más cercano a la figura de una divinidad) ejercía un derecho soberano sobre su esclavo incluso acerca de su vida o muerte, existe hoy aún una enorme proporción de población mundial que no alcanza ella misma a decidir sobre su vida y futuro ya que ni siquiera cuenta con lo indispensable para la supervivencia, lo que sin duda es una nueva, y quizás más angustiosa forma de pérdida de la libertad o esclavitud, pues a ella se le engarza el desamparo absoluto<sup>1</sup>.

A partir de la revolución industrial el mundo integra una nueva forma de desenvolvimiento de la producción, de las sociedades y del hombre. El historiador inglés

---

<sup>1</sup> Según el informe del Banco Mundial correspondiente al año 2000, "*casi la mitad de los habitantes del planeta (2.800 millones de personas) vive con menos de dos dólares diarios, y de ellos, 1.200 millones, la quinta parte de la humanidad, debe conformarse con menos de un dólar para vivir cada día*" (La Tercera, 17 de septiembre 2000)

Eric Hobsbawm, en su libro "La era de la revolución, 1789-1848" nos introduce al profundo cambio que se suscitó con la implantación del capitalismo, éste nos plantea: *"las palabras son testigos que a menudo hablan más alto que los documentos. Consideremos algunos vocablos que fueron inventados o que adquirieron su significado moderno en el período de sesenta años que abarca este volumen. Entre ellos están: "industria", "industrial", "fábrica", "clase media", "clase trabajadora", "capitalismo" y "socialismo" (...) Imaginar el mundo moderno sin esas palabras (es decir, sin las cosas y conceptos a las que dan nombre) es medir la profundidad de la revolución producida entre 1789 y 1848, que supuso la mayor transformación en la historia humana desde los remotos tiempos en que los hombres inventaron la agricultura y la metalurgia, la escritura, la ciudad y el Estado. Esta revolución transformó y sigue transformando al mundo entero. (...) La gran revolución de 1789-1848 fue el triunfo no de la "industria" como tal, sino de la industria "capitalista"; no de la libertad y la igualdad en general, sino de la "clase media" o sociedad "burguesa" y liberal."* (Hobsbawm, E.; 1997)

Ya, hace más de siglo y medio, el capitalismo fue desnudado y expuesto en sus riesgos para la humanidad por un filósofo y economista alemán, Karl Marx, quien, a pesar de las críticas, deformaciones y denostaciones, ha permanecido vigente debido a la actualidad de sus postulados en relación con qué tipo de sociedad genera el capitalismo. Fue Marx quien nos instruyó sobre la estratificación social que está implícita en la ideología capitalista, lo cual nos lleva a deducir naturalmente que bajo este modelo de producción, no sólo el desempleo es estructural, sino que como subproducto de éste la pobreza también es inherente al capitalismo, siendo además irreductible, y por lo tanto, no "superable" dentro de aquél.

Actualmente, con el avance de la tecnología, el mundo se ha hecho un espacio abarcable en unos pocos segundos, proceso que según el economista egipcio Samir Amin, el discurso dominante ha impuesto como *"mundialización (a veces escrito en "franglés" "globalización") para designar de manera general a los fenómenos de interdependencia en escala mundial de las sociedades contemporáneas."* (Amin, S.;



1998) Este fenómeno de globalización (ya anunciado por Marx hace más de 150 años), ha permitido extender el sistema capitalista a los rincones del planeta, junto con sus posibilidades y sus catástrofes. *“Al favorecer a unos y perjudicar a otros, la globalización está generando desempleo, cierre de actividades, pérdida de habilidades, fuertes diferencias en los ingresos de amplios sectores. Esta es una parte de los problemas que la globalización está creando. Thurow ve un porvenir oscuro para todo el Tercer Mundo, a raíz del aumento de la población, la falta de oportunidades de trabajo, la emigración masiva, el difícil acceso a los mercados de los países ricos y el monopolio de las tecnologías. Pero además, la globalización aumenta la inestabilidad económica mundial.”* (Cademartori, J.; 1997, comentando un libro del economista estadounidense Lester Thurow).

*“Los teóricos de la globalización pretenden que ésta es irreversible y que el neoliberalismo (forma actual del capitalismo) llegó para quedarse(...) El neoliberalismo es una doctrina que ha sustentado una verdadera guerra económica contra la mayoría de la población que son los asalariados. Las políticas del neoliberalismo, decididas por los centros de poder financiero transnacional, y que han sido bautizadas como de “la globalización”, pretenden alcanzar la “eficiencia económica”, escudándose en nociones tan vagas como la de “la modernidad” o la de “la sociedad tolerante”, pero en América Latina han logrado precisamente todo lo contrario de lo que muchos de sus exégetas pretenden, y las cifras están ahí para probarlo: una concentración sin precedentes de la riqueza, el empobrecimiento y el desempleo o el subempleo de la mayoría de la población económicamente activa y la condena de millones de seres humanos a que la desnutrición les haga crecer con sus facultades físicas e intelectuales menoscabadas, y a no tener derecho a la salud, a la educación y a la tierra: sentenciándolos a vivir en la injusticia y sin la posibilidad de un futuro digno. Y en lo político, el desmantelamiento de los antiguos Estados de bienestar y un crecimiento desmesurado del poder transnacional.”* (Garrido, L. J.; 1996)

Es así como, a pesar de las ilusiones que provoca el mercado como regulador incluso de los problemas sociales, la pobreza en el mundo no sólo sigue siendo una

realidad imborrable sino que, más allá de esto, sigue aumentando, llegando a pauperizar poblaciones medias que antaño gozaban de cierta estabilidad respecto de empleo, salud, vivienda, educación y alimentación, haciéndolas cada vez más vulnerables a los vaivenes de la economía<sup>2</sup>.

## CONCEPTOS Y DEFINICIONES QUE HAN GUIADO LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Tradicionalmente, al abordar el estudio de los sectores sociales desposeídos, se ha recurrido a la utilización de la palabra “pobreza” y “pobres” para acercarse a conocer aquella realidad donde el costo de la vida es muy oneroso y dificultoso. Sin embargo, al desenfocarnos de las condiciones de precariedad, y al adentrarse en las explicaciones y las teorías desarrolladas al respecto, nos encontramos con una diversidad teórica que se refiere tanto a las diferencias ideológicas de quienes las postulan como a los contextos histórico-sociales desde donde derivan éstas.

### Concepto de pobreza

Monsalve(1993), haciendo una revisión del concepto de pobreza, plantea que sería posible *“identificar tres grandes tendencias teóricas. Primero, todos aquellos enfoques que definen la pobreza en términos de carencias. Segundo, las perspectivas que entienden la pobreza desde la exclusión social y, por tanto, la definen a partir de las características socioculturales de los sujetos pobres en tanto actor socio-político. Finalmente, las concepciones “alternativistas” que se fundan en una crítica radical no sólo a los modelos sino al estilo global de desarrollo.*

---

<sup>2</sup> De acuerdo con el informe anual del Banco Mundial *“la miseria creció ostensiblemente en Europa del Este y la ex-URSS, donde los pobres se multiplicaron por más de 20 entre 1987 y 1998. En África subsahariana, Asia Meridional y América Latina también hubo un aumento sostenido.”* (La Tercera; 17 septiembre 2000)

*De manera flexible, en el primer grupo se encuentra el enfoque neoliberal del cual es producto el Mapa de la Extrema Pobreza y también el enfoque de las líneas de la pobreza propulsado por la CEPAL y otros organismos internacionales como la OIT, PREALC y el PNUD. En el segundo grupo, el enfoque crítico, el cual concibe la pobreza como el producto de una distribución del ingreso inequitativa; así también el enfoque de las estrategias de supervivencia, el cual entiende la pobreza como exclusión económica, política, social y espacial, donde los sectores populares han elaborado estrategias para enfrentar la pobreza. Y en tercer término, es posible ubicar el planteamiento de Manfred Max-Neef.”(Monsalve, M.; citado en Rozas, G. 1994)*

Así como los intentos por dar respuesta teórica a la realidad social son diversos, así también los esfuerzos por hacer síntesis que den cuenta de las distintas conceptualizaciones.

Torche (1996), por su parte, ha consignado los conceptos de pobreza, desigualdad y exclusión como las principales perspectivas en relación con la desintegración social. Alude en su texto a la definición de *pobreza* entregada por el PNUD<sup>3</sup> el año 1990 donde se la entiende como “*una situación que impide al individuo satisfacer una o más necesidades básicas y participar plenamente en la vida social. Es un fenómeno esencialmente económico con dimensiones sociales, políticas y culturales, que se asocia a la escasa participación y se expresa en el subconsumo.*” La autora continúa planteando que “*la definición de las necesidades básicas, así como del nivel mínimo de su satisfacción se basa en el concepto de dignidad humana y de universalidad de los derechos fundamentales.*” (Torche, F.; 1996)

“*Por otra parte, las necesidades pueden dividirse en materiales (o dependientes mayoritariamente de las condiciones económicas) y no materiales. Las primeras incluyen: nutrición, salud, educación, vestuario y transporte, entre otras. Las segundas incluyen: afecto, autoestima, participación, creación, identidad y libertad, entre otras.*” (Torche, F.; 1996)

---

<sup>3</sup> Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

A pesar de la ampliación del concepto de pobreza que se intenta hacer en la definición expresada por el PNUD anteriormente, es relevante destacar que este organismo mantiene centrada su atención y vigilancia sobre las necesidades materiales, haciendo incluso una distinción entre pobreza absoluta y pobreza relativa respecto de éstas. En el Informe del PNUD sobre la pobreza 2000 se define por un lado a la *extrema pobreza* como “la falta del ingreso necesario para satisfacer las necesidades básicas de alimentos, que se suele definir sobre la base de las necesidades mínimas de calorías (también llamada pobreza absoluta o indigencia), y por otro lado, la *pobreza general* como “la falta del ingreso necesario para satisfacer las necesidades esenciales no alimentarias -como el vestuario, la energía y la vivienda-, así como las necesidades alimentarias (con frecuencia llamada pobreza relativa).” (PNUD, 2000). “Estas privaciones hacen referencia a factores económicos y aunque la definición de las Naciones Unidas del año 1990 contempla necesidades de tipo no económico, ellas no logran ser cuantificadas en la definición operacional de pobreza.” (De los Ríos, D.; 1996)

Torche (1996) expone los que a su juicio serían los principales enfoques de la pobreza:

- *Enfoque absoluto, basado en la dimensión biológica*: este enfoque se basa en el ingreso de los hogares, como indicador de su capacidad de satisfacer sus necesidades. (Es el utilizado por el PNUD en la definición de pobres e indigentes).
- *Enfoque de necesidades básicas – Calidad de vida*: similar al enfoque biológico, pero integra otras dimensiones como las condiciones y equipamiento de la vivienda, disposición de equipos sanitarios, educación y salud, que son indicadores del nivel o calidad material de vida de las personas.

Algunos ejemplos de la aplicación de este enfoque son: “Índice de calidad material de vida”, desarrollado por UNICEF, “Mapa de la extrema pobreza”, construido en Chile por ODEPLAN y el Instituto de Economía de la Universidad Católica de Chile.

- *Enfoque de privación relativa*: basado en ciertas condiciones objetivas para distinguir cuándo una persona posee menos que otras de cierto atributo considerado como normal en una sociedad determinada, sea éste bienestar, oportunidades, respeto, etc.
- *Enfoque de juicio de valor*: define la pobreza como éticamente deplorable y cuya eliminación es un imperativo moral de la sociedad. Este enfoque ha sido desarrollado principalmente por la Iglesia Católica, a través de la Doctrina social.
- *Enfoque de consenso social*: define la pobreza preguntándole a los propios ciudadanos cuál es el nivel en que las personas comienzan a ser pobres o, alternativamente, desde qué nivel las personas pueden considerar satisfechas sus necesidades.
- *Enfoque de política*: los estándares de la pobreza pueden estar basados en los objetivos, capacidades o intereses de las políticas públicas, en cuanto ésta “refleja un equilibrio entre los deseos y las posibilidades de la comunidad” (U.S. President’s Commission on Income Maintenance, 1969, pág. 8). Pero las políticas son una función de la organización de poder de la sociedad y de las factibilidades prácticas del aparato público, lo que no puede convertirse en determinantes de la noción de pobreza.

El abordaje del concepto de pobreza, como es posible darse cuenta, es multifocal, dependiendo desde dónde se posicione el sujeto que apele a ella y de qué defina realizar desde esta posición. Esta multiplicidad de miradas, creemos, puede llegar a ser complementaria en la medida en que no existe contradicción real entre cada enfoque. Sin embargo, es posible advertir que, a pesar de esta multiplicidad que puede ser conjugada en una sola a la hora de hacer una revisión global del término, el concepto de pobreza es insuficiente en cuanto no contiene en sí mismo una explicación acerca de qué es lo que produce y reproduce la pobreza. *“La pobreza no es solamente una situación de carencia, de insatisfacción de necesidades, sino que es fundamentalmente el resultado de las dinámicas sociales, de los procesos relacionales entre los diferentes actores e instituciones sociales que se desarrollan en el ámbito económico, en la toma de decisiones políticas, en las dinámicas familiares, en los estilos de socialización, las decisiones estatales, etc. Esta dimensión de la pobreza –en cuanto proceso dinámico– no se considera como un factor constitutivo en las tradicionales mediciones y estrategias de intervención para superarla.”* (Torche, F.; 1996)

En general, la utilización hecha del concepto de pobreza presenta un carácter descriptivo de una serie de atributos y que hasta ahora no da cuenta de los procesos que la causan y condicionan.

### **Concepto de marginalidad y marginación**

Otro concepto que ha circundado en la temática de lo social es el de *marginalidad*, el cual presenta diferentes matices y formas de conceptualización. De entre éstas, dos perspectivas serían las más importantes según De los Ríos (1996). Una de ellas es la desarrollada por el Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina (DESAL), encabezada por Roger Vekemans; y otra desarrollada por Aníbal Quijano.

*“Roger Vekemans (DESAL) concibe la marginalidad como un fenómeno anclado dentro de la situación sociocultural latinoamericana.” “...La emergencia de la marginalidad en América Latina se produjo en el momento mismo de la superposición cultural inicial y que, en consecuencia, las manifestaciones actuales del fenómeno corresponden a la agudización de una situación preexistente, es decir, a un verdadero proceso de creciente marginación.” (DESAL, 1972 citado por De los Ríos, 1996).*

Para Vekemans, la marginalidad es un fracaso permanente de la integración sistémica de la sociedad latinoamericana, pues sitúa fuera de la sociedad a un grupo importante de individuos. *“Los marginados son rechazados y por ello no pertenecen a la sociedad y no participan activa ni pasivamente dentro de sus decisiones. Los marginales se encuentran atomizados, situados fuera de redes y relaciones de solidaridad. Ellos carecen de organización y por eso no acceden a la toma de decisiones ni a la gestión del poder.” (De los Ríos, D.; 1996)*

Este autor entiende la marginalidad como un problema de tipo cultural, ciñéndolo exclusivamente a América Latina, y desestimando flagrantemente la enorme proporción

de la población mundial que está marginada de las decisiones y de la producción. Es decir, se podría decir que Vekemans hace del término marginación un concepto y una realidad nacida y reproducida sólo a América Latina.

Quijano, por su parte, se plantea en forma crítica a esta concepción de la marginalidad. *“A juicio de Quijano, es dentro de los modos de producción donde se generan tendencias fragmentizadoras e inestables de inserción de los individuos. Esta tendencia se configura como una relación social y no se reduce a atributos individuales. En ese sentido lo que existe es **marginación** y no marginalidad. La marginación es un fenómeno estructural que se da dentro de diferentes sociedades, no sólo subdesarrolladas sino también desarrolladas.”*

*“En sociedades desarrolladas, con el avance tecnológico se va produciendo un excedente de mano de obra, que se denomina ejército de reserva y que se incorpora a la sociedad cuando en momentos de auge, logra ser absorbido por ésta. Sin embargo, cuando el ejército de reserva está desempleado actúa inhibiendo el alza en los salarios. También se origina una porción creciente de individuos que no logra ser absorbida por la sociedad, ni siquiera en periodos de crecimiento y que pasan a ser un sobrante permanente. Este grupo es el que se denomina como “marginados”” (De los Ríos, D.; 1996)*

En este contexto, la marginación no es coyuntural, sino permanente e irreversible. Ella posee un carácter estructural que dice relación con la ordenación del mercado del trabajo y dentro de él, por la estructura de ocupaciones.

De esta manera, el concepto de marginación expuesto por Quijano descentra la marginación de la realidad social latinoamericana, ciñéndola al funcionamiento del sistema de producción capitalista, donde quiera que éste se dé. Asimismo, este concepto se nos aparece como el suplemento necesario al concepto meramente descriptivo de pobreza, en la medida que explica porqué ésta se reproduciría inevitablemente.

## Concepto de desigualdad

Implicito en la comprensión que posee Quijano acerca de la marginalidad como fenómeno explicativo de la pobreza está el concepto de *desigualdad*, el cual *“apunta a las diferencias materiales y de posición relativa entre los diferentes grupos sociales y alude a un criterio social para determinar cuáles son las diferencias aceptables entre quienes tienen más y quienes tienen menos. La desigualdad se asocia principalmente a la distribución del ingreso y también se ha estudiado en otros ámbitos –referidos a las oportunidades de las personas– principalmente educación y salud.”* (Torche, F.; 1996)

El tema de la desigualdad se ha abordado desde los años '90, sobre todo en relación con la distribución del ingreso y la estratificación social, que no sólo es inherente al capitalismo, sino que, debido a la globalización y la revolución tecnológica en curso, éstas tienden a marcar una brecha cada vez más abrupta entre las clases sociales. *“Los profundos cambios experimentados por los mercados de trabajo en los países de América Latina han dado origen, hacia fines de los años noventa, a una nueva estratificación ocupacional. Su examen permite constatar que ésta no ha favorecido una mayor movilidad social ni tampoco una mejor distribución del ingreso.”* (CEPAL<sup>4</sup>; 2000)

La tendencia a la distribución del ingreso crecientemente inequitativa, no es expresión solamente de lo que sucede en los países subdesarrollados, sino que, por el contrario, es un fenómeno que se vislumbra como un posible foco de explosión social a escala mundial. *“Dos países muy distintos están emergiendo en los Estados Unidos en esta vuelta de siglo, advierte Rifkin: “La nueva revolución tecnológica exacerbará probablemente las crecientes tensiones entre los ricos y los pobres y dividirá aún más a la nación en dos campos incompatibles y cada vez más en pugna. Los signos de la desintegración social están en todas partes...”* (Sukup, V.; 1997)

---

<sup>4</sup> Comisión Económica para América Latina



*“A nivel global se profundiza la brecha en el reparto de los ingresos. Según el PNUD 91, el cociente entre el 20% superior y el 20% inferior de la escala distributiva mundial evoluciona así: 1960, 30; 1970, 32; 1980, 45; y 1990, 59. El 20% más rico de la población concentra el 83% del producto planetario. Ese quintil superior consume la mayor parte de los escasos recursos de la tierra, contribuyendo al agotamiento y degradación del ambiente natural.” (Cademartori, J.; 1996)*

A pesar de la aceptación de parte de los gobiernos y organismos internacionales de incluir la información respecto de la desigualdad entre las clases sociales, y de la integración (al menos en el discurso) de ésta a la formulación de las políticas públicas que apunten a la reducción de la pobreza, no estaría existiendo una real asunción de lo que las estadísticas mostrarían. Tal comprensión incluiría asumir que el modelo económico neoliberal en sus bases, y de acuerdo a las transformaciones tecnológicas y del capital en curso, contiene no sólo una proporción de gente sin posibilidades de acceder al trabajo y al consumo, sino que esta proporción está en aumento en el mundo globalizado. Pero, comprender y asumir tal realidad llevaría los destinos de las naciones en sentido lejano del que se están dirigiendo actualmente.

Debido a lo anterior es que la introducción de la variable desigualdad perpetúa la visión descriptiva de la pobreza y no explicativa de sus condicionantes. *“El análisis de la desigualdad complementa al de pobreza, pues sitúa a los pobres en un esquema jerárquico de participación de la riqueza social, y evidencia cuál es su situación en relación a la de los demás sectores de la sociedad. Sin embargo, el enfoque de la desigualdad, al igual que la pobreza, es la descripción de una situación que es resultado de determinados procesos y relaciones sociales, pero no explora en qué consisten dichas dinámicas.” (Torche, F.; 1996)*

### **Concepto de exclusión social**

Con el propósito de acercarse a los condicionantes de la situación desmedrada de amplios sectores de la sociedad, e intentando ir más allá de la descripción de esta

realidad, es que se recurrirá a un concepto que si bien nació hace aproximadamente treinta y cinco años, y alejado de Latinoamérica, cuenta con la ventaja teórica de incorporar los conceptos anteriormente expuestos, y de aportar a la interpretación de los mecanismos sociales que llevan a que existan irreductiblemente porciones importantes de personas y grupos sociales que no son incorporados en plenitud con sus derechos y potencialidades.

Tal concepto corresponde al de *exclusión social*. Sus orígenes se remontan hacia mediados de la década de los sesenta, en Europa, haciendo referencia, inicialmente, a personas desempleadas y carentes de seguro social. Donde apareció con mayor fuerza el concepto de exclusión fue en Francia durante los años setenta, donde, además de los pobres, se consideraban como excluidos a todos aquellos que eran considerados como “problemas sociales”, como los impedidos, las personas con problemas psiquiátricos, suicidas, drogadictos, hogares desintegrados, etc.

Los cambios en la economía de los países europeos, suscitados luego de la Segunda Guerra Mundial, desembocaron en estos “problemas sociales”, los cuales comenzaron a constituirse como un fenómeno tiempo después de iniciada la crisis. *“Desde los años setenta, los países desarrollados experimentaron dos procesos paralelos: por una parte, el “crecimiento sin empleo”, y por otra, el colapso de los sistemas Estatales de Bienestar. Estos factores fueron incidiendo directamente en la expansión de una serie de problemas sociales desconocidos hasta entonces en Europa.”* (Uribe-Echevarría; 1998)

Estos fenómenos sociales, al extenderse y reconocerse como comunes a diversas localizaciones geográficas, se fueron configurando en manos de los intelectuales como un proceso de exclusión social. Como todo concepto naciente fue desarrollándose de acuerdo a las diversas vertientes teóricas y cambios sociales acaecidos en las sociedades.

*“En una primera etapa, la exclusión pasó a ser concebida como un proceso de desadaptación de ciertos individuos o grupos en un contexto general de crisis*

*económica. Luego, los efectos de la crisis comenzaron a atenuarse, para dar paso a un proceso de reactivación económica. Sin embargo, se hizo evidente y, por lo tanto, no accedían a los frutos del desarrollo. De este modo, se constató que una serie de anomalías sociales, no se solucionaban ni dependía exclusivamente del éxito o fracaso económico.” (De los Ríos; 1996)*

En ese momento, la exclusión se había convertido en una realidad situada al centro de la sociedad. *“El problema de la exclusión social dejó de concebirse como una anomalía atribuible a ciertos individuos o estratos en condiciones de vulnerabilidad, para penetrar dentro de segmentos sociales tradicionalmente insertos dentro de la dinámica social como lo eran los jóvenes, que comenzaron a tener problemas para ingresar al mercado y los adultos para quienes proliferaron empleos sumamente precarios.” (Uribe-Echeverría; 1998)*

Es así como, desde mediados de los años ochenta, el concepto de exclusión *“...designaba no sólo el incremento del desempleo de largo plazo y recurrente, sino también la creciente inestabilidad de los vínculos sociales: inestabilidad de la familia, hogares monoparentales, aislamiento social y declinación de la solidaridad de clase basada en los sindicatos, en el mercado de trabajo y en los sistemas de vínculos sociales, incluidos los del vecindario en los barrios obreros”.* (Silver, 1994; citado en De los Ríos; 1996)

Así, progresivamente, el concepto de exclusión social comenzó a implicar aspectos no sólo materiales sino también simbólicos. Todo lo cual, vino a dar luces de síntomas de quiebres en el tejido social y a manifestar las evidencias de desintegración de la sociedad. De ese modo, la exclusión se concibió *“...como un proceso gradual de quebrantamiento de los vínculos sociales y simbólicos –con significación económica, institucional e individual- que normalmente unen al individuo con la sociedad. La exclusión acarrea a la persona el riesgo de quedar privada del intercambio material y simbólico con la sociedad en su conjunto”* (Silver, 1994; citado en De los Ríos; 1996)

Debido al proceso de globalización de la economía neoliberal, el concepto de exclusión ha podido ser utilizado como herramienta de comprensión de lo social en variados contextos socioculturales. Así, esta conceptualización se ha incorporado al análisis de la realidad latinoamericana desde los años noventa, llegando a sugerir la sustitución de los anteriores conceptos respecto de los problemas sociales, por éste que los integra dando un marco más amplio y comprehensivo. *“La exclusión social en América Latina parece ser un nuevo nombre para abordar antiguos temas como la pobreza crónica, la marginación social, la discriminación étnico-cultural, la heterogeneidad estructural y además nos permite entender nuevos fenómenos como la pérdida o precarización del empleo, la privación de protección social, la fragmentación y la inseguridad de la vida colectiva.”* (Uríbe-Echevarría; 1998)

En Chile, que no es posible desligar del contexto latinoamericano, los procesos de reestructuración económica y reformas laborales impuestos por la Dictadura militar desde los años ochenta, dejando a un lado el papel protector del Estado para con sus ciudadanos, definieron las bases para que la desintegración social derivada de éstos fuera aprehensible también desde la perspectiva de la exclusión social.

#### Hacia una caracterización del concepto de exclusión social

A pesar de la diversidad de paradigmas y lugares desde donde se teoriza acerca de la exclusión social, los autores coinciden en un núcleo de rasgos que caracterizan el concepto, delimitándolo y haciéndolo aplicable a distintas realidades socioculturales.

En primer lugar, la exclusión social es una *creación dinámica* que va evolucionando en la medida que la sociedad se transforma. *“Esto significa que aquello que es exclusión hoy no necesariamente ha de ser una exclusión mañana”* (Rodgers, 1994 y Gore, 1994; citado en De los Ríos; 1996)

Derivado de ello es el hecho que la exclusión dice relación con espacios *históricos-culturales* concretos. Al decir esto, estamos señalando que la exclusión es una

construcción social contingente, que realiza cada sociedad de modo particular. *“Por ello no es posible establecer exclusiones a priori, pues cada comunidad articula en forma específica situaciones y procesos de exclusión.”* (De los Ríos; 1996)

También es importante considerar el hecho que la exclusión ha de ser entendida como un *proceso* más que como un estado. *“La exclusión es un proceso que va desde individuos a grupos y desde niveles micro a niveles macrosociales. Por ejemplo, un niño que no asiste a la escuela y trabaja, se introduce en procesos de exclusión que desencadenan precariedad de trabajos, redes de solidaridad restringidas, ausencia de derechos, etc.”* (Gore, 1994; citado en De los Ríos; 1996)

Otro rasgo del concepto de exclusión social es su carácter *multidimensional*. *“El concepto de exclusión puede segmentarse analíticamente en tres dimensiones básicas: exclusión económica, sociocultural y política”*, de acuerdo con De los Ríos, postura que es compartida por Torche, quien integra dentro de la dimensión política, lo jurídico.

*“En su dimensión económica, la exclusión social se refiere a procesos que llevan a ciertos grupos o individuos a no acceder a los medios necesarios para participar de los sistemas de intercambio productivo tales como tierra, recursos financieros, conocimiento y competencias.”* (De los Ríos; 1996)

Torche(1996) vincula el ámbito o dimensión jurídico-política a la ciudadanía, refiriéndose a tres tipos de derechos: *“derechos civiles: garantías básicas de protección a la vida, igualdad y acceso a la justicia; derechos políticos: acceso a la participación en la toma de decisiones de la sociedad; y derechos sociales: garantía de acceso universal a bienes y servicios sociales básicos (generalmente salud, educación y vivienda) pues éstos son el fundamento de la igualdad de oportunidades.”*

La tercera dimensión, aquella referida al ámbito sociocultural se refiere a *“la participación de las personas en redes sociales primarias, en las instituciones y*

*organizaciones y a la adscripción a las principales pautas normativas y orientaciones valóricas de la sociedad.” (Torche; 1996)*

La exclusión, vista como la interrelación de estas tres dimensiones, no queda definida por un límite fijo de participación en cada uno de los ámbitos de la vida social, sino como una frontera imprecisa de situaciones de vulnerabilidad, que se potencian mutuamente.

#### Ventajas comparativas del concepto de exclusión respecto del de pobreza

A pesar de que el concepto de pobreza tiene la ventaja de haber sido operacionalizado con gran rigurosidad y con él se han hecho numerosos trabajos que hacen de este concepto una herramienta útil frente a las desventajas sociales, éste concepto y sus aplicaciones han tenido –como ya se ha señalado en este estudio- un carácter fundamentalmente descriptivo, carente de un marco interpretativo que sitúe dicho concepto en interacciones sociales más amplias.

A diferencia del concepto de pobreza, *“el enfoque de exclusión social pretende anclarse en un esquema o paradigma interpretativo de la realidad”*, las situaciones de pobreza, desempleo, precarización de éste, marginalidad y otros fenómenos sociales son comprendidos dentro de éste.

Por tanto, mientras el enfoque de la pobreza enfatiza las carencias materiales, adosándosele algunos factores relacionados con ésta como estilos de socialización, nivel de autoestima, pautas culturales, etc., y sin llegar a tener una mirada comprensiva de la realidad, el enfoque de exclusión social presenta una perspectiva multidimensional, donde los distintos ámbitos se interrelacionan dialécticamente, y donde uno conlleva al otro.

Asimismo, en cuanto el enfoque de la pobreza apunta a una situación resultante, la que es vivida por algunas personas, el enfoque de la exclusión se centra en

mecanismos, procesos y actores específicos. *“Por actores sociales se entiende en este contexto no solamente los individuos, sino las asociaciones informales, las instituciones formales, y las grandes organizaciones que regulan la vida social, así como el marco normativo de dicha operación.”* (Torche; 1996)

Por motivos operacionales obvios, la medición de la pobreza tiende a homogeneizar las diversas situaciones que viven los pobres, al agregarlos a una categoría única. Sin embargo, *“las situaciones carenciales de los individuos tienen causas muy complejas y diversas. Los procesos que conducen a la deprivación no son unívocos ni monocausales, sino que están determinados por las características específicas de los actores, por el marco institucional y por el contexto socioeconómico, entre otros. Así, por ejemplo, la situación de pobreza de las mujeres jefas de hogar difiere radicalmente de la de los adultos mayores inactivos o de los asalariados en sectores productivos que ya no resultan económicamente viables.”* (Torche; 1996) En otras palabras, el enfoque de la exclusión social enfatiza la heterogeneidad y especificidad de las situaciones.

La riqueza que el concepto de exclusión social otorga al análisis de la realidad social, en desmedro de otros enfoques –como es el de la pobreza–, radica, como se ha señalado en su visión interpretativa de esta realidad, desenfocando la atención de las desventajas sociales en sí misma, logrando introducir procesos, realidades particulares, actores sociales y la interrelación de éstos. Estas ventajas comparativas permiten erigir a este concepto como vanguardia en la comprensión de la realidad social, incluyendo, por cierto, la chilena.

### **Concepto de vulnerabilidad social**

Los intensos cambios producidos en las sociedades latinoamericanas, derivados de la instalación de una nueva modalidad de desarrollo, introducen nuevas complejidades en la comprensión de la realidad social emergente. Más allá de las condiciones históricas de pobreza y concentración del ingreso –características de los

países de la región- la apertura de los mercados y el repliegue productivo y social del Estado han traído aparejado un recrudecimiento de la indefensión e inseguridad para vastos grupos de personas y familias, que se encuentran expuestos a mayores riesgos, especialmente entre aquellos que residen en las áreas urbanas.

*“EL PNUD ha concluido que el 80% de los chilenos no son felices; sienten inseguridad, incertidumbre y desconfianza en relación al empleo, la salud, la previsión, la información de los medios de comunicaciones.” (Azócar, Ó.;1999)*

Los términos “vulnerabilidad” y “grupos vulnerables” se vienen utilizando con frecuencia en círculos intelectuales y gubernamentales de América Latina, sobre todo a partir de los fuertes impactos sociales provocados por los programas de ajuste. Sin embargo, es habitual que su aplicación se circunscriba casi exclusivamente a los sectores pobres, sin duda los más sensibles a los cambios anotados. Pero la vulnerabilidad no es un fenómeno privativo de esos sectores, sino generalizable a otros estratos de la población, al punto que es posible considerarla distintiva de la realidad social de los años noventa.

Se define aquí la *vulnerabilidad* como un fenómeno social multidimensional que da cuenta de los sentimientos de riesgo, inseguridad e indefensión y de la base material que los sustenta, provocado por la implantación de una nueva modalidad de desarrollo que introduce cambios de gran envergadura que afectan a la mayoría de la población.

Las dimensiones destacadas son cinco:

El *trabajo*, sin duda el más importante de los recursos de los grupos medios y de bajos ingresos en áreas urbanas, se ha visto menoscabado por una forma de producción basada en ciertos núcleos modernos que demandan escasa mano de obra. La incapacidad de generación de empleo de éstos, sumada a la expulsión de empleo hacia las ramas de baja productividad y la precariedad resultante de las políticas



de flexibilización, sin seguros de desempleo, han provocado una alta condición de vulnerabilidad en el trabajo.

En la década actual, los asalariados y trabajadores por cuenta propia se encuentran expuestos a mayores riesgos, como consecuencia de la preponderancia adquirida por la apertura externa y las más altas exigencias de competitividad, lo que ha acentuado la heterogeneidad productiva y la flexibilización del mercado laboral. En este marco, ha cobrado fuerza una cierta tendencia a la desocupación estructural, a la precarización del empleo y al aumento de la informalidad, acompañada además del debilitamiento de las organizaciones sindicales y la disminución de sus capacidades de negociación.

La segunda dimensión es el *capital humano*, destacándose la merma que se ha producido en la inversión en este capital por parte de las naciones, ya que la estratificación social es fuertemente percibida en las diferencias colosales presentes en la educación y la salud entregadas a las mayorías populares y aquella a la que pueden acceder los sectores pudientes de la sociedad.

La tercera dimensión en que se expresa la vulnerabilidad social se encuentra en el debilitamiento de los *recursos productivos* de los sectores de baja productividad.

La cuarta dimensión en que se constata la vulnerabilidad se refiere a las *relaciones sociales*. Los vínculos y redes que tienen las personas y familias son muy determinantes para las mayores o menores posibilidades de acceder a oportunidades de trabajo, información y posiciones de poder. La apertura al mundo, la privatización de la vida económica, la disminución del papel del Estado como instancia de protección de la vida social y el debilitamiento de las organizaciones sindicales han tendido a desintegrar parte de los núcleos sociales.

Finalmente, las *relaciones familiares* también constituyen un activo, especialmente para los sectores pobres. Como estrategia de supervivencia, se incorpora a otros miembros –parientes o no– que aporten ingresos adicionales o que cooperen con el trabajo doméstico, de manera de aumentar la proporción de personas que generen ingresos. Pero también la realidad social actual está ocasionando incrementos en la vulnerabilidad del hogar como unidad social, debido a la mayor inestabilidad de las uniones que terminan en fracasos matrimoniales o separaciones, al aumento de la familia extensa por adición de jefas de hogar “ocultas” que no aportan ingresos, por ancianos que carecen de medios y de personas que los cuiden, y por el aumento de la violencia doméstica, entre otras causas.

Bajo la exposición de estos elementos acerca de la vulnerabilidad entregados por la CEPAL, cabe una reflexión respecto de la efectividad que pueden alcanzar las políticas destinadas a “combatir”, “erradicar”, o “superar” la pobreza –como si fuera un

enemigo social-, considerando que éstas se dirigen focalizadamente a los grupos pobres, y no a comprender que el sistema económico vigente trae aparejado a su crecimiento la situación de desmedro social en la que se encuentra atrapada cada día una mayor proporción de la población mundial.

### **Concepto de desarrollo humano**

Otro concepto emergente en el ámbito de las políticas públicas es el de *desarrollo humano*, elaborado por el PNUD en 1990. “Representa un enfoque “normativo” en el sentido que más allá de constatar cómo son las cosas en una sociedad dada, se preocupa por señalar cómo éstas debieran ser a la luz de los principios fundamentales de los derechos humanos considerados de manera amplia como derechos políticos, económicos y sociales.” (MIDEPLAN<sup>5</sup> y PNUD; 2000)

Este concepto nace como propuesta a desenfocar la visión de la pobreza como un cúmulo de carencias, desviando la mirada hacia los recursos y capacidades individuales y sociales de los pobres. “Se entiende por desarrollo humano el proceso de ampliación de las capacidades de las personas. Este proceso implica asumir, entre otras cosas, que el centro de todos los esfuerzos de desarrollo deben ser siempre las personas y que éstas deben ser consideradas no sólo como beneficiarios sino como verdaderos sujetos sociales.” (MIDEPLAN y PNUD; 2000) El mismo PNUD presenta la diferencia entre este nuevo concepto y el de pobreza, esgrimiendo que “el desarrollo humano representa una visión más comprehensiva de la realidad.” (PNUD; 2000)

El desarrollo humano considera integralmente cinco factores principales:

1. *Equidad*: Igualdad de oportunidades para todos.
2. *Potenciación*: Libertad de las personas para incidir en su calidad de sujetos del desarrollo, en las decisiones que afectan sus vidas.

---

<sup>5</sup> Ministerio de Planificación y Cooperación. Gobierno de Chile.

3. *Cooperación:* Participación y pertenencia a comunidades y grupos como modo de enriquecimiento recíproco y fuente de sentido social.
4. *Sustentabilidad:* Satisfacción de las necesidades actuales sin comprometer las posibilidades de satisfacción de las mismas por parte de las generaciones futuras.
5. *Productividad:* Participación plena de las personas en el proceso de generación de ingresos y en el empleo remunerado.

*“Para potenciar estos factores los países, regiones o comunas deben orientar sus estrategias de desarrollo hacia la progresiva creación de un ambiente económico, social, político y cultural que potencie las capacidades individuales y sociales.”*  
(MIDEPLAN y PNUD; 2000)

Esta visión optimista y exenta de conflicto del desarrollo humano, creemos que contiene en sus bases, al menos en apariencia, mucho de buenas intenciones y de ingenuidad, al pretender explorar e intervenir la realidad social de tal forma de alcanzar un ideal que ha sido soñado por todos aquéllos que se han embarcado en estos temas con la disposición de brindar felicidad a la población.

Sin embargo, se nos presenta como ineludible aquí expresar lo alienante y peligrosa que puede llegar a ser esta visión idealista de lo social. Alienante en cuanto que, al pretender poner el énfasis en los recursos existentes en determinado contexto social, se pueda querer adaptar y ceñir las posibilidades de expansión de los grupos que sufren la desigualdad social y la exclusión, sólo a lo que sus realidades particulares les pueden otorgar. Más aún, que apelando a la diversidad social y cultural, se explique y mantenga dentro de los márgenes aceptables por el sistema económico, las realidades de precariedad, marginalidad, vulnerabilidad y exclusión social que sufren sectores importantes de nuestra sociedad.

## SÍNTESIS

A través del recorrido conceptual realizado hasta aquí se ha hecho el esfuerzo de exponer los principales términos utilizados, tanto en los espacios académicos como en los políticos, al momento de abordar la realidad de los sectores desfavorecidos y desplazados de la sociedad. Es así como, partiendo del concepto básico, el de pobreza, nos desplazamos al de marginación y al de marginalidad, al de desigualdad, al de exclusión social, desembocando en el de vulnerabilidad social, e incluyendo el de desarrollo humano.

Como resultado de este recorrido, hemos podido apreciar las posibilidades y debilidades que nos ofrecen cada uno de éstos, llegando a extraer de ellos una comprensión más global de la conceptualización de la situación desmedrada de algunos sectores de la sociedad.

Como se explicitó más arriba, el concepto de *pobreza* contiene en sus cimientos una deficiencia estructural a la hora de explicarnos esta realidad, puesto que su afán es descriptivo, centrándose en las carencias de distinto orden que afectan a la población que cabe dentro de los márgenes de su designación. Sin embargo, éste ha sido el único concepto que ha permitido un acercamiento particularizado de la realidad de los pobres, teniendo como potencialidad el mostrar los abismos existentes entre una realidad y otra, entre las clases sociales. Esto último es lo que define al concepto de *desigualdad social*, concepto que viene a acompañar al de pobreza, enriqueciéndolo enormemente.

Sin embargo, como ya se dijo, estos conceptos se enfocan en sí mismos y no permiten entender por qué a pesar de los esfuerzos de los gobiernos, reales o maquillados, la pobreza y la desigualdad social no sólo persisten en estos días en que se cree, por algunos, que “el mundo progresa”, sino que se acrecienta en términos cuantitativos, y se expande hacia sectores más diversos, en términos cualitativos.

Con el propósito de sacar de su ensimismamiento a estas teorizaciones de la realidad social, es que se ha convocado en este estudio a conceptos como los de *marginación* y de *marginalidad*. A pesar de valorar la riqueza en lo cultural que aporta el concepto de *marginalidad* defendido por Vekemans, creemos que al circunscribirse a una realidad histórico-cultural tan acotada como la latinoamericana, se hace deficiente en la medida en que la historia de otros pueblos en la faz de la Tierra puede dar testimonio de marginaciones igualmente aberrantes. Por lo tanto, creemos que el concepto de *marginación* acuñado por Quijano supera al anterior, incluyéndolo. Esta mirada, de claro corte marxista, centrada en el fenómeno económico, nos permite explicar por qué la pobreza no es “superable” o “combatible”, si no se combate lo que realmente se erige como el enemigo de la pobreza y, por qué no decirlo aquí, de los valores de la igualdad, libertad y fraternidad entre los hombres: el sistema capitalista, y su actual expresión económica, el neoliberalismo.

La marginación nos explica en la trampa en que estamos atrapados al reproducirse el sistema económico vigente en el mundo. El concepto de exclusión social, por su parte, viene a cualificar y entregar riqueza a la conceptualización de la marginación. La *exclusión social*, al nacer desde la vertiente de las ciencias sociales muestra cómo se hace carne la marginación, es decir, cómo se expresa en los distintos contextos culturales, históricos y sociales, enriqueciendo su visión, y otorgando la posibilidad de intervenir en las distintas realidades, con miras a hacer concientes a los sujetos de qué lugar ocupan en la sociedad y qué perspectivas de futuro tiene su accionar.

Debido a lo anterior, es que el concepto de exclusión nos parece el más adecuado y completo para entender la realidad social, en la medida que, al menos desde nuestra lectura, incluye tanto una explicación de la pobreza como posibilidades de intervenir sobre ella. Sin embargo, creemos que, debido a lo vertiginoso que es el devenir social en los últimos tiempos, se hace necesario complementar la exclusión con un concepto que dinamiza la mirada, en tanto permite comprender que el avance de la exclusión social alcanza cada día a más sectores de la sociedad. Nos referimos al concepto de

*vulnerabilidad social*, el cual, además, permite acercarse a la realidad social desde la subjetividad y la vivencia de quienes la experimentan. La vulnerabilidad se hace cargo de sentimientos tales como la inseguridad e incertidumbre de la población en general, y de la excluida o marginada, en particular, y es por ello, que nos permitirá, en el tercer capítulo, desarrollar, desde su visión, un acercamiento a la constitución de la familia pobre.

Por último, hemos incluido el concepto de *desarrollo humano* más bien con el afán académico de ser exhaustivas y de presentar lo más reciente en cuanto a abordaje teórico de la realidad social. Pero, como ya se dijo, este concepto nos parece paradójicamente, ingenuo y peligroso, por lo cual no se nos aparece como suficiente, ni diáfano, ni completo para analizar e intervenir lo social, sino como una expresión ideológica de nuestros tiempos, de apariencia light, inocua, y acercándose a lo musical del lema gubernamental “piensa positivo”<sup>6</sup>.

Cabe, más allá de lo expresado, hacer una última intervención. A pesar de centrarnos en la tríada explicativa *marginación-exclusión-vulnerabilidad*, creemos que para nuestros efectos académicos es necesario integrar la visión que nos aportan los conceptos de pobreza y desigualdad social, en tanto son capaces de hacer visible a los ojos la carencia, la precariedad y la indefensión en la que viven las clases pobres. Junto con esto, advertir que aunque los términos de exclusión y vulnerabilidad a menudo son utilizados para explorar sectores sociales que no necesariamente caben en la categoría de pobres, como son los viejos, los jóvenes, homosexuales, etc., bajo nuestro prisma se potencian con la descripción de la pobreza, ya que, como dice el escritor chileno Pedro Lemebel, “*es peor aún ser maricón, comunista y pobre*”.

---

<sup>6</sup> Campaña publicitaria impulsada por el Gobierno de Chile con miras a elevar el ánimo en la población. Julio 2001 (Gobierno de Ricardo Lagos).

***CAPÍTULO II***  
***“La Pintana: una comuna pobre a  
la luz de las cifras nacionales”***

*"...va como propaganda  
como muestra  
quizá le guste y le coloque cien  
pobreza sin los pobres  
por supuesto  
ya que los pobres  
nunca huelen bien*

*pobreza abstracta  
sin harapos  
pulcra  
noble al derecho  
noble del revés  
pobreza linda para ser contada  
después del postre  
y antes del café*

*señor que no me mira  
mire un poco  
yo tengo una pobreza para usted  
mejor no se la vendo  
le regalo  
la pobreza por esta única vez."*

*Mario Benedetti.  
"Noción de Patria" (1962-1963)*



## PRIMERA PARTE

### MEDICIONES DE LA POBREZA

Cuando se plantea el problema de medir y cuantificar la situación de los sectores desprotegidos de la sociedad se recurre inevitablemente a abordar el tema de las carencias, por un lado, y el de las necesidades, por el otro. Es decir, el concepto que guía la investigación, consecuentemente, es el de pobreza. Dentro de éste, -como se vio más arriba- existirían diversos enfoques, los cuales se centrarían en un aspecto u otro de las necesidades de la población.

Los enfoques que han encabezado las mediciones de la pobreza en el mundo, y también en Chile, han operado teóricamente, en su gran mayoría, desde los *enfoques absoluto y de necesidades básicas*, adscritos dentro de las políticas del PNUD, CEPAL, UNICEF y las Oficinas de Planificación de los distintos países.

El primero, el absoluto, “*se basa en el ingreso de los hogares, como indicador de su capacidad de satisfacer sus necesidades.*” (Torche; 1996) Definiéndose, a partir de este criterio, la población indigente y aquella pobre. El segundo, de necesidades básicas, es similar al anterior, pero se basa en otras dimensiones como las condiciones y equipamiento de las viviendas, disposición de servicios sanitarios, educación y salud. Estas dimensiones, de acuerdo a este enfoque serían factores concomitantes a la pobreza, que estarían indagando sobre la calidad de vida de las personas.

Existe consenso en el mundo que el uso de estos enfoques “*proveen criterios absolutos cuantificables, que permiten hacer seguimientos a través del tiempo y realizar comparaciones entre países.*” (Torche; 1996)

“*Los criterios absolutos para definir la pobreza no son estáticos en el tiempo, sino que cambian según los estándares sociales vigentes. Por ejemplo, la educación*

*básica es una exigencia universal en la sociedad actual, cuando hace cien años no lo era.” (Torche; 1996)*

Para llegar a poder cumplir el propósito descriptivo de la conceptualización de pobreza debe crearse metodologías que respondan a esto. *“La operacionalización de la pobreza incluye dos ejercicios sucesivos: la identificación de cierto universo relevante – quienes están debajo del estándar previamente determinado- y la agregación de las características del conjunto en una medida global de pobreza, que permitirá determinar la cantidad de pobres de cada sociedad y la proporción de pobres respecto de la población total (tasa de incidencia de la pobreza).” (Torche; 1996)*

Junto a la tasa de incidencia (la medición más generalizada de pobreza) existen dos medidas complementarias: la *brecha promedio de pobreza*: distancia promedio de todos los pobres respecto de la línea de la pobreza, y diversas metodologías para determinar la distribución de ingresos al interior del conglomerado pobre, como son los *“índices FGT, desarrollados por Foster, Greer y Thorbecke, los que entregan una medida de la pobreza sensible a la intensidad de la misma, entendida como la diferencia entre el ingreso del hogar pobre y la línea de pobreza y a la desigualdad de ingreso entre los pobres.” (MIDEPLAN; 2000)*

Esta última medida complementaria apunta a medir la “intensidad” de la pobreza, medición que está siendo impulsada también por la CEPAL con el rótulo de “severidad” de la pobreza. *“Los cambios ocurridos durante los años noventa, sobre todo en el bienio 1998-1999, ponen de manifiesto la persistencia del fenómeno de la pobreza y de su heterogeneidad, además de la mayor vulnerabilidad que afecta a importantes grupos sociales. Ello conduce, entre otras razones, a la necesidad de complementar los indicadores de incidencia de pobreza e indigencia con otros que ayuden a definir políticas específicas para determinados estratos de la población pobre. En particular, cabría incluir algunos que dicen relación con la severidad de la pobreza y la vulnerabilidad de vastos segmentos de la población latinoamericana.” (CEPAL; 2000)*

Aun cuando en términos operacionales la pobreza se defina a partir de un estándar absoluto, a través del cual se identifica a un conglomerado de personas, el análisis de la pobreza no se puede reducir a las condiciones de vida del conglomerado pobre. A partir de las operaciones metodológicas de identificación y de agregación la operacionalización de la pobreza permite describir una categoría sin referencia a las dinámicas sociales que la producen y reproducen.

## MÉTODOS DE MEDICIÓN DE LA POBREZA

### Método de medición de la pobreza e indigencia (método del ingreso)

A pesar de las críticas que se le hacen al método centrado en la insuficiencia de ingresos es respecto del cual se encuentran cifras nacionales y del resto del mundo, en particular de América Latina. Ello, puesto que *“después de todo, el ingreso es la expresión más evidente de la condición de pobreza.”* (FNSP; 1999)

El método que aquí se presenta se enmarca en el enfoque absoluto de la pobreza y es el utilizado tanto por CEPAL, como por el MIDEPLAN; y, será base para la exposición de la situación de la pobreza en Chile.

El método está basado en el cálculo de las *líneas de pobreza*, las cuales representan el monto de ingreso que permite a cada hogar satisfacer las necesidades básicas de todos sus miembros. *“El valor de la línea se estimó a partir del costo de una canasta de alimentos que cubre las necesidades nutricionales de la población, y que considera sus hábitos de consumo, la disponibilidad efectiva de alimentos en el país y sus precios relativos. Al valor de dicha canasta se sumó una estimación de los recursos requeridos por los hogares para satisfacer el conjunto de las necesidades básicas no alimentarias.”* (CEPAL; 1998)

Bajo este criterio se definen línea de indigencia, además de línea de pobreza. “Se denomina *línea de indigencia* al costo de la canasta alimentaria y se define como *indigentes (o extremadamente pobres)* a las personas que residen en hogares cuyos ingresos son tan bajos que aunque los destinaran íntegramente a comprar alimentos, no lograrían satisfacer adecuadamente las necesidades nutricionales de sus integrantes. El valor de la línea de la pobreza en las zonas urbanas se obtuvo duplicando el valor de la línea de indigencia, en tanto que la de las zonas rurales se calculó incrementando en 75% el presupuesto básico de alimentación.” (CEPAL; 1998)

La siguiente tabla muestra los valores de las líneas de indigencia y pobreza que se han utilizado para los análisis realizados a partir de la información de las encuestas CASEN<sup>1</sup> de los años 1990, 1992, 1994, 1996 y 1998.

**Tabla 1**

	<u>Valor líneas de pobreza e indigencia (per cápita)</u>				
	(Pesos de noviembre de cada año)				
	1990	1992	1994	1996	1998
<b>Línea de pobreza</b>					
Zona Urbana	18.594	28.750	30.100	34.272	37.889
Zona Rural	12.538	17.362	20.295	23.108	25.546
<b>Línea de indigencia</b>					
Zona Urbana	9.297	12.875	15.050	17.136	18.944
Zona Rural	7.164	9.921	11.597	13.204	14.598

Fuente: CEPAL

### **Metodología de medición de la distribución del ingreso**

“Las medidas de distribución del ingreso utilizadas han sido: la distribución del ingreso por deciles de ingreso autónomo per cápita del hogar, el índice 20/20 y el coeficiente de Gini.” (MIDEPLAN; 1999)

<sup>1</sup> Encuesta de Caracterización socioeconómica nacional.

Estos tres métodos se conjugan complementariamente para mostrar la desigualdad de los ingresos en el país. Mientras *“el primer método define deciles de hogares donde, el primer grupo o decil comprende a los hogares de menores ingresos autónomos per cápita y el último grupo o décimo decil representa a los con mayores ingresos autónomos per cápita”* (MIDEPLAN; 1999), el segundo método, el índice 20/20 de desigualdad, muestra la relación entre el ingreso recibido por el 20% de hogares de mayores ingresos y el 20% de hogares con menores ingresos. MIDEPLAN considera que el índice 20/20 tiene la desventaja de no considerar la distribución de ingresos del total de los hogares, sino sólo la de aquellos hogares ubicados en los extremos de esta distribución. Por lo tanto, esta falencia es superada con el coeficiente de Gini, el cual permite expresar mediante una curva la desigualdad total de la población.

### **Índice de Desarrollo Humano (IDH)**

El desarrollo humano se constituye como una medición alternativa al crecimiento económico de los países, de acuerdo a lo planteado por el PNUD desde 1990 (véase concepto de desarrollo humano, capítulo I).

*“El IDH, diseñado para comparar 178 países en el mundo, se construyó sobre la base de un perfil de desarrollo promedio y para realidades muy diversas en términos de disponibilidad de estadísticas. Por ello, el IDH pretende aproximarse sólo a aquellas dimensiones más esenciales y para las cuales existan datos disponibles.”* (MIDEPLAN; PNUD; 2000)

Estas dimensiones además de considerar los ingresos per cápita de los hogares, incorporan la salud y la educación. *“Las necesidades de las personas suelen ser múltiples y cambiar en el tiempo. Existen, sin embargo, algunas condiciones básicas y que son comunes a todas las sociedades y en todo tiempo: tener una vida larga y sana; poseer los conocimientos necesarios para comprender y relacionarse reflexivamente con el entorno social y poseer los ingresos suficientes para acceder a un nivel de vida*

*decente. Estas son las dimensiones que, en base a diversos indicadores específicos, pretenden ser captadas por el IDH' (PNUD; 2000).*

Estas dimensiones son operativizadas en relación con los tres temas apuntados más arriba, de acuerdo a tres indicadores (PNUD; 2000):

- La privación en cuanto a una vida larga y saludable se mide por el porcentaje de personas que no se espera que sobreviva hasta los 40 años de edad.
- La privación en cuanto a conocimientos se mide por el analfabetismo de adultos.
- La privación en cuanto a aprovisionamiento económico, de ingreso privado y público, se mide por el porcentaje de personas que carecen de acceso a agua potable y el porcentaje de niños menores de 5 años con peso insuficiente en forma moderada o severa.

Sin embargo, para Chile -que para el PNUD es considerado como un país con un nivel de desarrollo humano alto-, los indicadores son cualitativamente distintos, habiéndosele adicionado a los básicos recién planteados, otras variables que otorgan mayor refinamiento a la medición original.

#### Estructura de variables del IDH especial para Chile

<b>Salud</b>	<b>Educación</b>	<b>Ingresos</b>
Años de vida potencial perdidos (AVPP)	Alfabetismo	Promedio per cápita de los ingresos autónomos del hogar
	Años de escolaridad promedio	Desigualdad en la distribución del ingreso
	Matriculación combinada (cobertura escolar en 4 niveles: preescolar, básica, media y superior)	Incidencia de la pobreza de ingresos

Fuente: MIDEPLAN; PNUD; 2000.

Este Índice de Desarrollo Humano especial para Chile no es comparable internacionalmente, debido a la agregación y sustitución de variables, cambios que, “*si bien le hacen perder comparabilidad internacional, le aportan al IDH una mayor capacidad discriminadora entre las distintas situaciones del desarrollo humano en Chile.*” (MIDEPLAN; PNUD; 2000)

## RESULTADOS DE LAS MEDICIONES EN CHILE

Las cifras que aquí se presentan poseen un carácter de oficial pues han sido publicadas por el Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile (MIDEPLAN). Éstas han sido extraídas del análisis pormenorizado de las Encuestas de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) de los años 1990, 1992, 1994, 1996 y 1998, es decir, desde la IIIª hasta la VIIª versión de dicha encuesta<sup>2</sup>.

**Tabla 2**

**Evolución de la incidencia de la pobreza e indigencia, 1987-1998**  
(Miles de personas y porcentaje sobre la población total)

<b>Año</b>	<b>Indigentes</b>	<b>%</b>	<b>Pobres</b>	<b>%</b>
1987	2.125,0	17,4	5.501,2	45,1
1990	1.659,3	12,9	4.965,6	38,6
1992	1.169,3	8,8	4.331,7	32,6
1994	1.036,2	7,6	3.780,0	27,5
1996	813,8	5,8	3.288,3	23,2
1998	820,0	5,6	3.160,1	21,7

Fuente: MIDEPLAN, 2000.

<sup>2</sup> La CASEN 2000, al momento de la realización del presente estudio, aún no está disponible en su versión acabada como para ser publicada.

**Tabla 3**

**Evolución de la intensidad de la pobreza (brecha promedio y brecha absoluta), 1987-1998**

(porcentaje)

	Año					
	1987	1990	1992	1994	1996	1998
<b>Brecha promedio</b>	18,5	14,8	11,4	9,7	8,9	7,5
<b>Brecha absoluta</b>	41	38	35	35	39	35

Fuente: MIDEPLAN, 2000.

Entre 1987 y 1998 se constata una continua y significativa reducción de la incidencia de la pobreza e indigencia. Es así como en términos de personas la incidencia de la indigencia se redujo desde un 17,4% en 1987 a sólo un 5,6% en 1998, en tanto que la pobreza lo hizo desde un 45,1% en 1987 a un 21,7% en 1998.

La brecha promedio, por su parte, que viene a complementar la medida de la incidencia, reflejando la severidad de la pobreza, y que representa –como se explicitó anteriormente- el déficit de ingreso del total de los pobres con respecto a la línea de la pobreza, también ha mostrado una desaceleración en la última década. Así, una disminución en este indicador implica un menor rezago de los ingresos promedio de los pobres con respecto a la línea de la pobreza.

Sin embargo, al analizar las cifras en relación con la brecha absoluta, es decir, a la fracción de la línea de la pobreza que no alcanza a ser cubierta por el ingreso promedio de los pobres, es posible advertir que ésta no ha presentado una modificación importante en el último tiempo. Esto significa que el ingreso promedio de los pobres representa sólo alrededor del 65% de la línea de pobreza, en otras palabras, que el ingreso promedio de los pobres está lejano de alcanzar a cubrir las necesidades básicas definidas en relación con la línea de pobreza.



Tabla 4

**Evolución de la distribución del ingreso, 1990-1998**

(Índice 20/20 y coeficiente de Gini)

Indicadores de distribución del ingreso

1990-1998

Tipo de ingreso	<u>Índice 20/20</u>				
	1990	1992	1994	1996	1998
<i>Ingreso autónomo</i> <sup>3</sup>	14,0	13,2	14,3	14,6	15,5

Tipo de ingreso	<u>Índice de Gini</u>				
	1990	1992	1994	1996	1998
<i>Ingreso autónomo</i>	0,58	0,57	0,57	0,57	0,58

El índice 20/20, muestra que el ingreso autónomo promedio de un hogar perteneciente al quinto quintil (20% más rico de los hogares) ha sido entre 13,2 y 15,5 veces superior al ingreso de un hogar perteneciente al primer quintil (20% más pobre de los hogares).

*“En 1998, mientras el 20% de los hogares más ricos captó un 57,3% de los ingresos autónomos, el 20% más pobre percibió sólo un 3,7%, esto es, la participación del 20% más rico en los ingresos autónomos fue cercana a 15,5 veces la participación correspondiente al 20% más pobre.” (MIDEPLAN; 1999)*

<sup>3</sup> El ingreso autónomo, también llamado ingreso primario, se define como todos los pagos que recibe el hogar como resultado de la posesión de factores productivos. Incluye sueldos y salarios, ganancias del trabajo independiente, la autoprovisión de bienes producidos por el hogar, rentas, intereses, pensiones y jubilaciones.

Tabla 5

**Distribución del ingreso autónomo de los hogares, por decil de ingreso autónomo per cápita del hogar; 1990-1998**  
(porcentaje)

Decil	1990	1992	1994	1996	1998
1	1,4	1,5	1,3	1,3	1,2
2	2,7	2,8	2,7	2,6	2,5
3	3,6	3,7	3,5	3,5	3,5
4	4,5	4,6	4,6	4,5	4,5
5	5,4	5,6	5,5	5,4	5,3
6	6,9	6,6	6,4	6,3	6,4
7	7,8	8,1	8,1	8,2	8,3
8	10,3	10,4	10,6	11,1	11,0
9	15,2	14,8	15,4	15,5	16,0
10	42,2	41,9	41,9	41,6	41,3
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Haciendo un análisis más fino respecto de la distribución del ingreso en Chile, a partir de la clasificación de la población en deciles, es posible observar que *“en 1998, el primer decil (10% más pobre del país) percibió un 1,2% del ingreso autónomo en tanto que el decil de mayores ingresos, décimo decil, recibió un 41,3% de este ingreso.”* (MIDEPLAN; 1999) Durante la década de los noventa, además, la distancia entre ricos y pobres no sólo no ha mejorado sustancialmente, sino que se ha confirmado levemente, pudiendo constatarse que los pobres están recibiendo cada vez menos ingresos autónomos mientras que los ricos mantienen su situación de privilegio.

A modo de conclusión, cabe aquí reproducir una reflexión hecha por el sociólogo chileno Tomás Moulian, quien, con relación a la desigualdad y pobreza, sostiene: *“las diferencias entre primer y décimo decil son aplastantes tanto por persona como por hogar. ¿Cómo se sostiene una democracia con una distribución tan injusta, que no cede siquiera a los esfuerzos que el Estado realiza en materia de política social?, ¿cómo se sostiene sin rebeliones, sin protestas, sin una continua efervescencia social? Entender por qué diferencias de la magnitud señalada no producen ni siquiera un*

*marcado inconformismo exige un análisis global del sistema de dominación, con sus complejos mecanismos de integración social.” (Moulian, T.; 1997)*

## **SEGUNDA PARTE**

### **CARACTERIZACIÓN DE LA PINTANA**

#### **ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

Hacia el siglo XVII los terrenos al sur de Santiago, caracterizados como zona de seco, estaban destinados a la crianza de ganado, constituyendo una tierra pobre y estéril. En el primer tercio del siglo XVIII, el gobernador de la época, con la ayuda de los jesuitas, proyecta la construcción de un canal desde el río Maipo hasta el río Mapocho (actual canal San Carlos), el cual incrementaría el caudal de éste último. El proyecto, sin embargo, se materializa parcialmente sólo a finales del siglo XVIII, cuando se construye un primer tramo del nuevo canal. Sólo después de la Independencia nacional, en el año 1820, se da por terminada la obra y pueden abrirse las compuertas.

Al sur de Santiago el riego con aguas del río Mapocho terminaba en la actual Avenida Matta, más allá de la cual se extendía el llano del Maipo. A partir de 1821, una vez que resulta evidente que el canal también serviría para regar las tierras al sur de ese límite, se asume el riego y colonización de este llano. Con este fin se ordenó subdividir los terrenos componentes. Con el tiempo, el llano del Maipo se transforma en la zona de agricultura más extensa del país.

La situación descrita llevó a la ubicación dispersa de colonizadores. De hecho, a mediados del siglo XIX, el núcleo urbano santiaguino sólo llegaba a nueve cuadras al sur de la Alameda de las Delicias, por la calle Santa Rosa. En el año 1892 se crea la comuna de La Granja y un poco después ya hay una pequeña concentración de población y servicios municipales en el actual paradero 25 de la calle Santa Rosa. En 1925 nace la comuna de La Cisterna, la cual absorbe a la comuna de La Granja. Queda así, fuera de toda jurisdicción el área colindante a la calle Santa Rosa. Hacia el mismo año, los terrenos de La Pintana estaban ocupados básicamente por población agrícola.

Como sea, con posterioridad surge desde la comunidad un movimiento de disconformidad con la nueva situación de división, que logra que en 1939 La Granja vuelva a ser comuna. En el año 1950 se observa una densificación en los bordes de Santa Rosa, creándose áreas al oriente y poniente de esta vía. Por su parte, el área rural, correspondiente a la zona de parcelas se comienza a consolidar. En efecto, en este período las respectivas cooperativas comienzan la construcción de viviendas, con el correspondiente traslado de familias a los entonces llamados huerto obreros (Villa La Pintana con 420 hectáreas, Villa Mapuhue con 316 hectáreas, Villa Las Rosas con 220 hectáreas).

Más recientemente, en la década del 60 y comienzos de los 70, se produce un fuerte crecimiento urbano de la comuna, producto de las operaciones sitio y de las tomas de terreno. Los años siguientes de la década muestran un aumento poblacional paulatino, sin grandes fluctuaciones. Finalmente esta situación da paso, a partir de 1980 a la llegada masiva de poblaciones completas que son erradicadas de otras comunas más consolidadas de la ciudad. Hasta hace pocos años, la comuna continúa siendo receptora de población a través de los programas de vivienda básica, casetas sanitarias y de viviendas progresivas.

## **CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA COMUNA**

La Pintana es, entonces, una de las 13 comunas del área de metropolitana que se originan del reordenamiento del Gran Santiago bajo el Decreto Fuerza Ley N° 1-3260 del 9 de marzo de 1981 y publicado en el Diario Oficial del 17 de marzo de 1981. El Municipio comenzó a funcionar como tal el 22 de noviembre de 1984.

La Pintana limita al norte con la comuna de La Granja y la comuna de El Bosque, al oriente con las comunas de La Florida y Puente Alto y al sur con la comuna de San Bernardo.

Su superficie es de 30,6 km<sup>2</sup>, de los cuales 6,9 km<sup>2</sup> corresponden a sectores con asentamientos poblacionales; 7,5 km<sup>2</sup> a sectores de parcelas; entre 5 y 10 km<sup>2</sup> a predios agrícolas; 6,4 km<sup>2</sup> están ocupados por La Platina y Campus Antumapu (Universidad de Chile); y 1,7 km<sup>2</sup> a terrenos intersticiales eriazos en los sectores urbanos.

La población total de la comuna de La Pintana, según el Censo de 1992 alcanzó a los 169.640 habitantes y su proyección al año 2001, según el INE, es de 255.807 habitantes.

## POBLACIÓN

De acuerdo con el Censo de 1992 la población comunal representa el 3,2 % respecto de la Región Metropolitana y un 1,3 % respecto del total nacional. Esta participación en la Región Metropolitana ha ido en aumento, pues si analizamos las tasas de crecimiento entre 1970 y 1982, será fácil comprobar que La Pintana creció en su población más del doble en relación con el aumento de población experimentado en el país y en la Región Metropolitana. Luego de las masivas erradicaciones que se produjeron después de los años 80 y que, finalmente, consolidaron la comuna como tal, la tasa de crecimiento entre 1982 y 1992 fue de un 8,31 %, registrándose como la mayor de la región y siendo de 6,34% más que el promedio de ésta.

**Tabla 1**

### Tasa de Crecimiento medio anual

	1970 - 1982	1982 - 1992
País	2,03	1,64
Región Metropolitana	2,62	1,97
La Pintana	5,65	8,31

Fuente: SECPLAC La Pintana, "Guía de información comunal", 1996.

En relación con la distinción de sexo de la población comunal, cabe señalar que la distribución no muestra diferencias significativas.

El total de habitantes de la comuna corresponden a población urbana.

**Tabla 2**

**Distribución de la población según rango de edad**

Grupo etareo	La Pintana	Región Metropolitana	País
0 - 14	35,89 %	28,5 %	29,5 %
15 - 64	61,59 %	65,0 %	64,0%
65 y más	2,60 %	6,5 %	6,5 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Fuente: SECPLAC La Pintana, "Guía de información comunal", 1996.

Observando el cuadro anterior es destacable el bajo porcentaje que representa la población más vieja de la comuna en relación con las cifras registradas en el resto de la región y el país, lo que podría adjudicarse a las precarias condiciones de vida las cuales inciden en la esperanza de vida de la población.

Resulta igualmente llamativa la cantidad de población infantil existente, la que supera en un 6,3 % a su homóloga nacional.

## **ACTIVIDAD ECONÓMICA**

### **Base productiva de la comuna**

En relación con la actividad productiva que genera la comuna de La Pintana, cabe señalar que las áreas predominantes se constituyen alrededor del comercio, los servicios financieros y los servicios comunitarios. Estas actividades, según el

Diagnóstico de la Macrozona Central, Mecsa e Inecon, equivalieron en 1991 al 74 % del total de la producción comunal.

Por otra parte, la agricultura, que fue la actividad predominante en La Pintana hasta los años setenta, aparece hoy día como una actividad de escasa relevancia en términos de su aporte a la generación del PGB comunal, lo cual muestra que en la actualidad se trata de una actividad deprimida, fundamentalmente por factores de incompatibilidad entre el desarrollo urbano experimentado por la comuna en los últimos años y la productividad propiamente agrícola. Esta situación parece relevante si se considera que más del 50 % de la superficie total de la comuna corresponde a suelo agrícola (de un total de 30,6 km<sup>2</sup>, 7,5 km<sup>2</sup> corresponden a sectores de parcelas; entre 5 y 10 km<sup>2</sup> a predios agrícolas).

### **Empleo**

Según la encuesta Casen del año 1998, el porcentaje de población comunal económicamente inactiva correspondía al 35,7 %, lo que muestra su disminución respecto del año 1992 en que el porcentaje de inactivos alcanzó el 47,76 % de la población. Tomando en consideración que la población inactiva comprende tanto a los niños, mujeres dueñas de casa y discapacitados, y entendiendo además que los índices poblacionales de estos sectores no han variado considerablemente en la última década, es de suponer que esta merma de la población inactiva en un 12 %, es debida a la presión que ejerce el deterioro socioeconómico en las familias, las cuales deben empujar a sus mujeres e hijos a compartir el rol de proveedores.

Lo anterior se ve confirmado con la información respecto del alto porcentaje de mujeres jefes de hogar (24,47%) que existe en la comuna.

Del total de población comunal activa (64,3), se puede destacar que el porcentaje de desocupación en el año 1998 alcanzaba casi el 10%.



En relación con la población activa que se mantiene empleada, ésta trabaja principalmente en tres áreas productivas: industria manufacturera 28,7%; construcción 17,6% y comercio 17,7%. Si se toma en consideración que la industria manufacturera y la construcción representan en total el 0,08% de lo que se produce en La Pintana, es posible afirmar que la gran mayoría de los obreros y trabajadores de la construcción, - los que representan cerca del 50 % de la población empleada - deben desplazarse diariamente a comunas donde existe mayor inversión económica.

**Tabla 3**

**Ocupación y desocupación (población de 15 años y más)**

<b>Empleo</b>	<b>Comuna</b>	<b>Región</b>
<b>Ocupados</b>		
Número	92.045	2.321.863
Porcentajes	90,3	90,4
<b>Desocupados</b>		
Número	9.888	247.746
Porcentajes	9,7	9,6
<b>TOTAL</b>		
Número	101.933	2.569.609
Porcentajes	100,0	100,0

Fuente: MIDEPLAN, encuesta CASEN 1998.

## **ANTECEDENTES SOCIOECONÓMICOS**

### **Caracterización de la pobreza**

#### **Aspectos generales**

La comuna de La Pintana es vista como un área donde se concentra una pobreza aguda y generalizada. De acuerdo con el estudio "Focalización y caracterización de la pobreza en La Pintana" realizado por SECPLAC, el cual está basado en datos censales,

en 1992 en la comuna había un total de 84.092 personas en situación de pobreza, cifra que representa el 49,57% de la población comunal. En ese mismo estudio se detectó que un 9,11% de la población podía ser considerada en situación de pobreza crítica o indigencia, es decir, se trata de personas cuyos ingresos no les permiten satisfacer sus necesidades básicas y además presentan carencias de infraestructura en su vivienda. Un 21,18% estaba en situación de pobreza reciente, lo cual significa que sus ingresos son insuficientes para cubrir sus necesidades básicas, pero no presentan carencias de infraestructura en sus viviendas. En tanto, un 19,28% estaba en situación de pobreza inercial, es decir, sus ingresos actuales están por sobre la línea de la pobreza pero sus habitantes viven en condiciones precarias.

**Tabla 4**

**Situación socioeconómica de la población comunal**

<b>Situación</b>	<b>Individuos</b>	<b>%</b>	<b>Hogares</b>	<b>%</b>
Pobreza crítica	15.450	9,11	2.792	6,9
Pobreza reciente	35.933	21,18	6.965	17,10
Pobreza inercial	32.709	19,28	8.015	19,70
<b>Total pobres</b>	<b>84.092</b>	<b>49,57</b>	<b>17.772</b>	<b>43,7</b>
Total no pobres	85.548	50,43	22.931	56,30
Total	169.640	100,00	40.703	100,00

Fuente: SECPLAC La Pintana, "Focalización y caracterización de la pobreza, comuna de La Pintana", 1995.

Una segunda fuente de información al respecto la constituye la encuesta Casen, cuyos resultados para el año 1998, publicó Mideplan y que se resumen en la siguiente tabla:

**Tabla 5**

**Población según línea de pobreza (\*)**

Categoría	Comuna	Región
INDIGENTE		
Número	22.829	203.248
Porcentajes	9,6	3,5
POBRE NO INDIGENTE		
Número	51.005	698.362
Porcentajes	21,4	11,9
NO POBRE		
Número	165.028	4.946.630
Porcentajes	69,1	84,6
TOTAL		
Número	238.862	5.848.240
Porcentajes	100,0	100,0
(*) Se excluye servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar		

Fuente: MIDEPLAN, encuesta CASEN 1998.

En la tabla anterior, se describe la situación de pobreza de la población comunal según tres categorías (indigente, pobre, no pobre) definidas de acuerdo a la consideración sólo de los ingresos, lo cual define que la situación de pobreza alcanzaría sólo al 31% de la población. Por su parte, si comparamos estos datos con los arrojados por el estudio realizado por la SECPLAC de La Pintana, cuyos criterios para definir los distintos tipos de pobreza incluyen, además de los ingresos de la población, las condiciones de infraestructura de la vivienda en que habitan los individuos, se encontrará que tal porcentaje asciende al 50% de la población comunal.

A pesar de la diferencia observada entre ambas categorizaciones de la pobreza comunal, es fácil advertir que amplios sectores de la población viven en condiciones de pobreza y precariedad.

Al ampliar la visión hacia el sector no pobre de La Pintana, a través de la observación de los ingresos promedio que presentan los hogares, se hace indispensable destacar que éstos, a pesar de ser radicalmente superiores a los de población pobre, corresponden aproximadamente a la mitad del ingreso promedio de los hogares no pobres del resto de la Región Metropolitana. Cabe suponer entonces, que los hogares que se encontrarían fuera del rango de la pobreza, estarían más bien colindando con ella, ya que esta población estaría en condiciones de cubrir sus necesidades básicas, restringiendo sus posibilidades de ascender socialmente, en tanto esto implicaría acceso a educación, cultura, recreación y esparcimiento, niveles adecuados de salud, y un entorno seguro y saludable.

Tabla 6

**Promedio de ingreso mensual de los hogares según línea de pobreza (\*)**  
(pesos de nov. 98)

Categoría	Número hogares	Población	Promedio pers/hogar	Ingreso monetario del hogar
COMUNA				
Indigente	4.829	22.829	4,7	43.158
Pobre no indigente	10.370	51.005	4,9	126.344
No pobre	38.461	165.028	4,3	342.183
TOTAL	53.660	238.862	4,5	273.561
REGION				
Indigente	45.562	203.248	4,5	39.248
Pobre no indigente	143.967	698.362	4,9	125.838
No pobre	1.334.222	4.946.630	3,7	672.131
TOTAL	1.523.751	5.848.240	3,8	601.592
(*) Se excluye servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar				

Fuente: MIDEPLAN, encuesta CASEN 1998.

## La pobreza según edad y sexo

### a) Niños (0-14 años de edad).

La población infantil comunal, según el Censo del año 1992, corresponde al 35,89% de la población total. Presenta un porcentaje de pobreza significativamente superior a cualquier otro grupo de edad, ya que ésta constituye casi el 48,05% del total de los pobres críticos corresponde a cerca del 41,56% del total de pobres.

### b) Jóvenes (15-24 años de edad)

Este tramo etáreo está constituido por el 18,57% de la población total, de acuerdo con lo estimado por el Censo de 1992. De esta población joven el 46,52% ha sido definida como pobre.

### c) Mujeres

Constituyen el 50,38% de la población total de la comuna, de acuerdo con el Censo de 1992. En igual proporción se distribuyen las mujeres en el sector pobre.

El 24,47% de los hogares de la comuna tiene una mujer como jefa de hogar. Este antecedente se hace relevante ya que contribuye a la perpetuación del círculo de la pobreza debido a que *“el problema reside en que la discriminación económica dirigida hacia la mujer provoca un promedio menor del ingreso familiar que si el jefe de hogar es el hombre, por lo mismo esta realidad hace referencia a un extremo de vulnerabilidad social”* (Rozas, G.; 1999).

### d) Adultos mayores (65 años y más)

Este grupo representa el 2,61% de la población total de la comuna, según el Censo de 1992. De ellos, el 44,33% se definen como pobres, y el 8,12% como indigentes, lo que sumado arroja un 52,45% de pobreza en la tercera edad.

e) Personas con discapacidad

De acuerdo con el Censo de 1992, en la comuna existía alrededor del 2,03% de personas afectadas por algún tipo de discapacidad dentro de la cual se destacan discapacidad física y deficiencia mental.

**Bolsones de pobreza**

Si bien de acuerdo con los datos expuestos, la pobreza afecta a una parte importante de la población, hay en la comuna algunas áreas en donde se concentran las mayores carencias. A partir de datos censales sintetizados por SECPLAC en el estudio “Focalización y caracterización de la pobreza, comuna de La Pintana” de 1995, se identificaron 10 bolsones de pobreza, los que corresponden a aquellas áreas de la comuna en donde las manzanas presentan más de un 60% de pobreza. Entre éstas se encuentran sectores de las poblaciones presentadas en la siguiente tabla:

**Tabla 7**

**Bolsones de pobreza en La Pintana**

<b>Bolsones</b>	<b>Pobres</b>	<b>No Pobres</b>	<b>Total</b>	<b>% Pobreza</b>
Pablo de Rokha	1057	569	1626	65,01
21 de Mayo	1477	784	2261	65,33
Gabriela Mistral	1091	725	1816	60,08
Santiago de la Nueva Extremadura	2983	1704	4687	63,64
J. Alessandri I	2451	751	3202	76,55
J. Alessandri II	4585	1344	5929	77,33
Ignacio Carrera Pinto	1984	1405	3389	58,54
Los Almendros	1719	566	2285	75,23
Colombia	1381	632	2013	68,60
22 de Septiembre y Arco Iris	363	6	369	98,37
<b>Total</b>	<b>19091</b>	<b>8486</b>	<b>27577</b>	<b>69,23</b>

Fuente: SECPLAC La Pintana, “Focalización y caracterización de la pobreza, comuna de La Pintana”, 1995.

Los bolsones de pobreza aparecen entonces como verdaderos nudos en los que sus habitantes viven en condiciones de precariedad las que se ven reflejadas en el nivel de ingreso y condiciones de la vivienda.

## DESARROLLO SOCIAL

### Vivienda

A partir de los años 60, la comuna de La Pintana se vio sometida a un notable crecimiento poblacional, pasando en poco más de treinta años (1962 – 1992) de 5.718 a 169.640 habitantes. Estos nuevos pobladores se asentaron de una forma particular, al constituir un conglomerado urbano compuesto mayoritariamente por soluciones habitacionales de carácter social.

La caracterización de la manera en que los miembros de la comuna habita los espacios destinados a ser poblados, incorpora una evaluación de las viviendas y su entorno. El tema es relevante en la medida en que las malas condiciones del espacio público agudizan las carencias de las familias pobres de la comuna.

La calidad de la vivienda puede dividirse en tres categorías, considerando: tipo de vivienda (lujosa o rica, de tipo medio o acomodadas, modestas o pobres), estado de las viviendas (excelentes, buenas, regulares o malas) y el estado de las veredas y/o calles (buenas, regulares, malas).

La categoría baja es mayoritaria en La Pintana, ésta considera sólo aquellas viviendas del tipo modesto o pobre. En la comuna, el 93,6% de las manzanas está compuesta mayoritariamente por viviendas pobres o modestas, en un mal estado, a lo que se suma el mal estado de calles y veredas.

**Tabla 8**

**Caracterización de la vivienda**

<b>Comuna</b>	<b>% Manzanas Categoría Alta</b>	<b>% Manzanas Categoría Media</b>	<b>% Manzanas Categoría Baja</b>
La Pintana	0,3	6,1	93,6

Fuente: Precenso INE 1991.

Respecto del tipo de vivienda, un 82% de éstas corresponden a casas con soluciones habitacionales mínimas, un 11% presenta condiciones más precarias y corresponde a mejoras y mediaguas, lo que muestra por qué el 93,6% de las viviendas corresponde a la categoría más baja.

Con respecto a las características materiales de la vivienda, predominan los materiales sólidos en las paredes exteriores, como el ladrillo; la baldosa de cemento es el material más utilizado para los pisos, existiendo un 3% de pisos de tierra. La fonolita se ha ocupado en el 74,5% de las casas para la construcción de techos.

En relación con el abastecimiento de agua la encuesta Casen de 1994 señala que el origen del agua potable de las viviendas está en un 97% en la red pública, y la conducción del agua al sitio se encuentra dada en un 88% por cañería en la vivienda.

En cuanto al alcantarillado el 87% del servicio higiénico se encuentra conectado a la red, mientras el 6% lo hace al pozo negro, y un 4,8% no cuenta con servicio higiénico.



## Educación

Tabla 9

### Promedio de escolaridad (años)

Área	Hombre	Mujer	Total	Analfabetismo %
Comuna	8,9	8,4	8,7	3,9
Región	10,7	10,2	10,4	2,5

Fuente: Encuesta CASEN 1998.

La población en edad escolar en la comuna de La Pintana, de acuerdo a SECPLAC, en 1995 era de 48.076 jóvenes, de los cuales sólo 19.426 estudiaban en la comuna. La alta migración de jóvenes a otras comunas está determinada por la escasa oferta de establecimientos de educación media, tanto del sector municipal como particular (subvencionado o no). En La Pintana existe sólo un liceo científico, humanista y técnico.

La deserción promedio que presenta la educación básica alcanza el 30% en el paso hacia la educación media, y un 12% de jóvenes desertan estando ya en la enseñanza media. Este fenómeno se refleja en el bajo promedio de escolaridad alcanzado por lo habitantes de la comuna (tabla 9), el cual indica que en promedio, la población no alcanza a finalizar el primer año de enseñanza media.

La tasa de analfabetismo comunal, como lo indica la tabla 9, es considerablemente mayor a la de la región. Esto podría deberse a múltiples causas, tales como la deserción escolar, ingreso prematuro de los niños al trabajo y falta de uso de lenguaje escrito. Considerando que desde 1981 rige para la educación básica el decreto 4200 que indica que los niños deben ser promovidos de curso aún sin haber aprendido a leer – la llamada política de promoción automática – y, considerando además, que la medición del alfabetismo en las encuestas contempla sólo el curso alcanzado por el individuo, es posible deducir que el porcentaje de analfabetismo en la población puede ser considerablemente mayor.

## **Salud**

La atención pública en salud que se circunscribe a los límites territoriales de la comuna de La Pintana está reducida sólo al nivel primario en salud. Esto significa que la población debe desplazarse hacia otras comunas para ser atendidos en un nivel más especializado. Actualmente, la comuna cuenta con 5 centros de atención primaria o consultorios: Santo Tomás, San Rafael, Pablo de Rokha, Santiago de Nueva Extremadura y El Roble. Éstos desarrollan programas de salud infantil, maternal, dental, asistencia social, y médico con sus programas de atención a pacientes crónicos.

En el Informe realizado por la Secplac del año 1996, se describe una mala calidad en los servicios de atención primaria en la comuna, señalándose una diversidad de causas y circunstancias, entre las cuales se destacan las de índole estructural, en relación con los recursos, equipamiento, etc.; las de tipo socioculturales, entre las que se cuenta la motivación del personal del servicio, la relación paciente-médico y los niveles educacionales de la población frente al tema de la higiene y salubridad.

La mortalidad general en la comuna había experimentado, hasta 1992, una tendencia de aumento, pero seguía encontrándose muy por debajo de la tasa de mortalidad a escala regional y nacional. A partir de ese fecha, y como lo muestra la tabla expuesta a continuación, ésta ha tendido a disminuir, encontrándose en 1997 por debajo de la experimentada en 1992 (3,55) y manteniéndose aún muy por debajo de la mortalidad general a nivel regional.

La tasa de mortalidad infantil ha estado experimentando una baja notable en el ámbito nacional en los últimos años. Sin embargo, para el año 1997 en La Pintana ésta fue de 9,37 por mil nacidos vivos, mayor que la que presentó la región. Lo mismo ocurre con la mortalidad neonatal, la que se presentó por sobre la tasa regional.

**Tabla 10**

**Indicadores biomédicos**

<b>Indicadores (1997)</b>	<b>Comuna</b>	<b>Región</b>
Natalidad (por mil nacidos vivos)	16,19	18,10
Mortalidad general (por mil habitantes)	2,71	5,01
Mortalidad neonatal (por mil nacidos vivos)	5,62	5,32
Mortalidad infantil (por mil nacidos vivos)	9,37	9,28

Fuente: Elaboración MIDEPLAN sobre la base de Estadísticas Demográficas – INE

**Salud mental**

La atención especializada en salud mental de la población comunal es de responsabilidad del Centro de Salud Mental, COSAM, dependiente del Departamento de Salud de la Municipalidad, al que llegan pacientes derivados principalmente desde los consultorios de atención primaria.

El COSAM cuenta con seis programas de atención dirigidos a niños, adolescentes y adultos, los cuales pretenden abordar distintas áreas prioritarias en relación con el contexto psicosocial. Estos son: *Sexualidad adolescente, Maltrato infantil y abuso sexual, Drogas y alcohol, Violencia de pareja, Trastorno salud mental tanto en adultos como en niños y adolescentes*. El trabajo está enfocado a tratar trastornos leves y moderados, definiéndose que los de mayor severidad serán derivados a centros hospitalarios adscritos a la red de salud mental del sector, entre los cuales se encuentran el Hospital Padre Hurtado, Hospital Josefina Martínez, Hospital Sótero del Río, Hospital Barros Luco. A estos centros son enviados casos en que se sospecha sintomatología psicótica o alguna otra alteración psiquiátrica, intentos de suicidio, maltrato infantil grave, abuso sexual, trastornos de base orgánica, en general, patologías de difícil manejo, en crisis o de urgencia.

Los distintos programas que se realizan desde el Centro de Salud Mental, contemplan actividades de tratamiento y rehabilitación de pacientes, así como acciones

de prevención en el ámbito comunitario. Durante el año 2000 se atendieron 695 personas, entre niños, jóvenes y adultos, en actividades de prevención, las que consistieron en talleres, acciones psicoeducativas, acciones comunitarias, educación en salud mental y otras. Por otra parte, se atendieron 1275 casos que siguieron algún tratamiento psicoterapéutico. Estos sujetos fueron atendidos bajo la modalidad individual, familiar, grupal o de pareja, de acuerdo a lo requerido por la situación planteada. Un dato relevante parece ser la cantidad de mujeres adultas que consultaron en el año, las cuales suman 363 -aproximadamente 5 veces más que los varones adultos-, de éstas 283 lo hicieron por trastornos del humor y de ansiedad. Y por otro lado, parece igualmente necesario dar cuenta de la gran cantidad de niños varones hasta los 12 años, atendidos por trastornos de déficit atencional con hiperactividad, adaptativos y emocionales (los que alcanzan a ser 69 de un total de 96 casos). Los trastornos donde predomina la hiperactividad superan casi en el doble a los trastornos adaptativos y emocionales. Las niñas consultarían menos, alcanzando a 36 las consultas atendidas durante el año 2000.

## **DESARROLLO URBANO**

### **Territorio y poblamiento**

La comuna de La Pintana, como ya se señaló, cuenta con una superficie total de 30,6 km<sup>2</sup>, de los cuales, 6,9 km<sup>2</sup> corresponden a territorio donde se encuentran los asentamientos urbanos, lo que equivale al 22,5 % de la superficie total de la comuna. En esta escasa porción de territorio se acoge, desde la creación de la comuna como tal, a altas concentraciones humanas, llegando hoy a constituirse en la comuna con mayor densidad poblacional de la Región Metropolitana. Mientras en la región la densidad poblacional promedio alcanza a 341,4 habitantes por km<sup>2</sup>, en La Pintana ésta llega a 5.543,8 hab/km<sup>2</sup>, es decir 16,2 veces más que el promedio regional.

En el tiempo de vida institucional de La Pintana, el proceso de urbanización ha estado dominado por criterios de política extralocales, fundamentalmente sobre la base de las decisiones de localización de vivienda social implementadas por el SERVIU Metropolitano (Servicio de Vivienda y Urbanismo). Esto ha llevado a que el proceso de asentamiento humano se haya hecho sobre la base de la aplicación de estándares mínimos tanto en los aspectos urbanos como en los constructivos, lo que redundó inevitablemente en la calidad de vida de los habitantes de la comuna. El criterio de dotaciones mínimas se aplicó a los mts<sup>2</sup> construidos por vivienda, sitios, ancho de calles y pasajes, reserva de terreno para equipamiento, terminaciones constructivas, provisión de infraestructura, etc. Todo lo cual ha generado una fuerte suburbanización.

Como resultado de este proceso es posible advertir severas deficiencias en la conformación urbana de la comuna, con carencia de elementos de infraestructura y de equipamiento indispensables para la vida cotidiana de la población. Además, la urbanización se produjo en forma dispersa y discontinua, complicando la acción de la administración local en todos sus planos de responsabilidad, e implicando una mala conectividad tanto intra como extracomunal. Por lo tanto, esta parte de la ciudad perdió su rol tradicional dentro del contexto metropolitano, como espacio de transición y enlace desde lo urbano a lo rural, para adquirir un rol nuevo, de recepción de nuevas masas poblacionales de menores recursos. La comuna pasa entonces, de ser un espacio rural de calidad a ser un espacio urbano de mala calidad.

## CONCLUSIONES

Expuesta la caracterización de la comuna, la cual muestra que aproximadamente la mitad de la población cabe en la categorización de pobreza, y considerando que los ingresos de la población no pobre corresponden a la mitad de lo percibido por la población no pobre del resto de la región, nos encontramos en presencia de una situación de extrema precariedad. La Pintana aparece, entonces, como una comuna que está conformada por verdaderos bolsones de pobreza carentes de infraestructura y

equipamiento adecuados para el desarrollo de la función residencial y, por lo tanto, generadores de un círculo vicioso de pobreza socioeconómica y malas condiciones de vida.

Esta situación de segregación social y espacial, conspira contra la posibilidad de contar con una comuna armónica e integradora de sus diversas realidades, sustentable y generadora de oportunidades de progreso individual y colectivo para todos sus habitantes.

La precaria realidad comunal se expresa tanto en las condiciones de infraestructura y equipamiento como en la gran vulnerabilidad que presenta la población, la que se muestra en indicadores tales como la tasa de mortalidad y desnutrición infantil, tasa de analfabetismo y escolaridad, la baja cobertura educacional preescolar, de Enseñanza Media y de Educación de Adultos. Lo anterior se ve agravado por la falta de empleos productivos y el bajo nivel de capacitación de gran parte de la población.

La compleja situación de pobreza antes descrita no sólo incide directamente en las condiciones materiales en que habita la población, sino que redundará claramente en las expectativas de vida de ésta, ya que sus habitantes, en general, se ven imbuidos en situaciones que, si bien aportan a la pertenencia al lugar y contexto social, pueden estar apartándolos de la posibilidad de un desarrollo pleno.

***CAPÍTULO III***  
***“Familia y Pobreza en Chile”***

*"...María, ya ves  
no basta nacer, crecer, amar  
para encontrar la felicidad..."*

*Victor Jara*  
*"Abre tu ventana"*

*"Frágil como un volantín,  
en los techos de Barrancas  
jugaba el niño Luchín  
con sus manitos moradas  
con la pelota de trapo  
con el gato y con el perro..."*

*Victor Jara*  
*"Luchín"*



*“La pobreza en las naciones modernas es asunto muy diferente, sugiere antagonismos de clases, problemas sociales y necesidades de cambios; frecuentemente es interpretada en esta forma por los mismos sujetos de estudio. La pobreza viene a ser el factor dinámico que afecta la participación en la esfera de la cultura nacional creando una subcultura por sí misma. Uno puede hablar de la cultura de la pobreza, ya que tiene sus propias modalidades y consecuencias distintivas sociales y psicológicas para sus miembros. Me parece que la cultura de la pobreza rebasa los límites de lo regional, de lo rural y urbano, y aún de lo nacional. Por ejemplo, me impresiona la extraordinaria similitud en la estructura familiar; en la naturaleza de los lazos de parentesco; en la calidad de relaciones esposo-esposa y padres-hijos; en la ocupación del tiempo; en los patrones de consumo; en los sistemas de valor y en el sentido de comunidad encontrado en las clases bajas en distintos lugares del mundo.”* (Lewis, O.; 1959).

Así se refería Lewis al presentar su estudio, sobre cinco familias pobres mexicanas, que intenta brindar un cuadro íntimo de la vida diaria de los miembros de estas familias y aportar a la comprensión de lo que él llama, *cultura de la pobreza*, suponiendo que los pobres de todo el mundo tienen algo en común que tiene que ver con una particular manera de representarse la realidad que viven. A partir de las reflexiones de Lewis es posible sostener que lo que se define como “pobreza” redundaría en la vida de cada uno de los sujetos que se desarrolla bajo esa condición y que, por lo tanto, la *familia*<sup>1</sup>, unidad en torno a la cual se organiza la sociedad moderna, constituiría un lugar donde es posible observar las consecuencias psicosociales de tal situación, en tanto, “es posible afirmar que para entender cabalmente fenómenos individuales hay que referirlos a sus contextos, pero no como mera contextualización sino como mutua conformación” (Becker, D.; 1994). Esta afirmación sugiere que el contexto repercute sobre los sujetos determinando la manera en que se desarrollan, organizan y estructuran las instituciones de las que participan.

---

<sup>1</sup> “Se define como familia al grupo de personas emparentados entre sí que viven juntos bajo la autoridad de una de ellas y que constituyen una institución que biológicamente tiene como misión perpetuar la sociedad, dándole nuevos miembros” (Sepúlveda, E.; Gallardo, I.; Canales, P.; Illanes, M.; 1991)

En este sentido, la familia surge además como objeto de análisis debido a que *"...es un grupo sujeto a variaciones en su composición y funcionamiento, resultantes por una parte del protagonismo social de sus diferentes miembros en condiciones estructurales e históricas dadas y, por otra, de su inserción social y territorial en diversos segmentos y áreas de la sociedad global"* (Reca. I.; Tijoux, M.E.; 1996). Y si sostenemos que la sociedad experimenta cambios vertiginosos, suponemos que éstos han afectado, en mayor o menor grado, la estructura de la familia, en general, y de la *familia popular*<sup>2</sup> específicamente, produciéndose transformaciones que han influido sobre el nivel de vida y bienestar de sus miembros.

Al hablar de pobres generalmente se hace referencia a aquella parte de la población que no ha logrado integrarse a la vida moderna, debido a que la infraestructura productiva y de servicios (educación, salud, vivienda, etc.) no es suficiente o no crece a la velocidad de la demanda, por causas del crecimiento demográfico y la migración campo – ciudad.

Hace 20 años atrás en Chile eran considerados pobres aquellos individuos que no habían experimentado un desarrollo cultural y laboral, y constituían un sector de la sociedad que se ubicaba espacialmente en la periferia de la ciudad. Esa pobreza sigue existiendo, y a ella se han sumado sectores que en otras épocas alcanzaron niveles importantes de consumo y participación en el mundo laboral; estos sectores representantes de segmentos sociales medios, experimentaron procesos de exclusión, cesantía, pérdida de beneficios sociales y precarización del empleo. De este modo, *"la marginalidad de la actividad económica, la falta de ingresos y la segmentación de los mercados de trabajo y la precarización de los empleos, son aspectos centrales que van configurando el mundo de los pobres en nuestro país"* (Reca. I.; Tijoux, M.E.; 1996).

---

<sup>2</sup> Entendemos por familia popular, aquella familia urbana empobrecida que, en general, habita los sectores periféricos de la ciudad, los que se corresponden a conglomerados de poblaciones, y que posee características de vulnerabilidad.

## CONCEPTOS PRINCIPALES PARA ABORDAR LA POBREZA DE LAS FAMILIAS

### Vulnerabilidad y pobreza

La tendencia actual es a utilizar el concepto de *vulnerabilidad* de los grupos familiares, aludiendo principalmente a su vulnerabilidad a la pobreza. El concepto de vulnerabilidad se identifica con pobreza o sectores en riesgo y se diferencia del concepto de pobreza extrema que alude a quienes viven en la miseria y está delimitado en función de las características físicas de la vivienda, tales como la calidad y uso de materiales, equipamiento, disponibilidad de electrodomésticos, etc.

Cabría preguntarse, entonces, qué factores inciden en que los sujetos salgan o entren en la franja que se ha determinado para la pobreza.

Para responder con mayor claridad esta interrogante y definir lo que el concepto de vulnerabilidad implica para el ámbito familiar, parece necesario referirse a los métodos que se han utilizado para medir la pobreza.

Desde la perspectiva de la metodología de la línea de la pobreza (capítulo II), CEPAL (1994) propone que “*son hogares económicamente vulnerables aquellos cuyos ingresos no difieren mucho de la línea de pobreza y dependiendo del ciclo económico podrían entrar o salir de ella*”, en este sentido, serían familias vulnerables aquellas cuyos ingresos insuficientes las exponen a condiciones de vida de pobreza o indigencia.

Una mirada distinta de la problemática de la pobreza, hace referencia a las patologías sociales implicadas, es decir, a la problemática de las familias pobres afectadas por procesos de deterioro psicosocial. La vulnerabilidad aludiría entonces a una exposición de las familias a procesos de deterioro de las condiciones materiales y psicosociales de vida, de lo que derivarían fenómenos de desorganización familiar y falta de integración. No obstante, se sostiene que hay algunas familias que pueden

generar modalidades de funcionamiento que les permiten enfrentarse a la pobreza que las afecta. Estas familias desarrollarían ciertas fortalezas a partir de las características negativas implicadas en su situación de vulnerabilidad; estas fortalezas podrían tener que ver con, por ejemplo, la realización de trabajos informales y establecimiento de nuevas redes laborales.

### **Vulnerabilidad y relaciones sociales: integración e inserción**

El concepto de vulnerabilidad implica, desde un punto de vista sociológico, una referencia a los lazos sociales, inserción e integración social de las familias, aludiendo a cómo y por qué algunas familias resultan más afectadas, resultando marginadas de los procesos de intercambio económico y social. *“La noción de vulnerabilidad se sitúa en un nivel macro-social cuando es resultado de un defecto de cohesión social global, y en un nivel micro-social, cuando es producto o resultado de la dificultad de una familia o de sus miembros para insertarse o integrarse...Inserción es la acción que consiste en dar lugar al individuo al lado de los demás, mientras que la integración supone que el individuo no solamente tiene lugar al lado de los demás, sino entre los demás y en coherencia o congruencia con los otros”* (Reca, I.; Tijoux, M.E.; 1996). En este sentido, podría sostenerse que los miembros de las familias vulnerables pueden aparecer como insertos en la sociedad por el solo hecho de cohabitar con otros y responder a las demandas que la sociedad les hace. Insertos, pero no integrados.

### **Vulnerabilidad y exclusión social**

Por otra parte, la vulnerabilidad supone cierta *exclusión social* –como ya se anticipó en el capítulo I-, entendida ésta última como un enfoque que se refiere a la manera en que los beneficios del crecimiento económico son distribuidos a los grupos más desfavorecidos, generándose una extensión y evolución de la pobreza que restringe el crecimiento económico y las relaciones entre éste y la pobreza.

La exclusión es una construcción social histórica que, por lo mismo, designa fenómenos que son producto de las distintas transformaciones que las principales instituciones económicas y de la vida social, sufren en contextos determinados. Según Reca y Tijoux, en la actualidad la exclusión equivale a la carencia de un empleo, pero también a la pérdida de las relaciones sociales que afecta a la mayoría de las familias pobres. Así, el proceso de exclusión se iniciaría con la vulnerabilidad.

El concepto de exclusión también ha sido relacionado con el fenómeno de desigualdad social, por lo que, desde el enfoque de la exclusión, la pobreza resulta de la relación dinámica entre las situaciones de carencias materiales y la ruptura de los vínculos sociales, constituyendo la exclusión una causa parcial de la pobreza.

### **Vulnerabilidad, vínculo social y cohesión familiar**

Desde una perspectiva sistémica, se ha intentado relacionar la situación de vulnerabilidad de las familias pobres con los supuestos teóricos que señalan que los problemas de la sociedad actual pueden ser descritos como problemas de comunicación entre los diferentes grupos sociales. En este sentido, la vulnerabilidad tendría que ver con una dificultad en el manejo de las comunicaciones, de lo que Reca y Tijoux (1996) deducen que las familias vulnerables permanecerían aisladas, atomizadas y con dificultad para comunicar sus demandas positivamente, es decir, para negociar y expresar valores e identidades propias.

## VULNERABILIDAD Y FAMILIA

Una mayor situación de vulnerabilidad parecen mostrar aquellas familias cuya estructura ha experimentado ciertas variaciones durante estas últimas décadas, encontrándose en la actualidad gran cantidad de familias monoparentales (a modo de ejemplo, aludimos aquí a los datos arrojados por la encuesta CASEN de 1990, que indican que el 8,2% de las 3.197.429 familias nacionales encuestadas corresponden a familias nucleares incompletas) cuya situación se ve permeada por la ausencia de uno de los cónyuges, debiendo asumir el cónyuge presente las tareas del cuidado familiar. Entre este tipo de familias, destacan aquellas cuya jefatura está en manos de una mujer, *"las jefas de hogar asumen las responsabilidades familiares siempre solas y no en pareja como ocurre en el caso del hombre. Lo cual determina no sólo una estructura familiar incompleta, sino también un problema económico que afecta a todo el grupo familiar por la falta del perceptor supuestamente principal de ingresos"* (Valenzuela, M.E.; Venegas, S.; Andrade, C.; 1996).

*"La CEPAL (1994) en torno al tema de la pobreza pone el acento en el campo de la familia, categorizando los núcleos duros de la pobreza, definidos como aquellas familias u hogares que presentan jefatura femenina, sin cónyuge, con tres o más hijos, cuyos ingresos se encuentran bajo de la línea de Pobreza"* (Rozas, G.; 1999).

Las mismas autoras, citadas con anterioridad, agregan además, respecto de la situación de los hogares con jefatura femenina, que *"...sólo un 40% de los ingresos proviene de su trabajo, mientras que un 46% de los ingresos provienen del trabajo de los otros miembros del hogar. Esto se explica por la baja participación que tienen las jefas mujeres en el mercado laboral, por lo cual deben compartir su rol proveedor con otros miembros. Dado que éstos son, generalmente, hijos relativamente jóvenes que han debido desertar tempranamente del sistema escolar, se genera con ello una situación de pobreza que tiende a perpetuarse"*. Se deduce que *"no se trata de desmerecer la jefatura femenina, sino que el problema reside en que la discriminación económica dirigida hacia la mujer provoca un promedio menor del ingreso familiar que si el jefe de*

*hogar es el hombre, por lo mismo esta realidad hace referencia a un extremo de vulnerabilidad social” (Rozas, G.; 1999).*

Sin embargo, y a pesar de la evidente situación de vulnerabilidad que enfrentan las familias monoparentales, Reca y Tijoux (1996) señalan que en las familias nucleares formadas según el patrón tradicional (padre proveedor de recursos y madre responsable de los hijos y el trabajo doméstico) también están presentes importantes rasgos de vulnerabilidad, constituyendo factores relevantes: el menor número de miembros que trabajan, su mayor tamaño y los obstáculos que enfrenta el hombre para lograr una inserción laboral estable.

Con objeto de sistematizar la información respecto del tema, las mismas autoras proponen cuatro criterios indicadores de vulnerabilidad en las familias:

El primero se refiere a la situación de pobreza: el ingreso familiar per cápita deberá situarse por debajo de la línea de la pobreza.

El segundo, considera, por un lado, las condiciones de hacinamiento, es decir, que en la vivienda convivan más de tres personas por pieza, y/o, por otro, que el baño de la vivienda esté en condiciones inadecuadas (en mal estado, cañerías obstruidas), que no haya baño dentro de la vivienda, que tenga baño de uso compartido o que no esté conectado al sistema de eliminación de excretas.

El tercer criterio alude a un alto índice de dependencia que considera la existencia de 3 o más miembros dependientes por cada miembro que trabaja. Se consideran dependientes a los menores de 15 años, los mayores de 60 y los desocupados.

Por último, constituye un indicador de vulnerabilidad, la presencia de un miembro desocupado, cesante o buscando trabajo por primera vez.

Al hablar de vulnerabilidad, en tanto ésta implica un posible deterioro de las condiciones materiales y psicosociales de vida, los factores que la definen son múltiples y se entremezclan, y con ello se complejiza aún más el análisis.

En este sentido, se hace necesario considerar que, además, los hogares en situación de vulnerabilidad incluirían al menos un miembro perteneciente a los llamados

grupos vulnerables: niño, joven desocupado o inactivo, mujeres jefas de hogar, adultos mayores, personas discapacitadas, grupos étnicos minoritarios. Las familias vulnerables más complejas corresponderían a aquellas que incluyen simultáneamente más de uno de estos miembros, o que por situación de cambios o ajustes, sus miembros adultos carecen de empleo.

Por otra parte, deberá considerarse la calificación y tipo de empleo, la calidad del trabajo de las personas activas, suponiendo que si ésta es relativamente baja, la situación de vulnerabilidad en términos económicos se acentúa. *“También las familias de los ocupados pueden encontrarse en situación de vulnerabilidad. A los bajos niveles de remuneración (muchas veces por debajo del ingreso mínimo legal) se agregan otros indicadores de precariedad del empleo, tales como la no inserción en el sistema previsional, la inexistencia de contrato de trabajo y aún, la percepción de ingresos inferiores al mínimo legal”* (Reca, I.; Tijoux, M.E.; 1996). En este sentido, se sostiene que la precarización del empleo es un fenómeno vinculable a la configuración de una situación de vulnerabilidad de las familias.

En definitiva, y considerando el tipo de factores contemplados para la caracterización de una posible situación de vulnerabilidad, podemos concluir que el concepto de “familia vulnerable”, a pesar de que intenta superar criterios economicistas, conlleva cierto riesgo que tiene que ver con los efectos que su utilización puede provocar en los grupos así calificados. *“La calificación de vulnerables efectuada según criterios externos tendría como efecto reforzar las debilidades. En otras palabras, las familias no son vulnerables en sí, sino que es la propia sociedad la que las hace vulnerables, generándose un ciclo de retroalimentación”* (Reca, I.; Tijoux, M.E.; 1996). El término puede tener consecuencias negativas para quienes son identificados como tales. Por esta razón, se ha preferido hablar de *vulnerabilidad* para referirse a las condiciones o situaciones que hacen que las familias puedan encontrarse en situación de riesgo social.



## EL MUNDO DE LA FAMILIA POPULAR

El concepto de *familia popular* ha sido utilizado en investigaciones cualitativas efectuadas desde las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), las que consideran los testimonios de los propios pobladores con objeto de tener acceso a las características “subjetivas” de los actores de la pobreza. Estos análisis, que toman en cuenta aspectos subjetivos, suponen que los grupos pobres se vuelven sujetos activos de su propia cotidianidad, construyendo formas propias de sobrevivencia, desarrollando fortalezas y potencialidades como la solidaridad entre pares, la constitución de redes de apoyo y organizaciones sociales. La lucha por la sobrevivencia contiene aspectos negativos que se traducen en falta de motivación e inmovilidad social, pero, al mismo tiempo, contiene proyectos de vida contruidos de acuerdo con las particularidades de la situación.

Desde esta perspectiva se ha utilizado la denominación de *familia popular* para aludir a una compleja trama de relaciones que se establecen en su interior y que dan cuenta de un “mundo” social particular, de una cultura específica que se mantiene aún cuando la familia haya superado los obstáculos económicos de su origen. *“Aun la familia que ha vencido los obstáculos económicos de su origen y ha llegado a cierta posición social conserva en costumbres, lenguaje y psicología los resabios de su anterior forma de convivencia”* (Lewis, O.; 1959). El concepto de familia popular alude a una manera especial de vivir la cotidianidad bajo condiciones de subsistencia adversas, *“hay toda una forma de pensar y sentir los acontecimientos, de expresar y sentir la vida diaria y las circunstancias que les rodean, que se expresa tanto al interior como al exterior del grupo familiar. Pese a sus carencias y dificultades han desarrollado capacidades y valores que permiten hacer posible la vida.”* (Luco, B.; 1994).

### **Cohesión familiar**

Las formas en que se constituye la familia en los sectores pobres son diversas. En ocasiones la pareja está casada legalmente desde el inicio de la conformación del núcleo familiar. En otros casos la pareja inicia primero un proceso de convivencia que luego

formaliza. Se registran separaciones temporales debido a que uno de los miembros de la pareja, generalmente el hombre, debe trasladarse por razones de trabajo, instalándose posteriormente con otra mujer.

No obstante la diversidad, tradicionalmente la familia popular se reconoce como un grupo de personas que viven juntas, que tienen algún lazo consanguíneo, en este sentido se sostiene que es extensa<sup>3</sup> (*"jefe, cónyuge, hijos y otros familiares no directos"* (Valenzuela, M.E.; Venegas, S.; Andrade, C.; 1996)) e incompleta, falta el padre o la madre, y en el caso que ambos estén presentes, el vínculo que los une, no está legalmente constituido; existen familias de hecho (convivientes) que en conjunto son capaces de subsistir económicamente.

*"Otro hecho muy importante es que las familias se reconstituyen a lo largo del ciclo de vida, no sólo a través de la reconstitución de nuevas relaciones conyugales, también se recuperan los hijos que ha criado una abuela, que han permanecido en la zona rural de la que migraron o situaciones similares"* (Reca, I.; Tijoux, M.E.; 1996).

### **Roles y relaciones familiares**

La *mujer del sector popular*, básicamente aquella dueña de casa o trabajadora esporádica, *"se caracteriza principalmente por su identidad construida en torno a la maternidad"* (Rodó, A.; 1992). Al interior de la familia popular la imagen materna es fuerte y el padre aparece como más bien distante. El rol que se le asigna a la mujer adquiere un carácter relevante en este contexto, *"el papel de la mujer es fundamental, ella es el núcleo de la familia. Su coraje, sabiduría y creatividad permiten mantener unido al grupo y darle un sentido de vida"* (Luco, B.; 1994). La mujer desempeña el rol central en el hogar; es responsable del trabajo doméstico, aún cuando algunos hombres

---

<sup>3</sup> *"En las últimas décadas el número de las "familias nucleares" ha tendido en todas partes a aumentar, con la correlativa disminución de las familias extensas. En América Latina, aproximadamente la mitad del universo de la pobreza está conformado por familias extensas, vale decir compuestas no sólo por padres e hijos, sino también por otras personas la mayoría de ellas consanguíneas. Este tipo de estructura está ligada a precarios niveles socioeconómicos, débil industrialización, predominio de actividades agrarias, vigencia de pautas culturales tradicionales y escasa escolaridad"* (Sepúlveda, E.; Gallardo, I.; Canales, P.; Illanes, M.; 1991)

lo asuman también. Según Reca y Tijoux (1996), la mujer desempeña múltiples roles, aunque un aspecto singular de los roles familiares desempeñados por ella consiste en la simbiosis entre el rol de esposa y madre. La maternidad es más que una función biológica, es lo que, de alguna forma, le otorga reconocimiento social y sentido a su vida y a su condición de mujer.

En un contexto de múltiples carencias propias de la pobreza, cruzado además por condiciones de explotación y, a veces, por la violencia, la maternidad es lo único que podría permitir a la mujer reconocimiento y estatus social. *“La maternidad así, se constituye en un ideal, en un deber ser. Refuerza esta situación el modelo mariano predominante en nuestra cultura occidental cristiana. Allí se encierra y encarna todo el simbolismo, que es expresado por las propias mujeres en las percepciones y representaciones de su rol y proyectos de vida...”* (Rodó, A.; 1992). En concordancia con este modelo, las mujeres reconocen y expresan que ser mujer es ser madre. Para las mujeres pobres ello significa servicio, entrega, pero al mismo tiempo, implica transformarse en un “ser para otros”, alguien cuyo sentido en la vida lo constituye el otro. Esta actitud maternal-femenina muchas veces es invasora.

El lugar de la mujer pobre transita entre una sensación de poder inmenso que proviene de su condición de mujer y madre, pero que es limitado y encasillado en una función biológica y social, en un modelo establecido que se presenta como inmutable. Por eso, cuando se piensa en la mujer pobladora, pobre, afloran imágenes contradictorias: está su condición de madre que encuentra sentido a partir de ser para otros, su identidad construida a partir del ejercicio de este rol que la llevan a tener la necesidad de perpetuar este vínculo en tanto éste configura su identidad. Al mismo tiempo, este rol que le da sentido a su vida, le muestra lo ajena que está a otras actividades, lo excluida que está del poder, en tanto no ocupa un lugar relevante fuera de lo inmediatamente familiar y comunitario. *“Las características y actitudes que expresan los principales rasgos identitarios de la mujer, como el servicio o el sacrificio, son situaciones que contribuirían a inhabilitar socialmente a la mujer para ejercer poder, para actuar en el mundo público con capacidad propositiva, o para ser considerada*

*realmente en las decisiones y formas de gestión que competen a su vida, pública y privada” (Rodó, A.; 1992).*

Esta definición de la mujer de sector popular, a partir del ser madre, es una dimensión que alcanza hasta las hijas mayores de las familias pobres, las que deberán asumir el rol de madre si ésta trabaja fuera del hogar o si ésta se encontrare enferma. El desempeño de este rol al interior de la familia podrá *“representar un ejercicio de responsabilidades que pone énfasis en el desarrollo de la identidad de mujer-madre. Pero, al mismo tiempo, dificulta que la joven tenga otras experiencias que contribuyan al desarrollo de su identidad como adolescente y como joven”* (Reca, I.; Tijoux, M.E.; 1996).

Como se señaló, el desempeño del único rol que socialmente parece serle asignado a la mujer pobre, el de ser madre, muestra, al mismo tiempo, la exclusión laboral que la afecta. A través de las cifras recogidas por la encuesta CASEN 1998, se puede afirmar que las mujeres chilenas, y especialmente las mujeres pobres, tienden a encontrarse doblemente excluidas, tanto fuera del mercado laboral como dentro de éste. La exclusión, total o parcial, de los sistemas productivos, impide a determinadas mujeres lograr un ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades básicas, lo que constituye un tema central en la situación de pobreza femenina. El trabajo fuera del hogar parece ser una tarea asignada y reservada para el hombre.

Culturalmente el rol que se le ha asignado al hombre, padre y esposo, ha sido el de proveedor de los ingresos familiares. El *hombre de la familia popular* con frecuencia realiza trabajos precarios y temporales que redundan en conflictos de identidad con serias consecuencias en el ámbito familiar. La cesantía instala al hombre en la casa y, en general, ello repercute sobre la mujer quien ve dificultado su trabajo doméstico, territorio que es considerado de su “dominio”, debido a las mayores demandas de atención de parte de su pareja.

Olavarría, Benavente y Mellado, a través de una investigación sobre masculinidades populares realizada el año 1998, donde el propósito general fue conocer cómo los varones que viven en condición de pobreza e indigencia construyen sus identidades masculinas, nos presentan algunas imágenes acerca de la subjetividad de los varones adultos jóvenes de sectores populares. A partir de este estudio, se apelará sucintamente a la temática de la identidad masculina en estos sectores, intentando mostrar algunas de sus particularidades.

En relación con la adquisición de una identidad genérica que conforma una subjetividad masculina, el estudio cita a Gilmore, quien sostiene que el ideal de la masculinidad *"es un ideal impuesto por la cultura, con el que los hombres deben conformarse, tanto si congenian psicológicamente con él como si no"* (Gilmore, 1994; en Olavarría, Benavente y Mellado, 1998) Este ideal coincide en nuestra sociedad con lo que Connell denomina masculinidad hegemónica, definida como *"la forma reconocida de un grupo de reclamar para sí la autoridad social y de procurar y mantener una posición de liderazgo en la vida social."* (Connell, 1995; en Olavarría, Benavente y Mellado, 1998) Éstas aseguran y son factores que permiten las posiciones dominantes de hombres y la subordinación de mujeres, *"a lo que cabría agregar la subordinación de otros hombres que están fuera de las estrategias hegemónicas."* (Olavarría, Benavente y Mellado, 1998). Esta masculinidad hegemónica tendría como elemento central la detentación del poder, como capacidad de ejercer el control sobre el entorno, y por sobre todo, de los otros que se posicionan bajo su amparo. Este poder estaría representado concretamente en los estereotipos más recurrentes en torno a la masculinidad: el de proveedor económico, y el rol instrumental de mediador entre la familia y la sociedad. Marqués, al referirse a la masculinidad, plantea que *"ser varón en la sociedad patriarcal, es ser importante"*. Los autores del estudio aportan otros estereotipos en relación con la subjetividad masculina como son la sexualidad heterosexual, irrefrenable y no necesariamente ligada con el afecto; la emocionalidad ligada a la racionalidad y la fortaleza; y la relación con los otros, sosteniendo que *"un hombre no es pasivo, no se deja dominar"*, *"la masculinidad no es sólo una identidad*

de género, también un símbolo de un sistema de poder” (Fuller, 1995; en Olavarria, Benavente y Mellado, 1998)

Igualmente entre los varones jóvenes adultos de sectores populares estudiados, el ser varón es signo de distinción. *“Le hace ser importante, el hombre siente que es importante. Los otros, especialmente quienes están bajo su dominio, le hacen ver que es importante y él lo percibe así. Es importante y tiene derechos, ser hombre da derechos en sus dominios, especialmente en su familia, sea de origen o en su propio núcleo familiar. El hombre, como señala uno de ellos, es la ley de la casa.”* (Olavarria, Benavente y Mellado, 1998)

Pero, a la par de esos derechos, el hombre de sector popular entiende que tiene deberes. *“Es difícil ser hombre, ser hombre tiene cargas y responsabilidades que hay que asumir, es doloroso. Implica deberes y prerrogativas. La identidad se transforma en mandato que organiza la vida de los sujetos. El hombre tiene que hacerse cargo de aquellas obligaciones que están bajo su responsabilidad por el hecho de ser varón”* (Olavarria, Benavente y Mellado, 1998)

Su principal deber es el trabajo y lo que esto trae aparejado, es decir, proveer en sus necesidades a quienes están bajo su amparo. A pesar de las diferencias encontradas entre los jóvenes adultos del estudio, todos coinciden en que el desempeñar un trabajo les otorga autoridad, poder y respeto al interior de sus hogares. *“La mayoría de los jóvenes señala que el trabajo es una actividad de la calle, del espacio público; el varón es de la calle, del trabajo. La casa no es un lugar que le acomode para permanecer, ese es el espacio de la mujer.”* *“El trabajo, según los mandatos sociales internalizados por los jóvenes, debería permitir al varón asumir responsabilidades y obtener autonomía. A través del trabajo los hombres son importantes, son jefes de su hogar, son los proveedores, pueden hacerse cargo de quienes están bajo su cuidado; pueden proteger a su familia. El trabajo hace al hombre, le hace digno ante él mismo y ante los otros.”*(Olavarria, Benavente y Mellado, 1998)

Sin embargo, generalizadamente entre los varones de sectores populares, y más aún entre los jóvenes, la vida laboral se caracteriza por la discontinuidad y precariedad, debido al bajo nivel de estudios y capacitación. *“Pocos de ellos tienen calificación en un oficio y por ello se les dificulta lograr trabajo que les permita cumplir con los mandatos sociales, que forman parte de su identidad de varones.”* (Olavarría, Benavente y Mellado, 1998) Todo lo cual trae como consecuencia que a través de los trabajos esporádicos que realizan no consigan satisfacer sus aspiraciones ni las de sus familias, por no mencionar la satisfacción de trabajar en algo útil socialmente y gratificante.

Las características de discontinuidad y precariedad de los trabajos a los que acceden estos jóvenes adultos se reproducen constantemente, permaneciendo relacionadas en una relación dialéctica, pues las condiciones de un trabajo precario a menudo provocan la pronta salida del trabajador de éste y, la posibilidad de cambiarse una y otra vez de trabajo tiene como condición que sean trabajos simples donde lo necesario es una mano de obra sin mucha calificación, y por lo mismo, fácilmente sustituible. *“El mundo del trabajo es independiente de sus voluntades. Sienten el peso de los mandatos internalizados, pero no tienen medios para generar condiciones de trabajo que les permitan asumir esos mandatos y ejercerlos según ellos estimen conveniente. No son actores que se sientan definiendo las condiciones de su vida laboral. Por el contrario, están supeditados a lo que se les ofrezca, y a aceptarlo en las condiciones que son presentadas por los proveedores del trabajo (patrones). Ni siquiera están seguros de poder mantener un trabajo, porque muchas veces lo pierden pese a que estiman que trabajaron responsablemente y cumplieron con lo pactado.”* (Olavarría, Benavente y Mellado, 1998)

Por lo tanto, estar cesantes o sin trabajo es una realidad acostumbrada en los sectores pobres lo cual, además de no posibilitar acceder a la satisfacción de las necesidades propias y de su núcleo familiar, el varón adulto joven es remecido fuertemente en su subjetividad, al no permitirseles cumplir con la que sienten como su mayor responsabilidad. *“Quedarse sin trabajo significa perder la relativa autonomía lograda... Los deja en situación de no ser capaces. Afecta profundamente sus identidades*

*y subjetivamente es una situación catastrófica, demoledora. Esta situación pone en jaque la posibilidad de ser hombres dignos, honorables. Sienten que no son respetados, pierden su autoridad y su poder.*" (Olavarría, Benavente y Mellado, 1998)

En relación con lo expuesto, estamos en condiciones de afirmar que el varón de sector popular está situado tenazmente en el modelo de masculinidad hegemónica, donde, lo central sería que ser hombre es símbolo de poder, importancia y prestigio. Estos varones, y sus contextos, intentan ser consistentes con este modelo, sin embargo, como se pudo apreciar, es muy dificultoso para este hombre lograr mantenerse en este lugar ideal o mandato que su contexto cultural le impone. *"Aprender a ser hombre obliga a los jóvenes a confrontar los mandatos de este modelo dominante con la realidad en que viven, pese a que paradójicamente se consideran y son hombres. Para los jóvenes pobres e indigentes es una experiencia contradictoria, muchas veces dolorosa, que los lleva a adaptar esta forma de ser hombre a sus condiciones de vida."* (Olavarría, Benavente y Mellado, 1998) Si consideramos que el centro de la masculinidad para este modelo hegemónico es el poder, cabe considerar que *"para tener poder y ejercerlo es necesario tener recursos en los que apoyarse. Y ser hombre, según el relato de los jóvenes adultos de sectores populares, supone tener poder. Pero ellos son varones con escasos recursos. Son pobres en recursos económicos, sus trabajos son precarios, mal pagados; su nivel educacional es bajo y, en general, sin calificación; no forman parte de redes sociales que les conecten con sectores de mayores recursos; su sociabilidad está centrada en sus familias y amigos, que están en la misma situación de ellos. Esta situación produce profundas contradicciones, que quedan de manifiesto en los relatos, pero cada uno de ellos las resuelve dándoles un sentido subjetivo tal que les permita vivir sin psicotizarse. Son proveedores sin trabajo, hombres "de la calle" que se quedan en la casa, jefes de hogar allegados en el hogar de otros, padres de hijos no decididos."* (Olavarría, Benavente y Mellado, 1998)

Además de las carencias y dificultades del orden de la desigualdad social que se ha planteado en relación con la construcción de la identidad del varón que vive en la pobreza, creemos que el sometimiento al modelo hegemónico expuesto es defendido y



asumido con tenacidad en estos sectores, observándose –de acuerdo con el estudio presentado- un cuestionamiento centrado en la falta de recursos, pero no acerca de este modelo de masculinidad que tantas contradicciones conlleva para el varón de sectores populares. Destacamos esto pues nos parece relevante aquí resaltar una diferencia del orden de lo cultural en la constitución del género, pues, mientras que en las capas medias y altas, -las cuales tendrían en principio mayor acceso al conocimiento y una mayor apertura al mundo globalizado-, existe una tendencia a permear de lo femenino lo masculino, y a intentar compartir de forma más homogénea los roles sociales entre el hombre y la mujer, el varón de los sectores más desfavorecidos percibe que la mayor amenaza que afecta al hombre es la feminización, con las características opuestas a lo descrito por ellos como lo masculino, y al desplazamiento del lugar que ocupan que significa que la mujer se integre en relativa igualdad de condiciones al mundo del trabajo, y también pues, del poder.

Podríamos continuar un poco más allá en nuestra reflexión y plantear que el acceso a los conocimientos y al mundo globalizado –patrimonio, en este momento, de las clases más acomodadas- no sólo permiten la entrada a un trabajo digno y suficiente, sino por sobre todo a un mundo con mayor riqueza y diversidad cultural. Así, a pesar de compartir las palabras del escritor y psiquiatra Marco Antonio de la Parra, quien afirma *“la nueva era en que estamos entrando ha aceptado mucho más nuestra natural bisexualidad”*, podemos acotar que esta nueva era lo es sólo para los sectores integrados, tanto al tener, al saber y al poder.

### **Espacio físico y vulnerabilidad**

Un ámbito esencial en relación con la deseada autonomía del adulto es la posibilidad de vivir independientes de los propios padres, y es precisamente, donde se concretiza la falta de autonomía provocada por la carencia, pues, *“los trabajos desempeñados por la mayoría de los jóvenes no les permite independizarse de sus familias de origen y viven como allegados; los otros coarriendan departamentos con*

*amigos o arriendan pieza o departamentos interiores. Los mandatos de autonomía se ven fuertemente afectados en los hechos.*" (Olavarria, Benavente y Mellado, 1998)

Esta limitación en la autonomía tiene su concretización más evidente, y dramática también, en el hacinamiento de las viviendas en sus diversas formas: de persona por cama, de personas por cuarto, de familias por vivienda y de viviendas por terreno. Este elemento es ineludible de incluir en un análisis de la pobreza con resonancias en lo familiar y en lo psíquico, porque el espacio donde se habita determina las condiciones básicas donde se realizan las actividades de un ser humano. Esto es lo que destaca un equipo de sociólogos y arquitectos que realizaron un estudio acerca de la pobreza urbana, donde se señala que *"la anchura o pequeñez del marco no siempre corresponde al tamaño del grupo, pero cuando es en extremo limitado funciona como obstáculo que impide el desarrollo de energías hacia adentro provocando siempre consecuencias sociales."* (Torres, E; de la Puente, P.; Muñoz, P.; Sepúlveda, R.; Tapia, R.; 1994)

Estas consecuencias del hacinamiento expresadas en la vida familiar, son vinculadas por las sociólogas Lentini y Palero (1997) con dos factores que se encontrarían alterados: la privacidad y la libre circulación. *"Una cierta privacidad es un bien necesario para la persona, para los grupos de pares (padre-madre e hijos entre sí), para la separación de los sexos, para la familia como unidad social independiente y para la realización de determinadas actividades familiares como dormir, estudiar, estar, etc... La buena circulación facilita el cumplimiento normal de las funciones familiares evitando interferencias a la libertad de movimiento o intrusiones inesperadas."* (Lentini, M. y Palero, D.; 1997) En contradicción con esto, *"la ausencia de privacidad y de buena circulación provocadas por la falta de espacio adecuado pueden, en consecuencia, provocar alteraciones tanto en la salud física como mental al desencadenar situaciones de estrés psicológico, favorecer la propagación de enfermedades infecciosas e incrementar la ocurrencia de accidentes en el hogar... Especialmente vulnerables a las situaciones anteriormente descritas son los niños, principales afectados por las carencias de espacio en sus necesidades de crecimiento y desarrollo. Estudios*

anteriores realizados en Mendoza (Lentini, Palero, 1994) sobre esta temática muestran la importancia cuantitativa que tiene el grupo de edad de 0 a 14 años en relación al total de personas que habitan en situación de hacinamiento habitacional. Otras investigaciones (Iglesias de Ussel, 1993; Puga, 1983) han demostrado, además, la relación entre situaciones de hacinamiento y bajo rendimiento escolar, tasa delictiva de menores, y, en general, como generadoras de una "cultura de la calle". (Lentini, M.; Palero, D.; 1997)

### **Familia pobre, relaciones sociales y patología social**

No menos relevante parece ser la relación que puede establecerse entre la situación de vulnerabilidad, antes descrita, y lo que se ha denominado patología social. Se desprende que la lucha por la supervivencia deteriora la capacidad para "salir adelante", provocándose daños en el orden de los fenómenos psicosociales y subjetivos. Según Larraín (1997), la capacidad de socialización de las familias pobres también se ve afectada.

Bartolomé Luco (1994), bachiller en Filosofía, en un estudio de caracterización de la familia urbana de sectores periféricos de Santiago, realizado en base a testimonios de los propios sujetos, llega a desarrollar un interesante planteamiento respecto de la exclusión social que sufren las familias pobres, afirmando que la marginalidad que cruza a los sectores populares tiene que ver con una triple dimensión: "*por una parte, se sufre la carencia material que obliga al empleo casi completo del tiempo y energía para sobrevivir; en otro sentido, existe la pobreza del saber. En un mundo donde el que domina el saber es cada vez más poderoso, los sectores populares son afectados cada vez más por un sistema educacional deficitario que en muchas ocasiones prepara mano de obra barata. La carencia material y del saber desarrollan otro tipo de pobreza: la del poder*". Esta última dimensión de la marginalidad, la del poder, supone que en la sociedad deciden más los que ocupan una posición privilegiada en la estructura socioeconómica, por lo que los pobres quedarían excluidos de la posibilidad de tomar decisiones relevantes con repercusiones en el ámbito social.

Como se señaló más arriba, desde un punto de vista dinámico, la pobreza consiste en un debilitamiento de los lazos que unen al individuo con la sociedad; las redes sociales de apoyo indican las situaciones de integración o exclusión estructural de las personas. De esta manera se puede decir que redes de apoyo social más extensas o variadas permiten un acceso a mayor cantidad de recursos. *“El tamaño y composición que presentan las redes sociales de los grupos más pobres expresan la marginación social en que éstos se encuentran. En contraste con las capas medias, los grupos pobres muestran una menor capacidad para movilizar apoyo social y también menos alcance de sus redes sociales, llegando sólo a círculos de relaciones cercanas, generalmente en el ámbito de lo familiar”* (FNSP, 1999). La misma fuente señala que el apoyo familiar representa un 90% en el caso de individuos de familias pobres y un 73% para las capas medias, lo que significa que el apoyo social a los grupos pobres proviene de familiares que poseen un estatus similar al de éstos. Se afirma además que las redes sociales varían en relación al sexo: las redes de las mujeres pobres se componen principalmente de miembros del hogar (53%) o parientes cercanos (35%). En cambio, los hombres parecen tener con mayor frecuencia contactos fuera del hogar. Puede deducirse que los hogares monoparentales presentarían, además de los anteriores factores de vulnerabilidad, desventajas desde el punto de vista de sus redes sociales.

Un aspecto relevante, con amplias repercusiones en el ámbito social, tiene que ver con la poca connotación que el afecto alcanza en la cotidianidad de las familias populares debido a que éstas se movilizan principalmente por las necesidades de subsistencia; la lucha por subsistir parece ocupar gran parte del esfuerzo de sus miembros. *“La falta de medios materiales les dificulta el acceso a la salud, las precarias condiciones de vivienda implican una energía desplegada fundamentalmente para sobrevivir. Esto significa que la familia, especialmente la madre (que es quien principalmente asume el cuidado de los hijos) tiene limitaciones graves para completar la labor educativa de la escuela y muchas veces para mantener a los hijos en el hogar.”* (Larraín, S.; 1997)

## Familia pobre y vulnerabilidad subjetiva

En lo que respecta al ámbito de las subjetividades personales, algunas investigaciones realizadas en el ámbito de las ONGs, han recogido antecedentes que dan cuenta de la existencia de factores subjetivos relativos a los individuos pobres: “baja autoestima, falta de identidad comunal, desintegración familiar, drogadicción, abandono, embarazos en adolescentes, prostitución, marginalidad y exclusión social”.

*“Desde la perspectiva de la Psicología Social en relación con la dimensión individual aparecen ciertas dificultades personales asociadas a la autoestima, la desesperanza aprendida, que tienen una incidencia directa en la habilitación de las personas en el campo laboral o en el desarrollo de iniciativas. Estos aspectos influyen por otra parte en el seno de la vida familiar afectando las relaciones padres e hijos, y produciendo una espiral negativa de reproducción de incapacidades”* (Rozas, G.; 1999).

Los problemas de subsistencia que enfrenta la familia popular repercuten en las subjetividades de sus miembros. *“Las críticas condiciones de vida que afectan a la familia popular producen un alto grado de frustración, las que pueden desembocar en conductas destructivas o rescatadoras. Si bien en algunos casos se producen problemas de alcoholismo, deserción escolar, prostitución, delincuencia, desintegración familiar, en otros, esta situación adversa puede constituirse en un detonante que estimula la solidaridad, creatividad y esfuerzo para superar los problemas”* (Luco, B.; 1994). Reca y Tijoux (1996) coinciden con Luco en señalar que existen carencias y fortalezas de carácter subjetivo o psicosociales (alcoholismo, drogadicción, violencia intrafamiliar, educación, cohesión familiar, existencia de proyectos, participación en redes familiares y no familiares, etc.) de las familias pobres, pero que éstas se asemejan a las que existen en grupos familiares de otros sectores sociales con las diferencias relativas a los distintos contextos socioeconómicos. *“Su peculiaridad se conformaría entonces a partir del conjunto de carencias materiales y subjetivas, que por su permanencia e intensidad, se suman, refuerzan y contribuyen a generar alguna forma de daño en uno de los*

*integrantes o bien en todo el sistema familiar. De este modo, es factible que la vulnerabilidad de las familias pobres se asocie a las carencias de carácter material y que los factores subjetivos (afectivos, emocionales, psicosociales) contribuyan a mantener o gatillar estas situaciones críticas, conllevando ambas a un paulatino y progresivo deterioro de las capacidades individuales y colectivas para superar dicha situación”* (Reca, I.; Tijoux, M.E.; 1996).

Por lo tanto, la situación de pobreza no implica sólo carencias que se relacionan con los bajos niveles de ingreso, con la insatisfacción de las necesidades básicas de educación, salud, vivienda, etc., sino que acarrea repercusiones y carencias de carácter psicológico e intelectual. Se diferencia, entonces, entre vulnerabilidad social y material, y *vulnerabilidad subjetiva*, la que es manifestada por los miembros adultos de algunas familias, haciendo referencia a *“momentos de angustia y depresión, a percepciones de impotencia para revertir la situación de precariedad y carencia que sufren, y también se expresan percepciones o sentimientos de soledad, abandono y desamparo social”* (Reca, I.; Tijoux, M.E.; 1996). Estos antecedentes fueron recogidos por las autoras en una investigación con familias pobres vulnerables de distintos sectores de Santiago, encontrándose además que las situaciones de depresión, angustia, desamparo y soledad reportados por mujeres y hombres de la pareja, afectan y ponen en riesgo a todos los miembros del sistema familiar.

Estas vivencias subjetivas implican, por otra parte, cierta percepción de incapacidad para superar las carencias, lo que conlleva una dificultad para planificar en forma inmediata, mediata y a largo plazo diversas actividades; un desorden en la distribución de roles y normas; se potencian procesos de deserción y abandono escolar en los hijos; y pueden deteriorarse las relaciones entre la pareja y entre ésta y sus hijos. *“La pobreza influye tanto en la dificultad para constituir familia, como en la posibilidad de las familias pobres de cumplir con las demandas que implica la familia, especialmente con entregar a los hijos las condiciones mínimas para poder desarrollarse”* (Larraín, S.; 1997).

Numerosas investigaciones desde el ámbito de la psicología social aportan a la fundamentación de la existencia de cierta vulnerabilidad subjetiva en los sectores populares. Darío Páez (1986) refiere que la *“vulnerabilidad mayor de las clases populares a las enfermedades médico-psiquiátricas es una variable estructural permanente que se repite en el conjunto de los problemas psicosociales vinculados a la salud mental”*. En este sentido, un dato importante arroja la epidemiología contemporánea al sostener que la existencia de riesgo de enfermedad y de tasas de mortalidad es diferente según las clases sociales. Los “pobres” disfrutarían de menor salud somática y la prevalencia de síntomas y de cuadros psicopatológicos puede ser mayor entre las clases bajas. *“Creemos que es muy plausible concluir que la asociación entre pertenencia a las clases bajas y una distribución diferencial- negativa en relación a las clases bajas- de la salud se ve confirmada”* (Páez, D. y cols.; 1986). Según Páez, el pertenecer a una clase obrera está asociado a una mayor probabilidad de presencia de síntomas, a un diagnóstico más severo por parte de los técnicos, a un tratamiento de menor especificidad (menos psicoterapéutico y más medicamentoso) y a una estadía más larga en instituciones hospitalarias.

Existirían, por último, factores microsociales de vulnerabilidad (sucesos de vida estresantes, soporte social, habilidades sociales de control del medio y factores psicológicos como la autoestima) y de producción de los síntomas psicológicos. Reca y Tijoux (1996) afirman, en este mismo sentido, que *“las familias que mantienen lazos reducidos con el entorno social son probablemente más afectadas por situaciones de vulnerabilidad”*. Estas familias presentarían una mayor vulnerabilidad a la exclusión como grupo, entendiéndose por ésta *“un conjunto de características de ruptura o carencia, tanto en el plano de las relaciones sociales (ruptura de lazos sociales) como en el nivel simbólico (desvalorizaciones, estigmas o atributos negativos)”* (Reca, I.; Tijoux, M.E.; 1996).

El contenido vertido en este apartado se anuda al recorrido hecho en los dos primeros capítulos de esta memoria, en donde se expusieron las principales definiciones y métodos utilizados para referirse a la pobreza.

El sentido de esta primera sección, ha sido el de, partiendo desde de una perspectiva general y conceptual de la pobreza, llegar a ahondar en aquellos aspectos más relevantes para el estudio que se presenta. Una aproximación psicosocial que entrega elementos para el análisis de la subjetividad de los miembros de las familias de sectores populares, considerándose pertinente referir su condición de vulnerabilidad material y subjetiva, quedando extensivamente expuesta y tratada a partir de la revisión y presentación de numerosas investigaciones y estudios de la realidad nacional.

Las familias de sectores populares, caracterizadas, como se ha mostrado, por un nivel importante de vulnerabilidad material y subjetiva, parecen estar más expuestas a que en su seno se gatillen condiciones negativas de salud mental y bienestar psicológico. La condición de pobreza influye tanto en la dificultad para constituir familia, como en la posibilidad de cumplir con las demandas definidas socialmente, ya sea de constituirse en sujetos productivos u ofrecer a sus miembros el soporte económico y afectivo para un desarrollo pleno y saludable. Estos impedimentos redundan especialmente en los hijos, presentándose una imposibilidad de entregarles condiciones mínimas para poder desarrollarse intelectual, social y emocionalmente.

Como se verá en la segunda sección de esta memoria, existe una historia familiar y social que antecede a la llegada de un niño, determinando sus posibilidades futuras, por lo que, lo que los padres estén en condiciones de aportar a sus hijos permanecerá en ellos como una huella que emerja a ratos en los impedimentos



# SECCIÓN II

*Capítulo IV*  
***“Del ser al conocer”***

*"Todo hombre desea el saber"*

*Aristóteles*

*"quizá entre todos les debemos  
la infancia que no disfrutaron  
la gloria gratis de ser niños  
sin la cabal noción de serlo"*

*Mario Benedetti*

Extracto de "Infancias"

## LA SUJECIÓN AL OTRO: SUJETO A ADVENIR

*"Sé que existo  
si me nombras tú.  
Que sin ti seré  
nadie en la multitud"*

*Ana Belén*

Toda perspectiva teórica que intente explicar(se) un fenómeno que acaece en la realidad, desarrolla no sólo un marco conceptual desde donde se piensa la problemática, sino también una manera de operar sobre ésta a partir de la posición que se define debe tomar quien intervenga sobre ella. Así sucede con la problemática referida a la transmisión del conocimiento, la educación y sus dificultades, la que puede ser abordada desde diferentes discursos teóricos, como la sociología, la antropología, la psicología, por ejemplo, los que diferirán respecto de la mirada que le propician al fenómeno en cuestión.

Como se ha señalado será el punto de mira el que dejará su impronta en el modo de conceptualizar y operar sobre determinado fenómeno. En este sentido, lo que nos ocupa en esta presentación es pensar la cuestión del aprender y sus imposibilidades o impedimentos, desde el *sujeto que vive los aprendizajes*, lo que determinará una lectura y una posición que se sustentan en el Psicoanálisis ya que es desde allí que podemos suponer un *sujeto*.

Corresponderá, entonces, comenzar por dilucidar lo que hay en la idea de *sujeto del psicoanálisis*, para luego referirse al sujeto del aprendizaje y sus vicisitudes.

Impartiendo un seminario en ciudad de Cali, Juan D. Nasio (1994) señalaba que *"hay un sujeto para nosotros; para la ciencia no lo hay. Este es nuestro punto de vista, con el que el científico probablemente no estará de acuerdo"*, y con esta afirmación intentaba sostener que el sujeto es central para el psicoanálisis, en tanto éste es la

materia de su trabajo, introduciendo además la diferencia entre la concepción de sujeto del Psicoanálisis y lo que la ciencia y la psicología entienden por tal.

*“La psicología toma en cuenta los componentes de la personalidad. Este término deriva del latín persona que designa la máscara que llevaban los actores de teatro...”* (Cordié, A.; 1994). El concepto de personalidad fue definido en 1951 por Sheldon y se relaciona con otras conceptualizaciones, tales como temperamento, constitución, carácter, etc. que, intentando responder a la pregunta “cómo son los seres humanos”, ponen énfasis en las categorías del yo y una concepción de individuo como un sujeto unitario, *“dueño de sí mismo, autónomo, dueño de sus actos, libre en su volición. El yo aseguraría la estabilidad y la identidad de la persona, siempre amenazada sin embargo por algún resurgimiento inconsciente inesperado, proveniente del ello o del superyó”* (Cordié, A.; 1994). La psicología, entonces, intentaría estudiar la personalidad interesándose por el yo, sede de la conciencia y sostenedor de la identidad y estabilidad del individuo. El yo de la psicología, como instancia psíquica, se inspira parcialmente en la concepción freudiana del yo, sin embargo, la aproximación psicológica ignora muchas veces la dimensión inconsciente propuesta por Freud como categoría del aparato psíquico en el año 1900.

*“La unidad yoica está rota con la concepción del inconsciente. Entonces hay que pensar en otro tipo de individuo, diferente del individuo que tiene un nombre y que está limitado por un cuerpo, por una piel. Ahí tendríamos que entendernos sobre la diferencia entre sujeto e individuo”* (Nasio, J.; 1994). Con esta afirmación Nasio sienta la diferencia entre las ideas de sujeto e individuo, diferencia que se hace posible a partir de la concepción freudiana del inconsciente como un proceso que puede entenderse como la esencia misma del psiquismo, como un “círculo” más grande que incluye en sí a lo conciente. *“En su texto fundador – Los sueños – Freud muestra cómo los procesos del sueño permiten captar las manifestaciones del inconsciente, un inconsciente aprisionado en las estructuras del lenguaje con sus mecanismos de sustitución, de desplazamiento, de condensación. Ya aparecen acá la represión y el retorno de lo*

*reprimido, el proceso primario está ubicado, así como la Spaltung (división del sujeto)”* (Cordié, A.; 1994).

El sujeto del Psicoanálisis es, entonces, un sujeto dividido, movido por su inconsciente, sometido a la repetición; un sujeto del inconsciente representado, desde la perspectiva lacaniana, por la figura “\$”, la que sugiere la idea de división, tachadura. *“No es más que una presunción insostenible exigir que todo cuanto sucede en el interior de lo anímico tenga que hacerse notorio también para la conciencia. Podemos avanzar otro poco y aducir, en apoyo de la existencia de un estado psíquico inconsciente, que, en cualquier momento dado, la conciencia abarca sólo un contenido exiguo; por tanto, la mayor parte de lo que llamamos conocimiento conciente tiene que encontrarse en cada caso, y por los períodos más prolongados, en un estado de latencia; vale decir: en un estado de inconciencia (Unbewusstheit) psíquica”* (Freud, S.; 1915).

Lacan es quien reintroduce con fuerza la dimensión del inconsciente en el desarrollo teórico y clínico del Psicoanálisis, diferenciando las instancias del yo y las del sujeto, proponiendo las categorías de lo Real, de lo Imaginario y de lo Simbólico para explicitarlas. El yo estaría del lado de lo imaginario y se establecería a partir del Estadio del Espejo, cuyo análisis se presentará más adelante en este apartado. Este estadio es planteado por Lacan como una “encrucijada estructural”. El sujeto estaría del lado de lo simbólico, dimensión que es posibilitada por el trabajo de la castración.

Antes de introducirse en la profundización de la castración como un aspecto determinante en la vida psíquica de cualquier sujeto y en su incorporación plena a lo social, parece necesario señalar que la idea de sujeto, postulada desde la perspectiva psicoanalítica, y a la que adscribimos para comprender lo que hay entre *el deseo de saber y las ganas de aprender*, supone plantear la problemática de la constitución del sujeto en relación con su sujeción al Otro, ya que como se sostiene él es “a advenir”: eso que llamamos sujeto adviene en el interjuego de relaciones posibles con los otros que lo rodean. *“Hablar de “\$” invita también a plantear la problemática de su constitución, ya que él es “a advenir”, y esto es sólo posible en relación a ese Otro que representa las*

*estructuras del lenguaje y el mundo de la cultura organizada en torno al mismo. Ese Otro en el que Lacan hace descansar la figura materna en tanto Otro primordial, pero que de hecho rebalsa la presencia de cualquier mensaje. Ese Otro en cuyo campo el Sujeto se constituye...*" (Baraldi, Clemencia; 1992).

### **Constitución del sujeto en el campo del Otro**

*"... Lo humano está presente en el lactante como posibilidad que sólo los otros pueden otorgarle"*

*Luz Casenave*

A diferencia del animal, la cría humana es ubicada desde sus orígenes en una trama fundada por un más allá de la necesidad de reproducción de la especie, el deseo de otros que lo han precedido en tiempo, y también en historia. Desde la perspectiva psicoanalítica se introducirá el concepto de *prehistoria* del sujeto, es decir, una historia familiar, social y de la especie que antecede a la llegada de un niño, determinando sus posibilidades futuras.

Freud, a lo largo de su obra, abordó la incesante pregunta que en diversos medios el ser humano se ha planteado en torno a saber qué tan animal es su constitución, o dicho de otra manera, cuánto de animal persiste, evitable o inevitablemente en él. Algunas de las respuestas entregadas por la ciencia han llegado a homologar al hombre con el animal casi sin distinción, y otras por el contrario, lo han erigido como un ser ajeno al reino animal, desvinculándolo de su filogénesis. En los albores del siglo XX, el Psicoanálisis, que no se enmarca completamente en ninguno de estos dos polos, reconoce como constitutivo en el ser humano un conflicto irreductible entre naturaleza y cultura. *"...El hombre en tanto ser de cultura queda radicalmente separado del saber de la naturaleza y debe aprenderlo todo. No hay saber del instinto y la presencia del Otro es siempre requerida para que el aprendizaje devenga posible"* (Baraldi, C.; 1992)

Es así que cuando un hombre y una mujer dan a luz un cachorro humano, no sólo es un cuerpo el que nace sino que a partir del deseo fundante se inaugura la posibilidad

para el nacimiento de un sujeto. *“Todo sujeto se constituye como tal desde otros que le dan cabida en un sistema de relaciones familiares – culturales, que se fundamentan desde las estructuras sociales – culturales – lingüísticas”*. (Rodríguez, I.; 1997) Esta posibilidad de constituirse como un sujeto a partir de la presencia de otros que lo instalan en un sistema de significantes, diferencia a la cría humana de un pequeño animal. *“El cuerpo biológico heredero del capital genético, no permanece como la pura realidad de un cuerpo-carne; se abre al mundo a través de sus orificios que son desde el origen puntos de mediación con el Otro: la boca, lugar de satisfacción de la necesidad oral, el orificio anal, lugar de los cuidados maternos, la hendidura de los párpados con el objeto mirada, por último la voz”* (Cordié, A.; 1994). Este último objeto, la voz, vehiculiza el lenguaje, esa cadena de significantes que introducen al sujeto en el registro de lo humano.

El momento en que el niño se subjetiviza es explicado por Lacan a través del Mito de Narciso o, como se señaló anteriormente, lo que se ha venido en llamar “Estadio del Espejo como formador de la función del yo”. Este autor describe que entre los seis y los dieciocho meses de edad se marca la diferencia entre la cría del Hombre y la del animal en la medida en que ambas son enfrentadas a un espejo. *“El animal (el mono) que a la misma edad supera en motilidad al niño, se queda en la inanidad de la imagen, mientras el niño se da cuenta que lo que ve es él mismo en imagen... El niño se mira en el espejo y sonríe. “Asunción jubilosa” dice Lacan, es decir, el pequeño se asume como hombre. No produce una carcajada, no; es una cierta alegría la que le produce verse ahí, en “otro”, y saberse que no es. Dicho de otra manera, distingue entre su yo y ese “otro” que está dentro del espejo sin ser él.”* (Casenave, L.). Este reconocimiento se constituye como fundamento del yo, en tanto la imagen especular que recibe del espejo lo hace vivenciarse como un todo indivisible, un individuo, un yo. Esta sensación de ser una unidad integrada viene a reemplazar la sensación de cuerpo fragmentado, hecho pedazos, atomizado, propia de los primeros intercambios con la madre, donde lo que recibe el lactante también son fragmentos del Otro, que es la madre. *“Dolto sostiene acertadamente que al comienzo de la vida el bebé funciona con*



“pedazos de madre” (su voz, sus manos, su pecho, sus objetos) que él “tiene” o “no tiene”” (Mannoni, M.; 1998).

Citando al mismo Lacan: “el estadio del espejo es un drama cuyo empuje interno se precipita de la insuficiencia a la anticipación; y que para el sujeto, presa de la ilusión de la identificación espacial, maquina las fantasías que se sucederán desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad – y a la armadura por fin asumida de una identidad enajenante, que va a marcar con su estructura rígida todo su desarrollo mental” (Lacan, J; 1971). Es decir, desde la insuficiencia motora del hombre, el sujeto transita desde lo real a lo imaginario. “El registro imaginario es aquel en el que se juegan todas las facetas del yo, el que se elabora a partir de múltiples identificaciones, siempre ligadas a lo dado a ver, a la representación...” (Cordié, A.; 1998).

El Espejo se plantea como una encrucijada esencial que desemboca en la estructuración de la personalidad del sujeto; la representación de sí mismo, este momento de reconocimiento, permite al sujeto constituir su identidad, la que ha venido construyendo a partir de su relación con el **Otro**. “Para que alguien se reconozca en el espejo, no basta con que se desplieguen las vicisitudes ligadas a la maduración biológica, sino que ese alguien debió reconocerse previamente en el Otro primordial, primer espejo, rostro de la madre. El Yo, este heredero, toma a su cargo, relevando con el tiempo a la madre, el cuidado del sujeto” (Rodulfo, M.; 1986). Puede sostenerse claramente que es necesaria la presencia del Otro para que el sujeto emerja. “Este papel relevante del otro en la vida psíquica personal es tal, que se considera constituyente del sujeto, ya que originariamente el deseo y el amor del otro (en primer lugar de la madre) y luego por los procesos de introyección e identificación se va formando el mundo subjetivo – el imaginario...” (Rodríguez, I.; 1997).

El proceso de construcción subjetiva se cumple, entonces, a partir de las operaciones de **ligazón - separación** que marcan la relación del niño con el Otro, y que, en principio, se dan a partir de lo real orgánico representado por el cuerpo del niño. “A

*partir de lo real orgánico de un cuerpo – materia, el niño debe construirse un cuerpo vivo que deberá habitar y hacer suyo. Inicia con este fin una serie de operaciones ininterrumpidas en las que se juegan ligazones y separaciones entre él y el Otro”* (Cordié, A.; 1998). La mediación entre el niño y el Otro, a partir del cual va a estructurarse, tiene lugar a través de un interjuego dinámico de ligazones y separaciones, el que, referido al proceso de construcción del sujeto, se presenta en todo el trabajo de desciframiento y búsqueda de sentido que colma la subjetivación del niño.

Pero, ¿quién es ese Otro del que hemos venido hablando?. En este momento parece necesario, antes de proseguir, referir qué es lo que Lacan introduce con la idea del Otro, qué es lo que viene a significar. Jerusalinsky (1996) sostiene que la idea de Otro “*es un invento lacaniano muy interesante pues nos ahorra el trabajo de decir si es el Padre o la Madre pues el Otro primordial es ambos, o puede estar encarnado en cualquiera. También nos ahorra el trabajo de definir el elenco imaginario que le da soporte al Otro primordial y así podemos hablar de la función independientemente del personaje que la ejerce*”. Masotta (1992) agrega, refiriéndose a Lacan, que “*cada vez que en su obra nos encontremos con el Otro (Autre), Lacan está hablando de tres cosas y de ninguna más. Ellas son: 1ª Algo que tiene que ver con el padre; 2ª Algo que tiene que ver con la madre; 3ª Algo que tiene que ver con el complejo de Edipo en su conjunto*”. Se habla de Otro en términos de estructura, estructura que se corresponde con el Edipo y que determina al sujeto como un efecto de ella, “*entendiendo esta relación de determinación como una relación de determinación inconsciente*” (Masotta, O; 1992).

Más adelante, se comprenderá que a partir del despliegue de la conflictiva edípica, y más específicamente, de lo que posibilita la castración, el sujeto transcurrirá de la sujeción más absoluta al Otro hacia un desprendimiento progresivo, dotándolo para introducirse en la cultura. En un principio el niño ocupará un lugar en su condición de objeto de deseo en el inconsciente materno, luego lo embargará el deseo de amor por el padre del sexo opuesto. Se entiende, así, que lo que circula en la relación con el Otro es el *deseo*. El origen de un sujeto deseante o *sujeto del deseo* sólo es posible a partir de la relación con otro, la que se da en el interjuego concomitante de los procesos de

separación y ligazón. *“En plena crisis edípica, debe renunciar a su posición de niño pequeño protegido, seguro en su medio familiar para convertirse en un ser social, confrontado con la ley del grupo. Es la edad en la que debe aflojar los lazos con la madre. La separación implica un trabajo de duelo, un doloroso trabajo psíquico de reacomodamiento de las posiciones subjetivas. En lugar de ser el objeto que satisface al Otro, el niño debe convertirse en un sujeto a parte entera: de la posición de objeto colmante para el Otro, debe pasar al estado de sujeto deseante”* (Cordié, A.; 1994).

Su constitución como sujeto se da desde otro y en relación con el significante de una falta; el sujeto se constituye deseando ser el objeto de deseo del Otro, sin embargo, deberá asumir que no lo es todo y que no es él el que completa al Otro. En palabras de Ageno, *“el deseo es la expresión de una hendidura, de una abertura permanente en el sujeto que es el “resultado de la diferencia entre la exigencia de la necesidad y la demanda articulada, que en el fondo es demanda de amor” Es desear ser lo que el Otro desea que sea para ser amado.”* (Ageno, R.; 1997)

*“El deseo es el inconsciente considerado desde el punto de vista de la sexualidad, es decir desde el punto de vista del placer sexual... Es una pulsión de la que no tenemos conciencia, que tendría por meta ideal el placer absoluto en una relación incestuosa. El deseo es lo inconsciente en busca del incesto”* (Nasio, J.; 1999).

## **LA SEXUALIDAD INFANTIL COMO FUENTE DE DESCUBRIMIENTO**

Cuando se alude al estudio del pensamiento y el aprendizaje, generalmente se los analiza como aspectos constituyentes de lo humano que serían posibles de explicar dentro de los parámetros que éstos mismos delimitan. Es decir, los aspectos del pensar son estudiados como fenómenos independientes del resto del funcionamiento del sujeto, pudiendo sí trasladarse los márgenes de los factores que se relacionan con el funcionamiento del aparato cognoscente, incluyendo, de acuerdo con la perspectiva de

base, a temas variados como son la atención, la volición, la percepción, la memoria, la inteligencia, el desarrollo motor y las emociones. Sin embargo, incluso cuando éstas últimas son incluidas en el análisis de la actividad del pensar, se deja de lado toda alusión al desarrollo sexual del sujeto, tanto en su sentido común del término, es decir, en relación con el placer erótico sensual, como en el sentido ampliado que le otorga el psicoanálisis, esto es la ligazón libidinal del sujeto con otros que lo introducen en el mundo social.

En el prólogo a la cuarta edición de los *Tres ensayos de teoría sexual*, fechado en mayo de 1920, -obra que cuando apareció por primera vez, en 1905, escandalizó a la sociedad vienesa y a quienes accedieron a los postulados freudianos pues, entre otras cosas, se fundaba el reconocimiento de la sexualidad infantil,- Freud insiste en la importancia de la vida sexual para todas las actividades humanas, agregando que este énfasis constituyó desde siempre el motivo más fuerte de resistencia al psicoanálisis. *“En el afán de acuñar consignas grandilocuentes, se ha llegado a hablar del “pansexualismo” del psicoanálisis y a hacerle el disparatado reproche de que lo explica todo a partir de la “sexualidad”. Esto solamente nos asombraría si olvidáramos la confusión y desmemoria que provocan los factores afectivos. En verdad, hace ya mucho tiempo, el filósofo Arthur Schopenhauer expuso a los hombres el grado en que sus obras y sus afanes son movidos por aspiraciones sexuales –en el sentido habitual del término-. ¡Y parece mentira que todo un mundo de lectores haya podido borrar de su mente un aviso tan sugestivo! Pero en lo que atañe a la “extensión” del concepto de sexualidad, que el análisis de los niños y de los llamados perversos hace necesaria, todos cuantos miran con desdén al psicoanálisis desde su encumbrada posición deberían advertir cuán próxima se encuentra esa sexualidad ampliada del psicoanálisis al Eros del divino Platón”.* (Freud, S.; 1920)

De esta manera, el psicoanálisis hace una inversión de términos al poner en escena la importancia de la sexualidad en el devenir del sujeto, dejando bajo su primado el funcionamiento de todo el desarrollo humano. Françoise Dolto destaca que *“es la energía libidinal derivada de sus metas sexuales, la que anima todas las actividades del*

*individuo” afirmándolo en que “en cada edad, desde el nacimiento hasta la muerte, no hay pensamiento, sentimiento o acto del individuo que no implique la búsqueda hedónica, es decir, una pulsión libidinal.” (Dolto, F.; 1982)*

De acuerdo con André Green podemos llegar a sostener, más aún, que la sexualidad infantil es el motor del desarrollo. *“La sexualidad infantil quisiera poder reivindicar su función de motor del desarrollo. En efecto depende al mismo tiempo de la maduración intraespecífica y obedece a una progresión que debe tanto a su propio movimiento como al aspecto relacional del desarrollo y a la incitación que éste recibe de los objetos exteriores, cuyo destino principal es ser interiorizados. Si la relación se considera simultáneamente como matriz y motor del desarrollo, ello se debe por supuesto a la prolongada dependencia del niño, a la función que en ella cumple la necesidad de amor de los objetos primarios y por último a la función dispensadora de placer que allí tienen estos objetos, cuyo papel es simultáneamente proporcionar amor, seguridad, protección y la gradual adquisición de la independencia en el marco de las normas culturales transmitidas por la educación. Se pueden sublimar estos diferentes aspectos diciendo que la función de tales objetos consiste en permitir al ser humano desarrollarse como ser de deseo que en su recorrido se encuentra con la Ley.”(Green, A.; 1996)*

La característica fundamental del instinto en el hombre es, efectivamente, su ausencia de contenido. *“Las modalidades e instrumentaciones de la conducta no aparecen prefijadas hereditariamente. Ni el modo de hablar, ni el de construir un abrigo, ni el de criar los cachorros se realizan espontáneamente en cada sujeto, que aprende en todos los detalles los actos que aseguran su supervivencia. Pero si no se heredan los contenidos, las constantes de la especie están garantizadas, en cambio por la presencia de estructuras muy generales de elaboración cognitiva y semiótica habilitadas para facilitar la rápida integración del sujeto a su realidad cultural.”(Pain, S.; 1998)*

El aprendizaje y el sostén del Otro, el deseo, son, entonces, la potencia del hombre para hacer frente a la indefensión biológica en la cual se encuentra si se lo compara con el resto de los animales, quienes no sólo poseen un marco de desarrollo bastante bien acotado por la genética, sino que además, la naturaleza los ha dotado de potencias corporales que les permite desarrollarse sin dificultad en su medio ambiente de origen, como por ejemplo agudeza visual y/o auditiva u olfativa, o velocidad, o garras poderosas para cazar o tomar una presa, etc., dones que se encuentran ausentes en el ser humano. En reemplazo, dicho con mucha simpleza, el humano construye comunidad y desarrolla lenguaje para así enfrentar la vida como sujeto ligado a otros, creando cultura. Todo lo cual implica aprendizaje y resignar parte de lo instintivo a la producción social. *“Freud dice que la civilización ha sido conquistada por obra de la renuncia a la satisfacción de los instintos; y también, que muchos de nuestros preciados bienes culturales han sido adquiridos a costa de la sexualidad. Si consideramos el instinto en su definición material, como inscripción concreta de los objetos definidos para comportamientos más o menos preestablecidos, ciertamente la civilización parece surgir para cubrir esa loada pérdida. Pero si consideramos el instinto, en una definición más amplia, como dispositivo asegurador de la conservación de la especie, admitimos que la civilización es justamente la modalidad de supervivencia de la nuestra, y la satisfacción humana no se pierde, sino que más bien se mantiene acrecentada, en la prohibición simbólica que instaura la cultura. Así los bienes culturales forman parte de la sexualidad”* (Paín, S.; 1998)

Desde que el niño nace, al ir incorporándose al mundo al que pertenece, necesita para poder sobrevivir, aprender cómo vincularse a los otros y a los objetos, puesto que el comprender es justamente el producto de la vinculación hecha entre dos o más significantes, que, desde el origen son introducidos por el Otro primordial. *“La primera evidencia en el arte de comprender es la necesidad de establecer lazos. Es lo que hace el niño pequeño desde su primer día de vida: establece vínculos entre las cosas, reúne las informaciones que le llegan de todas partes, ya sea por la percepción, la sensación o la palabra. Asocia, por ejemplo, al placer intenso de su hambre calmada, durante la mamada, con el rostro de su madre, la expresión de su mirada, las palabras*

*pronunciadas en ese minuto. Podríamos multiplicar los ejemplos de las múltiples sollicitaciones, de ese baño de estímulos en los que está sumergido el niño y que debe dominar para salir del caos primitivo.*"(Cordié, A.; 1994)

En esta imbricada relación entre aprendizaje y sexualidad, que venimos esbozando, Sara Paín nos plantea que *"desde su origen, el aprendizaje y la sexualidad están ligados con un mismo proceso en el cual se procesa conjuntamente la búsqueda del objeto y la cognición como un modo de posesión. El objeto que se busca en la sexualidad es un objeto desplazado con relación a otro perdido, supuestamente original. Sin embargo observamos que el objeto de goce no se pierde por su ausencia o por la comprobación de su individualidad independiente, sino por el cumplimiento del acto."* (Paín, S.; 1998) A partir de la consideración de que la succión es a la vez el primer acto de indagación y el origen de generalizaciones y diferenciaciones, la autora llega a afirmar que *"los actos inteligentes tienen un doble origen sexual, por reproducir un sujeto cultural posibilitando el aprendizaje, y también por derivar de un acto de relación marcado por el goce, pasando así de relaciones objetales a relaciones objetivas."*(Paín, S.; 1998)

Este origen sexual de la inteligencia, por lo tanto, no es otro que aquél del sujeto. Este sujeto que está sujetado, determinado por la estructura, sujeto al Otro.

### **El niño que conoce: el pequeño teórico**

Aprender no sólo implica escuchar o leer y almacenar en la memoria ordenadamente para que el nuevo registro se enfrente y acomode a los antiguos, sino que también comprende el imaginar las posibles causas de los fenómenos del mundo, valiéndose de los datos que nos entregan las palabras y las experiencias de distinto orden en la vida de un sujeto. Esta elaboración corresponde a un ejercicio análogo al que hace el científico, es decir, observar, vivenciar, investigar y crear teorías.

La actividad investigativa del ser humano tenía, para Freud, su origen en una pulsión a la que dio el nombre de *pulsión epistemofílica o de investigar*. Debido a la importancia que Freud otorgó a este concepto para explicar los fenómenos relacionados con el aprender, nos detendremos en un breve despliegue teórico acerca de lo pulsional y su relación con el conocer.

La pulsión fue definida por Freud en 1915 como *“un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal”*. La pulsión no provendría del exterior, sino del interior del organismo y actuaría como una fuerza constante, cuya cancelación sólo sería posible a través de la “satisfacción”. En el mismo artículo, respecto de la pulsión, Freud reconoce para cada una: *esfuerzo, meta, objeto y fuente*. Por esfuerzo de una pulsión *“se entiende su factor motor, la suma de fuerza o la medida de la exigencia de trabajo que ella representa... La meta de una pulsión es en todos los casos la satisfacción que sólo puede alcanzarse cancelando el estado de estimulación en la fuente de la pulsión... El objeto de la pulsión es aquello en o por lo cual puede alcanzar su meta... no necesariamente es un objeto ajeno; también puede ser una parte del cuerpo propio... Por fuente de la pulsión se entiende aquel proceso somático, interior a un órgano o una parte del cuerpo cuyo estímulo es representado en la vida anímica por la pulsión”* (Freud, S.; 1915).

Anny Cordié (1998) se refiere al concepto de pulsión logrando sintetizar de manera clara y precisa lo que Freud define como tal, *“la pulsión que los ingleses traducen por drive o instinct y los alemanes por Trieb, es, en el sentido freudiano, una energía situada en la fuente de todo el funcionamiento humano: carga energética, fuerza, empuje, proceso dinámico, son los términos más utilizados para hablar de ella. Para Freud tiene su fuente en una excitación corporal, su meta es suprimir la tensión que reina en la fuente de la excitación y obtener de ese modo la satisfacción, y el objeto es lo que la pulsión trata de alcanzar”*.



El término pulsión fue mencionado ampliamente por Freud recién en 1905 en los "Tres ensayos", momento a partir del cual el concepto fue desarrollado sufriendo modificaciones en la clasificación que de él se hacía. Freud puso el acento fundamentalmente en las pulsiones sexuales, sin embargo, vemos como extiende el concepto a otros dominios para conjugar en él aquellas representaciones psíquicas, de excitaciones procedentes del cuerpo, y que tiene su origen en tensiones del ello.

En un principio Freud distinguió dos tipos de pulsiones, las de autoconservación y la libido. Luego, en 1910, y a partir de "*un breve trabajo sobre la perturbación psicógena de la visión*, Freud introdujo la expresión "*pulsiones yoicas*", a las que identificó, por una parte, con las pulsiones de autoconservación y, por otra, con la función represora." (Strachey, J. en Freud S.; 1915) Mantuvo, sin embargo, una postura dualista al suponer que existen pulsiones yoicas y pulsiones de objeto que no son libidinales. Las pulsiones del yo desaparecen luego de la teoría de Freud, y con ellas el par antagónico pulsiones del yo/pulsiones sexuales. Freud propone entonces agrupar los movimientos libidinales dirigidos tanto sobre el yo como sobre los objetos sexuales, bajo la expresión única de *pulsiones de vida*, que él opone a la de *pulsiones de muerte*. Introduce en 1920 con "Más allá del principio del placer" su hipótesis de la pulsión de muerte, y en 1930 en "El malestar en la cultura", Freud vuelve a abordar el tema del recorrido por la clasificación de las pulsiones, considerando por primera vez a las pulsiones agresivas y destructivas, explicándolas como retoños de la pulsión de muerte.

A partir de la definición de pulsión como un concepto fronterizo entre lo físico y lo anímico cuya fuente se entiende como aquel proceso somático interior a un órgano, parece difícil hablar de pulsión al pensar en el *conocer*, en un objeto intelectual, aparentemente muy alejado del cuerpo. ¿Cómo podría, entonces, la pulsión involucrar al saber?

Bien podría pensarse la curiosidad inicial, que el pequeño infante presenta al enfrentarse al mundo, asociada a la *pulsión de vida* y a la necesidad de estructurarse. "*La meta de las pulsiones de vida es la ligazón libidinal, es decir, el establecimiento de*

lazos – libido mediante – entre nuestro psiquismo, nuestro cuerpo, los seres y las cosas. Las pulsiones de vida tienden a investirlo todo libidinalmente y a asegurar la cohesión entre las diferentes partes del mundo vivo” (Nasio, J.; 1999). Será necesario adquirir un saber sobre sí mismo y sobre el mundo para comprender y hacerse un lugar. “*Todo lo que concierne al saber está anclado en lo pulsional, y el lenguaje corriente hace presente ese anclaje: ¿no se habla acaso del gusto por saber, del apetito de aprender, de devorar los libros, de atiborramiento escolar o de anorexia escolar? ¿No viene el término “saber” de sapere, gustar, reconocer?*” (Cordié, A.; 1998).

El mismo Freud sostiene que “*ahora bien, la indagación psicoanalítica nos proporciona un esclarecimiento cabal: nos enseña que muchos niños, quizá los más y en todo caso los mejor dotados, atraviesan hacia su tercer año de vida por un periodo que puede designarse como el de la investigación sexual infantil*” (Freud, S.; 1910). Las primeras preguntas que los niños articulan y dirigen a los adultos que los rodean, se enfrentan a la imposibilidad de recibir respuesta. Estas preguntas, ¿de dónde vengo?, ¿quién me hizo?, apuntan al ser del sujeto, son preguntas referidas al cuerpo, a los orígenes, al sexo y a la muerte. “*Freud identificaba el deseo de saber a la búsqueda de un saber sexual*” (Cordié, A.; 1994). Este saber sexual se nutre de la problemática edípica. “*A la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o investigar. La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver. Empero, sus vínculos con la vida sexual tienen particular importancia, pues por los psicoanálisis hemos averiguado que la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aun quizás despertada por éstos*” (Freud, S.; 1905).

Sin embargo, podemos sostener que el saber en sí mismo no es un objeto pulsional propiamente hablando, en tanto no encontraría un objeto corporal propio. “*La*

*pulsión de saber no puede contarse entre los componentes elementales de la vida afectiva y no es posible hacerla depender exclusivamente de la sexualidad. Su actividad corresponde por una parte a la sublimación de la necesidad de dominio, y por otra utiliza como energía el deseo de ver. En consecuencia, Freud ve en esta pulsión la sublimación de la analidad y de lo escópico” (Cordié, A.; 1994). La actividad intelectual aparece asociada, en principio, al ver, en tanto la voz y la mirada parecen entrar primero en el registro de lo simbólico, y procedería en línea directa del erotismo anal: “En aprender está prender; retener, rechazar, manipular son componentes de la pulsión anal, el dominio de la actividad anal encuentra su prolongamiento en el dominio del bien decir” (Cordié, A.; 1998).*

La pulsión epistemofílica provendría, entonces, directamente de la pulsión escópica, en tanto el deseo de ver se articula a la curiosidad sexual y, por desplazamiento, al deseo de saber o de crear. *“La observación de la vida cotidiana de los seres humanos nos muestra que la mayoría consigue guiar hacia su actividad profesional porciones muy considerables de sus fuerzas pulsionales sexuales. Y la pulsión sexual es particularmente idónea para prestar esas contribuciones, pues está dotada de la aptitud para la sublimación; o sea que es capaz de permutar su meta inmediata por otras, que pueden ser más estimadas y no sexuales” (Freud, S.; 1910).*

El apetito de saber que presentan los niños pequeños y que da cuenta de un período de investigación sexual infantil no surge de manera espontánea, sino que brota generalmente a partir de una vivencia importante para el niño, como puede ser el nacimiento de un hermano, consumado o temido, lo que actúa como una amenaza para él. La investigación que se dirige a indagar sobre el origen sigue sus propios caminos, a través de los cuales el pequeño es guiado por *las mociones de su propia sexualidad*. Freud en el mismo texto de 1910, “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci”, señala que *“pero como su propia constitución sexual no está a la altura de la tarea de engendrar hijos, también tiene que resultar estéril su investigación acerca de dónde vienen los niños, y abandonar por no consumable. La impresión de este fracaso en el primer intento de autonomía intelectual parece ser duradera y profundamente*

*deprimente*". Este intento de autonomía intelectual y de trabajo investigativo está condenado al fracaso, además porque los adultos hacen obstáculo real reprimiendo el deseo de saber del niño, mintiendo, por ejemplo. El fracaso que, como vimos, también está dado por lo que el niño ignora de la sexualidad, tanto biológica como funcionalmente, deja el paso libre para que formule sus propias teorías sexuales infantiles para responder así a sus interrogantes.

Freud (1910) plantea tres consecuencias posibles en relación con como el niño elabore este primer fracaso de autonomía intelectual investigativa. Si el período de investigación sexual infantil es clausurado por una fuerte oleada de represión sexual, se abren tres diversas posibilidades para el destino de la pulsión de investigación, posibilidades derivadas de la temprana relación de la pulsión de investigación con intereses sexuales.

La primera posibilidad se corresponde con la *inhibición neurótica*. "*La investigación puede compartir el destino de la sexualidad; el apetito de saber permanece desde entonces inhibido, y limitado – acaso para toda la vida – el libre quehacer de la inteligencia, en particular porque poco tiempo después la educación erige la inhibición religiosa del pensamiento*" (Freud, S.; 1910). Anny Cordié (1998) señala que cuando el deseo de aprender (pulsión de investigar) permanece ligado al peligro pulsional y se topa con la prohibición de la ley, corre el riesgo de quedar inhibido. "*Puede tratarse de un peligro incestuoso – penetrar el cuerpo de la madre, hurtar el pene del padre – o de un peligro mortal por retorsión de una pulsión destructiva, por ejemplo*" (Cordié, A.; 1998). Lo que resulta, entonces, es un sujeto que presenta una dificultad para aprender, una debilidad del pensamiento que puede gatillar un eventual estallido de una neurosis.

En un segundo tipo de destino posible para la actividad investigativa, *el desarrollo intelectual es bastante vigoroso para resistir la sacudida que recibe de la represión sexual*. Es lo que podría llamarse *compulsión neurótica del pensamiento*, en la que el investigar deviene quehacer sexual. "*Transcurrido algún tiempo luego del*

*sepultamiento de la investigación sexual infantil, cuando la inteligencia se ha fortalecido, la antigua conexión le ofrece memoriosamente su auxilio para sortear la represión sexual y la investigación sexual sofocada regresa de lo inconsciente como compulsión a cavilar, por cierto que desfigurada y no libre, pero lo bastante potente para sexualizar al pensar mismo y teñir las operaciones intelectuales con el placer y la angustia de los procesos sexuales propiamente dichos”* (Freud, S.; 1910). El pensamiento reemplaza a la satisfacción sexual, sin embargo, el carácter inacabable de la investigación infantil se repite también en el hecho de que el ejercicio del pensar nunca encuentra un término, por lo que la solución buscada a través del sentimiento intelectual se traslada cada vez más, situándose más y más lejos.

Una tercera posibilidad es la que Freud caracteriza como más rara y perfecta, y en la que también interviene la represión de lo sexual, *“pero no consigue arrojar a lo inconsciente una pulsión parcial del placer sexual, sino que la libido escapa al destino de la represión sublimándose desde el comienzo mismo en un apetito de saber, y sumándose como refuerzo a la vigorosa pulsión de investigar”* (Freud, S.; 1910). El investigar también deviene aquí en cierta medida en compulsión y sustituto del quehacer sexual, pero los procesos psíquicos que están en su base son diversos y se diferencian de la neurosis, en tanto, *“está ausente la atadura a los originarios complejos de la investigación sexual infantil, y la pulsión puede desplegar libremente su quehacer al servicio del interés intelectual”* (Freud, S.; 1910).

Freud, ya desde 1905, en su libro *Tres ensayos de teoría sexual*, introduce la idea de que los niños, haciéndose cargo del secreto que conlleva la sexualidad de sus padres, y atendiendo a los cambios que se van gestando en su propio cuerpo a medida que crece, inevitablemente se arman de distintas teorías sexuales.

Lo anterior fue atribuido por Freud a todos los niños, *“estoy convencido de que ningún niño –al menos ninguno con plenas dotes de sensibilidad o intelecto- puede dejar de ocuparse de los problemas sexuales en los años anteriores a la pubertad”* (Freud, S.; 1908) Los problemas sexuales, en los niños, no se refieren sino a cuestionamientos que

guardan estrecha relación con el crecimiento y las vicisitudes del desarrollo, a los cuales Freud denominó *teorías sexuales infantiles*, pues *"teoría sexual es aquella con la cual responde el niño a un enigma (sexual), y lo hace en el contexto de una experiencia."* (Masotta, O.; 1992). Freud nos dice que *"la pregunta misma, como todo investigar, es un producto del apremio de la vida"* (Freud, S.; 1908) En este mismo texto, cuyo título es *"Sobre las teorías sexuales infantiles"*, el padre del Psicoanálisis, al presentarlas advierte sobre el "curiosísimo carácter" de estas teorías, pues, *"aunque grotescamente falsas, cada una de ellas contienen un fragmento de la verdad"..."lo que hay de correcto y acertado se explica por su proveniencia de los componentes de la pulsión sexual, ya en movimiento dentro del organismo infantil. En efecto, tales supuestos no han nacido del albedrío psíquico ni de unas impresiones casuales, sino de las objetivas necesidades de la constitución psicosexual; por eso podemos hablar de teorías sexuales típicas en los niños, y por eso hallamos las mismas opiniones erróneas en todos los niños cuya vida sexual nos resulta accesible"*. (Freud, S.; 1908)

Las principales teorías sexuales infantiles, según Freud, serían tres:

- 1) Todos los individuos del género humano, aun las mujeres, poseen un pene.
- 2) Los hijos se conciben por haber comido algo determinado y se los da a luz por el ano, como la materia fecal.
- 3) El acto sexual entre los padres es una especie de maltrato o sojuzgamiento, es un acto sádico.

Óscar Masotta enumera cuatro teorías sexuales infantiles, las tres anteriormente expuestas más una cuarta que corresponde a la creencia de que el varón también puede parir, la *couvade*. Esta es un derivado de la teoría cloacal del nacimiento, puesto que si los niños nacen por el ano los varones también podrían dar a luz.

Este autor nos advierte que las teorías del nacimiento, es decir, las relacionadas con la producción anal de los hijos, son el prototipo de la teoría sexual, puesto que, por un lado, están relacionadas con una experiencia de satisfacción corporal vivenciada por

el niño contemporáneamente al comienzo de la investigación sexual, y por otro, son teorías en el estricto sentido de la palabra, ya que son un intento de respuesta ante un enigma. Reflexionemos en torno a cada una de ellas.

Con respecto a la primera, Masotta nos dice que en verdad no es una teoría. *"Cuando el chico dice "todo el mundo tiene pene", no resuelve ningún enigma, sino que resuelve la condición de la aparición del enigma, que es: ¿Cómo puede haber diferencia de los sexos?. Y no quiere saber nada; dice: "esto me asusta".* (Masotta, O.; 1992) Entonces, en vez de una teoría nos encontramos con que la premisa universal del pene es una defensa ante la pregunta ¿de dónde vienen los niños?, es decir, una defensa conciente al saber acerca de la sexualidad.

La segunda, los niños nacen por el ano. *"Ahí sí que estamos ante una verdadera teoría. Hay un enigma: el nacimiento de los chicos; y una respuesta: el ano... Decir "los chicos nacen por el ano" es una buena defensa para ocultar la diferencia de los sexos. Pero es una teoría auténtica, en el sentido propio... Podemos decir que la teoría cloacal-anal es la teoría sexual infantil por antonomasia. Es el modelo de la teoría"* (Masotta, O.; 1992)

Respecto de la tercera, el acto sexual es un acto de sadismo, Masotta argumentará que *"podría tener rango de teoría, a pesar de que en otro nivel Freud la va a enumerar más tarde entre las fantasías primarias, puesto que al rechazo del coito parental - porque si el coito parental existe, entonces hay que reconocer la diferencia de los sexos- se le agrega la teoría de que ese coito es por sí mismo desagradable, sangriento, que algo malo pasa entre el padre y la madre. En este sentido no sería una teoría. No explica lo que se está viendo... Pero por lo menos agrega algunos datos a la reflexión sobre lo que está pasando."* (Masotta, O.; 1992)

Haciendo una lectura de la argumentación de Masotta es posible discernir lo que aparece como el núcleo con el que chocan las teorías sexuales infantiles: *la diferencia entre los sexos*. Mientras que en la primera y segunda hay una defensa a la admisión de

la diferencia, *negándola* u *ocultándola*, en la tercera teoría sexual, se *rechaza* el coito parental porque si se aceptara se debería integrar la diferencia de los sexos. Por lo tanto, podemos concluir que la defensa que el niño interpone ante la realidad en la forma de teorías, al negar, ocultar y rechazar sucesivamente, es ante todo frente a la diferencia sexual.

Cabe preguntarse por qué el niño debería defenderse contra la asunción de algo que para el adulto es un hecho natural, esto es, la diferencia entre el hombre y la mujer. Pues bien, porque en el camino de la indagación, la cual como dijimos va de acuerdo a su desarrollo psicosexual y a su vivencia, el niño se plantea la posibilidad de que el pene que tiene puede llegar a perderlo, ser cortado, en el caso del varoncito, o que fue perdido, no fue otorgado por la madre, en el caso de la niña. Es decir, la diferencia está asociada irremediabilmente a la vivencia de la pérdida, sea como hecho o como posibilidad. Por lo tanto, nos encontramos aquí con el complejo de castración, que a nuestro entender es la parte silenciada de la primera teoría sexual infantil, la del primado del pene en todos los seres humanos, y aquélla que, de esta manera, llega a completarla para erigirla en teoría como tal, de acuerdo con Masotta, pues habría una respuesta fantaseada frente a un enigma.

## EL DESPRENDIMIENTO DEL OTRO: EL COMPLEJO DE CASTRACIÓN

Si bien Freud nombra el *complejo de castración* como una de las teorías sexuales infantiles, no la explica como tal en su obra *Tres ensayos de teoría sexual* sino que se refiere a éste como el desenlace de la creencia infantil del primado del pene. Este autor dice: "*el varoncito se aferra con energía a esta convicción, la defiende obstinadamente frente a la contradicción que muy pronto la realidad le opone, y la abandona sólo tras serias luchas interiores (complejo de castración)*" (Freud, S.; 1905)



La castración entra oficialmente en la teoría en 1908, "una vez más a propósito de una actividad fantasmática: *"Las teorías sexuales infantiles"*. La castración se deduce a posteriori cuando la realidad invalida el fantasma de la atribución de un pene a todos los seres vivos. Advirtamos que Freud se desliza de un fantasma propio de varones a un fantasma de los dos sexos. Pero retengamos que a partir de ese momento Freud asigna al pene el rol de objeto sexual autoerótico primario y de zona erógena de primordial importancia." (Green, A.; 1996) La primacía del órgano genital masculino obtuvo tal centralidad en la obra de Freud que, incluso en 1923 (momento en que se produce un giro importantísimo en la obra freudiana al introducirse la segunda tópica del aparato psíquico, y al haberse incorporado un poco antes la pulsión de muerte), en un artículo titulado *"La organización genital infantil"*, retoma las ideas expresadas anteriormente, insistiendo en la primacía fálica en la organización genital infantil. Lo expresa de la siguiente forma: "El carácter principal de esta *"organización genital infantil"* es, al mismo tiempo, su diferencia respecto de la organización genital definitiva del adulto. Reside en que, para ambos sexos, sólo desempeña un papel un genital, el masculino. Por tanto, no hay un primado genital, sino un primado del falo." (Freud, S.; 1923)

Es en este contexto que la castración tendrá su real valor, pues frente a la posibilidad de que este objeto autoerótico primario pueda ser perdido es que el niño se crea defensas para enfrentar tal amenazante realidad. "Sólo puede apreciarse rectamente la significatividad del complejo de castración si a la vez se toma en cuenta su génesis en la fase del primado del falo". (Freud, S.; 1923) Es debido a esto que nos interesará, entonces, mostrar el recorrido indagatorio que realiza el niño en su búsqueda de respuestas frente a la realidad que viene a mostrarle que sus creencias (o teorías) pueden ser falsas. Y, de esta manera, exponer este proceso de *curiosidad sexual* como el prototipo de la curiosidad intelectual, y de la cual es fuente principal.

El complejo de castración tiene el estatuto de tal pues, en torno a la amenaza o angustia de castración se anudan representaciones y afectos, los cuales traen aparejadas importantes consecuencias para la constitución psíquica. André Green nos explica que

*“donde se trata de complejo, aun cuando se aluda sólo a uno de sus rasgos, la significación de ese rasgo aislado, parcial, no tiene verdadero sentido sino en relación con el conjunto de los demás rasgos que componen el complejo, dado que esa significación está subordinada al sentido inducido por la constelación global que define al complejo como tal.”* (Green, A.; 1996) En este sentido es que este autor nos plantea que el complejo de castración *“es un conjunto que reúne la TEORÍA SEXUAL INFANTIL relativa al sexo femenino –es decir, la diferencia entre los sexos encarada desde el punto de vista anatómico con sus consecuencias psíquicas: la madre como ser castrado, el padre como castrador-, la ESCENA PRIMITIVA (como escena de castración de la madre por el padre), las DEFENSAS suscitadas por la angustia de castración (represión, negación, clivaje), los SÍNDROMES electivos suscitados por la organización psíquica elaborada más o menos directamente alrededor de esta angustia: homosexualidad, fetichismo, etc. Vemos entonces que se trata de un complejo de representaciones preconscientes e inconscientes y de afectos conscientes o inconscientes vinculados entre sí, de modo que cuando uno de ellos se ve activado en el mundo exterior o interior, los otros lo están por contigüidad e inferencia y llaman a un desencadenamiento de señales que advierten del peligro para impedirles el desarrollo (angustia señal o acrecentamiento de las resistencias).”* (Green, A.; 1996)

Si acudimos nuevamente a la premisa freudiana de que las conclusiones que saca el niño provienen, en el origen, de la experiencia que posea éste en relación con su cuerpo, comprenderemos que el complejo de castración es vivido y traspasado de manera distinta por el niño y por la niña. Se hace pertinente, ahora, revisar cómo, de acuerdo con Freud, se da el complejo de castración diferenciadamente en el varón o en la niña.

Nasio(1998) esquematiza la constitución del **complejo de castración en el varoncito** en cuatro tiempos:

#### PRIMER TIEMPO: TODO EL MUNDO TIENE PENE

Como vimos, se trataría de la primera teoría sexual infantil esclarecida por Freud, según la cual no habría diferencia anatómica entre los órganos sexuales masculinos y femeninos. Esto no implica que el niño no sea capaz de diferenciar a un hombre de una mujer. Freud nos dirá que *“(el niño) percibe, sin duda, la diferencia entre varones y mujeres, pero al comienzo no tiene ocasión de relacionarla con una diversidad de sus genitales. Para él es natural presuponer en todos los otros seres vivos, humanos y animales, un genital parecido al que él mismo posee”*. (Freud, S.; 1923) El descubrimiento de la realidad de un ser cercano que no posee este atributo que se supone universal –madre, hermana, etc.- pondrá en jaque la creencia del niño y abrirá la vía a la *angustia* de ser un día también él privado de igual manera. Por lo tanto, *“la condición previa para la experiencia psíquica de la castración es, entonces, esta ficción de la posesión universal del pene.”* (Nasio, J.D.; 1998)

#### SEGUNDO TIEMPO: EL PENE ESTÁ AMENAZADO

Es el tiempo de las amenazas verbales que apuntan a prohibir al niño sus prácticas autoeróticas y a obligarlo a renunciar a sus fantasmas incestuosos. *“La amenaza de castración apunta al pene, pero sus efectos recaen sobre el fantasma del niño de poseer un día su objeto amado: la madre.”* (Nasio, J.D.; 1998)

#### TERCER TIEMPO: HAY SERES SIN PENE, LA AMENAZA, ENTONCES, ES REAL

Es el tiempo del descubrimiento visual de la zona genital femenina, y para ser más precisos, de una parte de ella, la zona pubiana del cuerpo de la mujer. *“Lo que el niño descubre no es la vagina sino la falta de pene. En un primer momento el niño parece no prestar interés alguno a esta falta, pero el recuerdo de las amenazas verbales oídas durante el segundo tiempo conferirá ahora su plena significación a la percepción visual de un peligro hasta entonces desestimado.”* (Nasio, J.D.; 1998) Sin embargo, el niño se aferra tan tenazmente a la ficción de que todos los seres semejantes a él tienen pene, que, en lugar de reconocer la ausencia radical de pene en la mujer, el niño se obstinará en atribuirle un órgano peniano al que asocia un comentario: *“la niña tiene un*

pene todavía chiquito, pero que va a crecer.” El niño, entonces, seguirá creyendo que las mujeres mayores y respetables como su madre están dotadas de un pene.

#### *CUARTO TIEMPO: LA MADRE TAMBIÉN ESTÁ CASTRADA: EMERGENCIA DE LA ANGUSTIA*

*“La percepción del cuerpo de la mujer viene a despertar en el niño el recuerdo de amenazas verbales –reales o imaginarias- proferidas con anterioridad por sus padres y que estaban orientadas a prohibir el placer que obtenía de la excitabilidad de su pene. La visión de la ausencia de pene en la mujer por una parte, y la evocación auditiva de las amenazas verbales parentales por otra, definen las dos condiciones principales del complejo de castración.”* (Nasio, J.D.; 1998) André Green, en relación con esto, agrega que *“la percepción por sí sola no puede considerarse causa del complejo de castración. Es necesario que a ella se agregue la representación de la ausencia de pene como señal de una castración llevada a cabo por el padre.”* (Green, A.; 1996)

#### *TIEMPO FINAL: FIN DEL COMPLEJO DE CASTRACIÓN Y FIN DEL COMPLEJO DE EDIPO*

*“Bajo el efecto de la irrupción de la angustia de castración, el niño acepta la ley de la interdicción y elige salvar su pene a costa de renunciar a la madre como partenaire sexual. Con la renuncia a la madre y el reconocimiento de la ley paterna finaliza la fase del amor edípico y se hace posible la afirmación de la identidad masculina.”* (Nasio, J.D.; 1998) El paso por la castración, de esta manera, capacitó al niño a asumir su falta, la diferencia y producir su propio límite.

**El complejo de castración en la niña** presenta semejanzas con el del varón y diferencias, por cierto, las cuales analizaremos luego de mostrar cómo ocurre la castración en la niña. Siguiendo igualmente a Nasio, describiremos cuatro tiempos en el desenvolvimiento de este complejo en la niña.

*PRIMER TIEMPO: TODO EL MUNDO TIENE PENE (EL CLÍTORIS ES UN PENE)*

La niña hasta entonces ignora la diferencia entre los sexos y la existencia de su propio órgano sexual, es decir, la vagina. La niña se siente orgullosa de su atributo clitoriano similar a un pene.

*SEGUNDO TIEMPO: EL CLÍTORIS ES DEMASIADO PEQUEÑO PARA SER UN PENE: "YO FUI CASTRADA"*

A diferencia del varón, para quien los efectos de la experiencia visual son progresivos, para la niña los efectos de la visión del sexo masculino son inmediatos. *"Al instante adopta su juicio y hace su decisión. Lo ha visto, sabe que no lo tiene y quiere tenerlo."* (Freud, S.; 1925) En "El sepultamiento del complejo de Edipo" de 1924, Freud aduce que *"la niña no comprende su falta actual como un carácter sexual, sino que lo explica mediante el supuesto de que una vez poseyó un miembro igualmente grande, y después lo perdió por castración."* Y un poco más adelante, concluye que *"así se produce esta diferencia esencial: la niñita acepta la castración como un hecho consumado, mientras que el varoncito tiene miedo a la posibilidad de su consumación"* (Freud, S.; 1924)

*TERCER TIEMPO: LA MADRE TAMBIÉN ESTÁ CASTRADA: RESURGIMIENTO DEL ODIO HACIA LA MADRE*

A poco andar, la niña se da cuenta que la pérdida del pene no es un infortunio personal sino que el resto de las mujeres tampoco poseen el atributo fálico, de lo cual se deriva en la niña desprecio y odio hacia la propia madre por no haberla dotado de éste y, *"más adelante, por no haber podido enseñarle a valorar su verdadero cuerpo de mujer."* (Nasio, J.D.; 1997) Nasio nos recuerda, además, que el descubrimiento en la niña de la castración conlleva una segunda separación de la madre, entendiendo la primera como el destete, proceso que concluirá en elegir de allí en adelante al padre como objeto de amor.

TIEMPO FINAL: LAS TRES SALIDAS DEL COMPLEJO DE CASTRACIÓN; NACIMIENTO DEL COMPLEJO DE EDIPO

Ante la evidencia de su falta de pene, *“la niña puede adoptar tres actitudes diferentes, decisivas para el destino de su femineidad. Por cierto, estas tres salidas no siempre están claramente distinguidas en la realidad.”*(Nasio, J.D.; 1998)

Las dos primeras posibilidades que Freud nos expone en el artículo *“Sobre la sexualidad femenina”* de 1931, las que giran alrededor del impacto que provoca la falta de pene, son consideradas como las menos adecuadas al desarrollo “normal” de la niña. En la primera, la niña se negaría a entrar en la rivalidad con el varón y en consecuencia no anida en ella la envidia al pene, y de acuerdo con Nasio, *“alejándose de toda sexualidad en general”*. La segunda reacción de la niña es obstinarse en creer que un día ella podría llegar a tener un pene tan grande como el que vio en el varón, y así llegar a ser semejante a los hombres. En este caso, *“deniega del hecho de su castración y mantiene la esperanza de ser un día detentora de un pene. Esta segunda salida la conduce a “...aferrarse en tenaz autoafirmación a la masculinidad amenazada”<sup>1</sup>. El fantasma de ser un hombre a pesar de todo constituye el objetivo de su vida”* (Nasio, J.D.; 1998)

La tercera reacción de la niña es la del reconocimiento inmediato y definitivo de la castración. Esta última actitud femenina, que Freud califica como “normal”, se caracteriza por tres cambios importantes.

1. *Cambio del partenaire amado: la madre cede el lugar al padre.* El vínculo privilegiado de la niña con la madre persiste hasta el momento en que la niña constata que también su madre fue desde siempre castrada. *“Entonces se aleja de ella con desprecio y se vuelve hacia el padre, susceptible de responder positivamente a su deseo de tener un pene. Hay, por lo tanto, un cambio de objeto de amor”.* (Nasio, J.D.; 1998)

---

<sup>1</sup> S. Freud: *Sobre la sexualidad femenina*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, *Obras completas*, t. III, pág. 3080.

2. *Cambio de la zona erógena: el clítoris cede el lugar a la vagina.* Hasta el descubrimiento de la castración de la madre el clítoris-pene mantiene su supremacía erógena. *“En el curso de los años que van de la infancia a la adolescencia, el investimento del clítoris se irá transmutando a la vagina. Entonces el deseo de pene significa deseo de gozar de un pene en el coito”* (Nasio, J.D.; 1998) y la vagina es reconocida *“ya como albergue del pene y viene a heredar al vientre materno.”* (Freud, S.; 1923)
3. *Cambio del objeto deseado: el pene cede el lugar a un hijo.* *“El desplazamiento de los investimentos erógenos del clítoris a la vagina se traducirá por el pasaje, del deseo de acoger en su cuerpo al órgano peniano, al deseo de ser madre.”* (Nasio, J.D.; 1998)

Si se hace abstracción de las importantes y variadas diferencias entre el complejo de castración en el niño y por otro lado en la niña, podremos extraer dos semejanzas fundamentales al momento de discernir la relevancia del complejo de castración en la constitución del sujeto. La primera de éstas se relaciona con el comienzo de la castración en ambos sexos, cuando aún no es posible distinguir a uno de otro en cuanto a la sexualidad y a la elección de objeto. Se trata de la primacía fálica, que hemos expuesto, donde existe la creencia de que todos los seres semejantes al niño(a) poseen el mismo atributo fálico (pene o clítoris). Por lo tanto, es posible sostener que *“la creencia en la universalidad del pene es la premisa necesaria para la constitución del complejo de Edipo para ambos sexos.”* (Nasio, J.D.; 1998)

La segunda coincidencia entre ambos procesos se refiere a la importancia del rol de la madre. *“Más allá de todas las variaciones de la experiencia de la castración masculina y femenina, la madre es siempre el personaje principal hasta el momento en que el niño se separa de ella con angustia y la niña con odio. Ya sea que esté marcado por la angustia o por el odio, el acontecimiento más importante del complejo de castración es, sin lugar a dudas, la separación del niño de su madre en el momento preciso en que la descubre castrada.”* (Nasio, J.D.; 1998)

## Complejo de castración y complejo de Edipo: el incesto, el parricidio y su prohibición.

Llegados hasta este punto, creemos necesario recalcar ya no el rol de la madre en la vida del niño y la niña, sino más bien lo que corresponde a la resolución del complejo de castración en ambos sexos: la *separación del niño(a) respecto de su madre*, y más allá de esto, lo que aquello posibilita. André Green, haciendo un paralelo con las relaciones de parentesco en la sociedad, afirma que el complejo de castración tiene la relevancia de garantizar la reproducción psíquica, lo cual nos conduce a pensar la castración como un pasaje necesario en la articulación del sujeto con el Otro, el Edipo, y en sus resonancias, con la cultura<sup>2</sup>.

Cuando nos referimos al *complejo de Edipo*, abordaremos las ligazones amorosas y hostiles entre un hijo(a) y sus padres. Esquemáticamente, y siguiendo a Masotta, se puede afirmar que *"para Freud, en todo complejo de Edipo hay un Edipo completo: ligazón amorosa con el padre del mismo sexo y ligazón amorosa con el padre del sexo opuesto, más ligazón hostil con el padre del mismo sexo y ligazón hostil con el padre del sexo opuesto."* (Masotta, O.; 1992) Es decir, un Edipo bisexual, o la suma entre un complejo positivo o heterosexual –ligazón amorosa con el padre del sexo opuesto y hostilidad al del mismo sexo – y otro negativo, el homosexual.

*"El complejo de castración se inserta en el complejo de Edipo, del que forma parte. Resulta tanto del complejo positivo, que sanciona los fantasmas incestuosos y parricidas, que inhibe todo intento de transgresión y empuja a la represión y a la renuncia a la realización de los deseos edípicos, como del complejo negativo que en el varón exige la castración imaginaria para satisfacer los deseos homosexuales, y en la*

---

<sup>2</sup> Es inevitable aquí dejar de mencionar la estrecha implicación entre el complejo de castración y el complejo de Edipo, puesto que el uno no se entiende sin la consideración del otro. En todo caso, cabe hacer una aclaración. Excede a los objetivos de este capítulo desarrollar en amplitud y profundidad lo concerniente al Edipo, pues, por una parte, como complejo nuclear para la teoría psicoanalítica requeriría de un extenso análisis, y por otra, porque el tema que aquí se expone intenta mostrar cómo opera la castración en la introducción del sujeto a un mundo más allá de la madre, es decir, al orden de la ley, la cultura y la educación.



*niña compensa el sentimiento de la castración relativa a la no recepción del pene del padre por medio de la fijación en la elección de objeto materno.*" (Green, A.; 1996)

Al abordar el complejo de Edipo, esto es, los deseos incestuosos y parricidas, y su remisión como contraparte, la operación que se está llevando a cabo, en pocas palabras es la reproducción social, es decir, la posibilidad de que la sociedad humana se organice para sobrevivir al instinto. *"La reproducción biológica se encuentra pues reglada (o regulada) por la prohibición del incesto. Ésta da nacimiento a las relaciones de parentesco que crean o "engendran" la reproducción social a través del sistema de relaciones definido por lo que he denominado la doble diferencia: de los sexos y de las generaciones; que es también la característica más precisa para definir el Edipo."* (Green, A.; 1996) Por lo tanto, el incesto o el *placer de los placeres* –como lo llama A. Green- requerirá regularse a través de la *norma de las normas* –como denomina este mismo autor a la prohibición del incesto-, la cual se vehiculizará a través de una amenaza contra toda transgresión posible y una sanción que recaiga sobre el órgano mismo de la satisfacción sexual prohibida: el pene. *"Es la amenaza de castración, respecto de la cual Ferenczi destaca que su cumplimiento impide en adelante toda reunión con la madre."* (Green, A.; 1996) Recordemos, pues, que Freud acotaba que aunque la amenaza de castración fuera proferida por la madre al niño, el llamado referenciaba siempre a un hombre fuera éste el padre o el médico, de modo que el real castrador era el padre, y por lo tanto, el que debía desaparecer de la escena para poder gozar de la madre. Es debido a esto que Green afirma que *"la prohibición del incesto implica necesariamente el parricidio para gozar de la madre, apartando el principal obstáculo a las satisfacciones esperadas."* (Green, A.; 1996) De modo que, la prohibición del incesto es al mismo tiempo la prohibición del parricidio, símbolo, este último, del desorden, del caos social consecutivo al asesinato del padre y la eliminación de toda limitación en la carrera hacia el goce. *"La amenaza de castración es el freno, el sacrificio necesario para que individuo y sociedad sobrevivan y se desarrollen. Castración, incesto, ley y sociedad son pues solidarios."* (Green, A.; 1996)

## **Del pene al falo: de la realidad a su representación.**

El valor de la castración es entendido sólo a partir de la primacía fálica, ya que, a pesar del énfasis puesto por Freud en el órgano genital masculino, -equiparando incluso el genital de la mujer con un pequeño pene-, compartimos con Jean Laplanche que la lógica de base es la fálica, no la peniana, que funda la categoría de la falta o lo negativo. *“Jean Laplanche señala que Freud habla del pene en tanto tal, pero en cambio designa la fase contemporánea del complejo de castración como fálica. Según su idea, el pene es uno de los numerosos órganos (u objetos parciales) de la sexualidad infantil, junto con los testículos, los pechos, el ano, etc., mientras que al falo sólo cabría oponer lo castrado, de acuerdo con una distinción basada en la presencia o la ausencia (del falo).”* (Green, A.;1996)

La *lógica fálica*, entonces, es la que hace a la castración ocupar un lugar central en la teoría psicoanalítica contemporánea, impulsada por el psicoanalista francés Jacques Lacan. *“Fue Jacques Lacan quien elevó el vocablo “falo” al rango de concepto analítico y reservó el vocablo “pene” para denominar sólo el órgano anatómico masculino. No obstante, en muchas ocasiones, Freud ya había esbozado esta diferencia que Lacan se esforzará por acentuar, mostrando hasta qué punto la referencia al falo es preponderante en la teoría freudiana.”* (Nasio, J.D.; 1998)

### El concepto de falo en Freud

Si volvemos a considerar los dos momentos de la fase fálica por la que atraviesa el niño(a), el primero en relación a la *creencia* de que todos los seres humanos tienen pene, y el segundo, en relación con la *percepción* de que existirían seres que no poseen pene, es decir que este atributo es un existente pero que se puede perder, en el caso del varón, o que no se lo recibió, en el caso de la niña; podremos sostener, junto con Freud, que lo masculino o con pene es lo completo, y lo femenino, lo castrado, y por tanto, lo que existe es la primacía del falo. *“En el estadio fálico de la organización genital infantil hay por cierto algo masculino, pero no algo femenino; la oposición reza aquí:*

*genital masculino, o castrado. Sólo con la culminación del desarrollo en la época de la pubertad, la polaridad sexual coincide con masculino y femenino. Lo masculino reúne el sujeto, la actividad y la posesión del pene; lo femenino, el objeto y la pasividad.*" (Freud, S.; 1923) La posesión de pene, entonces, sería la garantía de lo valioso para Freud, pero como se puede perder, se puede dejar de ser lo valioso también.

De la articulación entre la creencia en la universalidad peniana y la percepción de posibilidad de corte, se deduce que *"el pene es entonces una presencia que se define a una ausencia posible y una ausencia que se hace posible en relación a una presencia supuesta."* (Bleichmar, H.; 1993) Por lo tanto, lo que está en juego es la idea de falo, y a partir de lo cual se puede concluir que cuando se habla de la primacía fálica, lo que hay es una *representación* construida sobre esta parte anatómica del cuerpo del hombre.

Pero, se dijo también que en Freud lo fálico representa lo valioso, lo deseable de poseer como atributo, así es que *"en Freud la oposición fálico-castrado significa dos oposiciones: presencia/ausencia de pene, y máxima valoración versus mínima valoración. Se realiza entonces una correlación en la subjetividad del chico: el pene es a la ausencia del pene como la máxima valoración es a la mínima valoración."* (Bleichmar, H.; 1993) Hugo Bleichmar prosigue su exposición apuntando que *"en Freud falo es lo que completa, el narcisismo satisfecho, el Yo Ideal."* (Bleichmar, H.; 1993) Este autor añadirá que lo que se desprende de todo esto es que en una lectura cuidadosa de Freud, castración implica por un lado sin pene, pero también implica pérdida de la identificación con el Yo Ideal, es decir con la máxima valoración, con la perfección.

#### El concepto de falo en la teoría lacaniana

La representación que se hace alguien del falo puede tener las características pertenecientes a lo imaginario, es decir, registro en el cual un elemento es algo en sí mismo o se representa a sí mismo; o por el contrario, la forma de estar articulada su representación con otras representaciones, ser del tipo de las que sirven para definir a un

*orden simbólico. "En la subjetividad habrá pues un "falo-representación" que podrá estar estructurado de dos maneras: a) siguiendo las leyes que son propias de lo imaginario; b) siguiendo las leyes que son propias del orden simbólico."* (Bleichmar, H.; 1993)

En relación con el falo en la subjetividad estructurado de acuerdo a lo imaginario, o *falo imaginario*, este autor recuerda que para Lacan la primera imagen fálica del sujeto es la asunción del Yo de parte del niño(a) cuando pasa por la fase del espejo en la constitución como sujeto. *"No significa que el chico esté haciendo la ecuación imagen del cuerpo/falo, imagen del cuerpo/pene, sino que para el chico esa imagen del cuerpo, imagen totalizante que le contrarresta la sensación dada por la incoordinación sensorio motriz aparece como la completud y por lo tanto es lo que la teoría designa como imagen fálica."* (Bleichmar, H.; 1993)

Al preguntarse Bleichmar cuáles serían los atributos de la imagen fálica, éste responderá que el esencial es el de la perfección, aquél al que no le falta nada. *"Falo imaginario es así todo lo que completa una falta de perfección, anulando la imperfección."* (Bleichmar, H.;1993) Aquí cabe preguntarse qué imperfección viene, entonces el niño a anular. Si descentramos la mirada del niño y la reponemos en la relación primordial entre la madre y el niño, y de acuerdo con los postulados freudianos acerca de la castración femenina, coincidiremos en recordar que la mujer hace una operación de sustitución entre lo que a ella le faltaría (el pene) y el deseo de hijo. Por tanto, la que necesitaría completarse sería la madre, operación que realiza a partir de la posesión de un niño.

De la exposición hasta aquí hecha, podemos colegir que el concepto de falo en Freud y el concepto de falo imaginario en la teoría lacaniana se corresponden, es decir, se están refiriendo a lo mismo. Es decir, en pocas palabras, que falo es sinónimo de valioso y que, desde el niño, él es quien completa a su madre convirtiéndola en madre fálica por tenerlo a él, porque él es todo cuanto ella desea.

Bleichmar expone una cita de Lacan, del Seminario de las relaciones de objeto, donde se introduce la idea del falo simbólico. La cita reza: *"pero qué va a suceder cuando el chico al descubrir la diferencia de sexos descubra también que su madre no tiene falo y que desea en él otra cosa que él mismo"*. (en Bleichmar, H.; 1993) En esta cita el niño estaría descubriendo en el deseo de la madre algo que es diferente de él. *"El chico ya no es lo que completa a la madre, el falo se independiza del chico; él ya no es el falo. Lo que comprueba es que la madre lo desea a él porque estaba representando – sin saberlo- para la madre una otra cosa...Él simboliza al falo pero no lo es."* (Bleichmar, H.; 1993) Es a partir de la cita de Lacan que es posible comprender el papel que cumple la castración al permitirle al niño acceder, en relación con la diferencia sexual, a un orden que está referido a la diferencia, a la ausencia y a la sustitución, el orden simbólico. *"No sólo porque el sujeto queda ubicado como elemento en una estructura, porque nace a una subjetividad independiente, sino porque se posibilita la categoría cognitiva de símbolo como algo articulado, relacionado con una cadena y no algo en sí mismo...Cuando el chico accede a la castración simbólica, accede a que ya no es el falo sino que el falo es otra cosa, o sea que hay algo que representa otra cosa, está por lo tanto toda la distancia del símbolo y lo simbolizado. Y por lo tanto el chico captaría y entraría en un tipo de construcción donde existe una simbolización, dado que una cosa remite a otra cosa, se refiere a otra cosa, está en reemplazo de otra cosa."* (Bleichmar, H.; 1993)

#### **La castración simbólica: más allá de la madre**

Es por lo anterior que Lacan hablará de *castración simbólica*, la cual, *"no se define tan sólo por la amenaza que provoca la angustia del niño, ni por la constatación de una falta que origina la envidia del pene de la niña; se define, fundamentalmente, por la separación entre la madre y el hijo. Para Lacan la castración es el corte producido por un acto que secciona y disocia el vínculo imaginario y narcisista entre la madre y el niño."* (Nasio, J.D.; 1998) Metafóricamente, la unidad niño-falo/madre-fálica se corta entre ambos, y se le corta algo a cada uno de los dos integrantes de la dupla, pues el niño

pierde su posición de ser el falo, y la madre, por su parte, perderá la posibilidad de poder instaurar el falo a voluntad y tenerlo.

Cuando el niño descubre la castración de la madre, se dirige, entonces, al padre, suponiendo que este personaje posee lo que la madre desea, es decir el falo. Es el padre, quien, por lo general, es el agente de la castración, quien representa la *ley de prohibición del incesto*. El padre hace operar, en palabras de Lacan, una doble prohibición, "*con respecto al niño: no te acostarás con tu madre; y con respecto a la madre: no reintegrarás tu producto. Aquí el padre se manifiesta en tanto otro.*" (citado en Bleichmar, H.; 1993) Masotta lo resume con una tautología: "*es preciso que la función del padre funcione para que el sujeto pueda liberarse de la ilusión que lo define como objeto absoluto del deseo de la madre. ¿Pero qué es lo que otorga a tal función el poder de funcionar?...Lo que sostiene al padre en su lugar fundante de la estructura del sujeto, es el deseo de la madre por el padre. Cuestión fundamental, por donde el sujeto se constituye en relación a una diferencia.*" (Masotta, O.; 1976) Cabe aquí enfatizar que lo que comanda la operación de separación o de corte es la función paterna o *padre simbólico*. Esta función o lugar, remite, como se explicitó, al deseo de la madre, el cual no es colmado absolutamente por el niño. Por lo tanto, ese deseo no necesariamente debe estar encarnado en la figura del padre real. "*La madre puede imaginar una pareja para ella, desearla y de esa manera introducir un padre inexistente pero que cumple la función del padre simbólico como capaz de señalar al chico que hay alguien que está más allá de él que a la madre le falta, con lo que se produce en esta circunstancia la castración simbólica a través de un elemento imaginado, elemento que al jugar la función del padre simbólico estructura la cupla madre/hijo en relación a él.*" (Bleichmar, H.; 1993) Este elemento, deducible de lo expuesto a lo largo de nuestra exposición, es el falo, es decir, lo valioso, lo deseado, y por lo mismo, lugar posible de ser llenado incluso con algo que no sea una persona real o imaginada, que puede ser una actividad, o un concepto, o un ideal, por poner ejemplos.

Desde la teoría lacaniana se expondrá que lo esencial de la castración simbólica, además de ser el corte en el vínculo materno filial, realizándose la doble prohibición, es

la comprensión de parte del niño de que el falo es una entidad independiente de un personaje, es sustituible, esto es el falo simbólico, y por defecto, el reconocimiento de la castración de toda persona, incluido el padre. Debido a lo cual, entonces, se comprenderá que la castración enuncia la sujeción de todo sujeto a la ley. *“En efecto, si la madre reconoce ante su hijo que ella misma no puede hacer lo que quiere, que hay algo exterior a lo que se debe someter, que su hijo no le pertenece sino que también está sometida a ese sistema de regulaciones fijados por la tradición y atribuidas a los muertos en un acto de legislación, el que la madre se presente así implica una restricción de su poder sobre su hijo; éste se ubica entonces no en relación al deseo de ella sino a un orden compartido por todos y no detentado con exclusividad por nadie...Con lo cual también cuando se realiza la castración simbólica no solamente queda castrada la madre sino que queda castrado el padre, como alguien que debe depender de un otro orden exterior a él.”* (Bleichmar, H.; 1993)

La ley, en consecuencia, será en Lacan la regulación que está más allá del deseo o voluntad de un individuo. *“El prototipo de la ley es la prohibición del incesto. Es una ley de la cultura que regula los intercambios sexuales...Por ello se puede decir que el padre simbólico es el promotor de la ley...Al ejercer el padre simbólico su función de castración simbólica, produce en la subjetividad del chico el reemplazo de la ley omnímoda del deseo de la madre por la ley como instancia exterior a todo personaje.”* (Bleichmar, H.; 1993)

Si la castración simbólica es realizada por el padre simbólico quien -como vimos anteriormente- puede ser encarnado, en la ausencia del padre real, por otro elemento que represente al deseo de la madre, cabe preguntarse, entonces, qué rol viene a jugar el padre real. Bleichmar trae a colación una cita de Lacan, del Seminario de las relaciones de objeto, que dice: *“Sólo se vive el complejo de castración si el padre real juega realmente su juego”. O sea que el padre real tiene importancia, tanto más cuando la madre tenga demasiada tendencia a conservar al hijo en el lugar del falo. En ese caso el padre real puede contrarrestar esa tendencia...El padre real es tanto o más importante*

*cuando mayor sea la tendencia de la madre a excluir al padre simbólico.*" (Bleichmar, H.; 1993)

Llegados a este punto estamos en condiciones de entregar los cuatro aspectos centrales de la castración en la teoría lacaniana, en comparación con las tesis freudianas:

1. la castración es más un acto de corte que una amenaza o una envidia;
2. este acto recae más bien sobre un vínculo que sobre una persona;
3. este acto apunta a un objeto: el falo imaginario, objeto deseado por la madre con el cual el niño se identifica;
4. el acto de castración, aun cuando es asumido por el padre, no es en realidad la acción de una persona física sino la operación simbólica de la palabra paterna. El acto de la castración obra por la ley a la cual el padre mismo, como sujeto, está inexorablemente sometido.

#### **La castración como momento fecundo en la inserción del sujeto en la cultura**

Como hemos estudiado a lo largo de este desarrollo teórico, cuando se habla de castración se debe poder significar por lo menos lo dos lados que constituyen el complejo: *"no solamente la amenaza en el hombre y la envidia del pene en la mujer, sino además, y muy peculiarmente, el momento fecundo por donde el sujeto queda separado de su ligazón "incestuosa" con la madre para darse un objeto fuera del grupo familiar"* *"Lo que está en juego para el sujeto es la posibilidad misma de poder o no darse objetos por fuera de la madre como objeto primordial: es decir, trascender el objeto incestuoso, poder "ocupar" objetos otros y más allá de la madre."* (Masotta, O.; 1976)

*"El abandono del complejo de Edipo, consecuencia del complejo de castración, prepara el terreno para las identificaciones y las sublimaciones"* (Green, A.; 1996). Este último concepto, propio de la teoría freudiana, aparece como uno de los destinos de pulsión que interesa reconsiderar en relación con la posibilidad de "trascender a la madre", ir más allá del espacio delimitado por ella.



*“En la sublimación de las pulsiones se encuentra la fuente y la energía que posibilita el desarrollo intelectual, el ejercicio reflexivo, crítico y creativo de la facultad de pensar, aplicado al aprender y al investigar”* (Ageno, R.; 1997), por lo que será necesario detenerse en su análisis. La sublimación implica un cambio de objeto y de meta de la pulsión. Para Nasio (1999) la sublimación consiste en desviar el trayecto de la pulsión, cambiar su meta, meta que no es otra que una meta sexual ideal: *“esta maniobra se llama sublimación y consiste en el reemplazo de la meta sexual ideal (incesto) por otra meta no sexual pero valorada socialmente. Las realizaciones culturales y artísticas, las relaciones de cariño entre padres e hijos, los sentimientos de amistad y los vínculos sentimentales en la pareja, son todos ellos expresiones sociales de las pulsiones sexuales desviadas de su meta virtual”*. La sublimación supone el despegue del objeto ligado al cuerpo y transformación del goce bruto – vinculado a él – en un goce de otro orden. El cambio de objeto implica tomar un objeto cuyo valor es compartido con otros, implica además abandonar la meta inmediata por una más elevada en la consideración de los Hombres; este cambio de objeto proporcionará *“un goce de otro orden centrado en la palabra, en el sentido: lo estético, por ejemplo”* (Cordié, A.; 1998).

Sucede, entonces, que las fuentes de placer se modifican: el niño renuncia al objeto de goce pulsional primero, representado por el incesto, y *“este renunciamiento pulsional corre a la par con una integración de la ley; las prohibiciones edípicas son en sí factores de civilización”* (Cordié, A.; 1998).

*“Una consecuencia del complejo de castración es su rol de estímulo intelectual respecto de cuestiones relativas a la bisexualidad y, por extensión, respecto de muchas otras”*. (Green, A; 1996) A partir de la castración, entonces, la sublimación se ve posibilitada y el apetito por las actividades intelectuales parece situarse en la posibilidad de diversificar las investiduras culturales, lo que supone un desplazamiento de los objetos de deseo y placer pulsional. *“En el curso de una vida las fuentes de interés y placer se modifican, ciertas investiduras desaparecen, otras aparecen, los objetos de*

*deseo y de placer se desvanecen o se deslizan, hay cambios de perspectiva. El niño renuncia por sí mismo al objeto de goce pulsional para interesarse en actividades "más nobles", estimulado a ello por el entorno: intercambios de lenguaje, actividades de pensamiento, actos creativos; los etnólogos gustan hablar de pasaje de la naturaleza a la cultura" (Cordié, A.; 1998).*

Estamos en condiciones de sostener que la sublimación juega un papel importante para la adquisición del saber escolar, ya que ésta no procura satisfacción inmediata y está lejos de dar placer y ser atractivo para el niño escolarizado. Por lo general, el sujeto que aprende debe someterse a un proyecto futuro y hacer un trabajo de anticipación, para lo cual debe desplegar un esfuerzo sostenido en un ideal del yo y en la búsqueda de una identificación con un yo ideal. El pasaje por la escuela, el trabajo escolar, no tienen que ver con la satisfacción pulsional, sino que, como señala Cordié (1998), con un *placer diferido*.

Es en la escuela donde deberán desplegarse principalmente las *ganas de aprender* cuyo punto de origen lo situamos en el *deseo de saber* del infante. Una vez que el niño ha sido institucionalizado, encontrándose ya en la escuela, pueden surgir dificultades para el aprender, en tanto muchas veces el placer de descubrir, suele mitigarse por diferentes razones (la pedagogía, la metodología de enseñanza pueden ser aburridas; el ideal cultural y social esperado se contradice con el del medio de origen; la educación familiar puede ser deficiente, por ejemplo).

Desde el recorrido presentado, parece pertinente pensar la curiosidad sexual primitiva como un recorrido que desemboca en el deseo de aprender y, puesto que éste acompaña a la evolución del sujeto, adopta formas diversificadas. *"Hemos visto que un sujeto nace de su relación singular con un Otro, su hablaser y su ser de goce se constituyen entonces muy rápidamente y escapan de él para siempre; este pasado reprimido orienta su vida y sella su destino. Pero el sujeto se confronta muy pronto con la mirada del otro (estadio del espejo) y deberá ceder a los imperativos sociales, reprimir sus instintos y adquirir los valores de su grupo. Este recorrido puede estar*

*sembrado de trampas, las insuficiencias y las carencias con que el sujeto se tope podrán provocar rupturas en su evolución y comprometer su narcisismo” (Cordié, A.; 1998).*

## **DEL DESEO DE SABER A LAS GANAS DE APRENDER**

*“Desde los primeros días de su vida, el niño se lanza a la exploración de su cuerpo y de su entorno, parte hacia el descubrimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea para asegurarse su dominio. Lo habitan el deseo de saber, la necesidad de comprender que se prolongarán en las innumerables preguntas que planteará después. La curiosidad, el placer del descubrimiento, la adquisición de conocimientos forman parte de la dinámica misma de la vida. Del aprendizaje por el juego debe pasar, en el transcurso de la infancia, a otra forma del saber, el que dispensa la escuela” (Cordié, A.; 1994). Como ya se ha afirmado, la cría humana cuando nace no sabe nada. “El hombre en tanto ser de cultura debe aprenderlo todo” (Baraldi, C.; 1992), la naturaleza sólo le provee del reflejo de succión, que podría desaparecer si no hay otro que lo estimule. En adelante todo lo que se aprenda devendrá de lo que los otros transmitan. El saber parece estar en un principio en los otros y el sujeto simplemente es para el Otro. Será necesario soportar la separación y con ello la certeza de que no se completa, de que no se es todo para el Otro para pasar del “Yo soy” al “Yo pienso”, *del ser al conocer.**

El *saber*, que posibilitará el conocer, se articula en torno al deseo, concepto al que nos hemos referido. Clemencia Baraldi (1992) sostiene que *el deseo deviene de la ubicación que alguien toma respecto de aquello que puede faltar. Esto que falta puede taponarse, ignorarse o no simbolizarse o, por el contrario, generar búsquedas y realizaciones.* Se articula así la relación entre *deseo y saber*. Será necesaria una ruptura entre la diada madre – hijo, dejar de querer serlo todo para el otro, para iniciar la búsqueda de un recorrido propio. La circulación del *deseo de saber* supone un desgarramiento narcisístico del sujeto. Es entonces el deseo lo que articula el pasaje del “Yo soy” al “Yo pienso”. *“En sus comienzos el niño se deja aprehender por el Otro. Empezará a aprender desde él mismo en tanto pueda inaugurar su propia búsqueda, que va a ser*

señalizada a partir de sus preguntas. Parfraseando a Freud: "Del ansia de saber del niño testimonia su incansable preguntar que tan enigmático parece al adulto mientras no se da cuenta que todas esas preguntas no son sino rodeos en torno a una cuestión central y que no puede tener fin porque el niño sustituye con ellas una única interrogación que, sin embargo, no planteará jamás directamente". Se establece en este punto la relación *Castración – Circulación del Deseo de Saber*" (Baraldi, C.; 1992).

El saber remite, entonces, a la estructura inconsciente y a la trama deseante. La idea de *saber del inconsciente* en tanto concepto pertenece a Lacan, a partir de quien debemos entender que el objeto del Psicoanálisis no es el inconsciente sino su saber. Nasio (1994) señala que *el saber del inconsciente no es un saber que nosotros aprehendemos*. Este saber inconsciente se ordena a partir de un no-saber. "“No sé lo que digo” es el hecho fundador del concepto de inconsciente en Freud y del concepto de inconsciente como saber en Lacan... “No sé lo que digo” es un significante y, como tal, no se dirige al hablante sino a otro significante. Se dirige al Otro. Hablo, emito sonidos, construyo sentidos, pero se escapa lo dicho” (Nasio, J.; 1994). Y más adelante continúa Nasio tratando de dilucidar qué es lo que no se sabe, “este agujero del no saber tomará la significación de aquello de lo que no podremos nunca estar seguros, ni por medio del sujeto, ni por medio del saber en sí. Este agujero es el sexo. “Sexo” en psicoanálisis no quiere decir sexo genital. El sexo está definido en la teoría analítica como: “No hay relación sexual”, es decir, que no hay ningún significante que pueda significar al sexo”.

El sujeto del Psicoanálisis, en tanto sujeto dividido, barrado, “es un sujeto evanescente que no está presente en toda la enunciación (“pienso, luego existo), sino que aparece, irrumpe como duda en un intersticio del acto de enunciación: “¿por cuánto tiempo?”. Es un sujeto dividido pues no lo es todo, no es ni será nunca el falo, la completud, sino un ser - en-falta. Su constitución alienada en función de un Otro y del lenguaje –que le preexisten– lo marcan de una manera y no de otra, distinta en cada sujeto pero, como a todos, incompleta y deseante” (Ageno, R.; 1997). El mismo autor destaca respecto del sujeto que éste “se constituye incompleto y deseante en el interior de una estructura edípica, en función de un lenguaje y una cultura que le pre-existen;

*que esta peculiar forma de constituirse el sujeto y las vicisitudes del deseo, encerrado en el laberinto del lenguaje, son condiciones fundamentales para el surgimiento, por derivación, del deseo de saber y el mayor desarrollo de las estructuras cognitivas, de las competencias intelectuales y de distintas modalidades de pensamiento imprescindibles para la construcción e incorporación de conocimientos; que el deseo del sujeto y sus competencias intelectuales, aún cuando funcionan con lógicas diferentes son condiciones subjetivas que sostienen los procesos de aprendizaje y de producción de conocimientos”.*

De acuerdo a lo revisado, podemos sostener que, en la medida en que se produce la ruptura de la díada madre-hijo, para admitir a un tercero representado por la figura del padre, se internalizan las normas y la cultura, por la aceptación de la castración y del no saber. La salida del campo del imaginario correspondiente a lo materno, permite que el sujeto se instale en el campo del deseo; el saber que no se es todo para ese otro materno, inaugura la posibilidad de desear algo en otro lugar, en otro campo. Así queda establecida la relación entre la producción de conocimiento y el deseo de saber, “... *el deseo de saber es una condición necesaria para un desarrollo más amplio de las capacidades cognitivas y de las distintas modalidades del pensamiento lógico*” (Ageno, R.; 1997).

Y en este mismo sentido, quizás lo más relevante sea destacar que la posibilidad de que haya aprendizaje remite a la existencia de un *sujeto*: la idea de un *sujeto del deseo*, supone a un sujeto soporte de su propio aprendizaje, porque es él quien sostiene el deseo de saber.

Para lo que se pretende con esta exploración respecto *del saber y el aprender* parece relevante destacar, a partir de lo que se ha señalado, que ambos procesos remiten a aspectos distintos si bien uno puede conducir al otro. “*Entendemos que el deseo de saber es una condición necesaria para un desarrollo más amplio de las capacidades cognitivas y de las distintas modalidades del pensamiento lógico*” (Ageno, R.; 1997). “*El conocimiento puede abrocharse, anexarse, resultar de la memorización o el*

*condicionamiento; pero el poder operar con y desde él sólo es posible partiendo del sujeto que, en tanto lo persigue, lo instituye y se instituye como sujeto que busca*" (Baraldi, C.; 1992).

La curiosidad infantil sobre la sexualidad, que da pie a la pregunta por el origen y la diferencia entre los sexos, inaugura la posibilidad de investigar, quedando así establecida la relación entre el saber y el conocer como dos procesos distintos donde el segundo remite al primero. *"El saber que está en juego en el "deseo de saber" y el saber que uno desea apropiarse cuando se trata de "aprender" son dos saberes distintos... Uno y otro, aunque aparentemente opuestos, están estrechamente ligados y son interdependientes: pueden estimularse o contrariarse. La curiosidad sexual del niño pequeño puede desembocar en una curiosidad intelectual o bien cerrar el camino a las operaciones cognitivas"* (Cordié, A.; 1998).

Sólo resta afirmar que si el sujeto se constituye en el campo del Otro, es allí también donde quedan jugados sus aprendizajes, *"ya que éstos, en tanto lenguaje, forman parte de su constitución. No hay aprendizaje sin "S". Más aún, no hay sujeto, sin aprendizaje"* (Baraldi, C.; 1992). El sujeto que se postula es "a advenir", así, en el momento mismo de su constitución, quedarán posibilitados los aprendizajes.

## SÍNTESIS

La información presentada y el análisis que de ella hemos desarrollado, ameritan una síntesis que contribuya a la explicitación de la ligazón existente entre las partes expuestas en el presente capítulo, que va desde un esbozo de la constitución del ser de un sujeto hasta la elucidación de la fuente de la cual emana el deseo de aprender, de conocer.

En el comienzo de este capítulo se presentó un breve recorrido por lo que podríamos nominar "proceso de subjetivación", es decir, el proceso de inauguración de

un sujeto. El *sujeto* del Psicoanálisis que postulamos ha quedado así encadenado a vicisitudes, palabra que alude a aventuras y desventuras, a un proceso que supone que en tanto hablemos de sujeto nos apartamos de lo que puede ser estandarizable y tipificado. En el advenimiento del sujeto nos referimos al estadio del Espejo como constitutivo del yo, como introductor en el orden imaginario.

Este advenimiento del sujeto está marcado desde el origen por el deseo de un Otro que lo sostiene, que lo determina en su estructuración. En un principio el niño ocupará un lugar en su condición de objeto de deseo en el inconsciente materno, luego lo embargará el deseo de amor por el padre del sexo opuesto. Se entiende, así, que lo que circula en la relación con el Otro es el *deseo*. El origen de un sujeto deseante o *sujeto del deseo* sólo es posible a partir de la relación con otro, la que se da en el interjuego concomitante de los procesos de separación y ligazón. Es por esto que se afirmará que el proceso de subjetivación implica un primer momento en que el sujeto naciente está en un vínculo de sujeción al Otro, la que va aflojando a medida que el sujeto realiza ciertos *trabajos psíquicos* que posibilitan el desprendimiento que le permitirá investir objetos en lo social.

El deseo es el inconsciente desde el punto de vista de la sexualidad. De la misma forma, el deseo de saber –de acuerdo con lo sostenido en las páginas precedentes- tiene su origen en lo sexual, así es que Freud identificaba el deseo de saber a la búsqueda de un saber sexual, postulando que la actividad investigadora del ser humano estaría radicada en una pulsión, la pulsión epistemofílica o pulsión de investigar. Asimismo, Freud ligó el deseo de saber a la sexualidad infantil, introduciendo la idea de que los niños se arman de teorías sexuales para responder enigmas en relación con su propio cuerpo, la sexualidad de sus padres y, en particular, la diferencia entre los sexos.

En nuestro desarrollo teórico dimos centralidad a esta diferencia sexual dentro del marco de las teorías sexuales y la búsqueda del saber del niño. Se explicitó también que el enfrentamiento del niño con la diferencia suscitaba en él diversas reacciones inconscientes, que pueden ordenarse dentro de las defensas psíquicas, pues la diferencia

sexual está asociada irremediabilmente a la vivencia de la pérdida, sea como hecho o como posibilidad. Y esta posibilidad nos conecta con el complejo de castración, que Green define como *"un conjunto que reúne la TEORÍA SEXUAL INFANTIL relativa al sexo femenino -es decir, la diferencia entre los sexos encarada desde el punto de vista anatómico con sus consecuencias psíquicas: la madre como ser castrado, el padre como castrador-, la ESCENA PRIMITIVA (como escena de castración de la madre por el padre), las DEFENSAS suscitadas por la angustia de castración (represión, negación, clivaje), los SÍNDROMES electivos suscitados por la organización psíquica elaborada más o menos directamente alrededor de esta angustia: homosexualidad, fetichismo, etc. Vemos entonces que se trata de un complejo de representaciones preconscientes e inconscientes y de afectos conscientes o inconscientes vinculados entre sí, de modo que cuando uno de ellos se ve activado en el mundo exterior o interior, los otros lo están por contigüidad e inferencia y llaman a un desencadenamiento de señales que advierten del peligro para impedirles el desarrollo (angustia señal o acrecentamiento de las resistencias)."* (Green, A.; 1996)

Llegados hasta este punto, creemos necesario recalcar ya no el rol de la madre en la vida del niño y la niña, sino más bien lo que corresponde a la resolución del complejo de castración en ambos sexos: *la separación del niño(a) respecto de su madre*, y más allá de esto, lo que aquello posibilita. André Green, haciendo un paralelo con las relaciones de parentesco en la sociedad, afirma que el complejo de castración tiene la relevancia de garantizar la reproducción psíquica, lo cual nos conduce a pensar la castración como un pasaje necesario en la articulación del sujeto con el Otro, el Edipo, y en sus resonancias, sobre todo como posibilitadora de la entrada del sujeto a su propio deseo, y con esto al mundo de la cultura, al orden simbólico. Esta introducción ha sido posibilitada por un personaje que llega a "entrometerse" en la díada madre-hijo, rompiendo célula narcisista. Este tercero, el padre, permite la instauración de la Ley, la ley de prohibición del incesto, que ordena el deseo materno, en tanto le indica la norma de la imposibilidad de reintegrar su producto.



A partir del momento en que el niño interioriza la Ley de prohibición del incesto, y accede al orden simbólico puede desplazar la situación emocional triangular primitiva situándola en lo social, en un posible interés por la cultura, la escuela; el deseo de amor, de posesión y dominio del objeto parental, es desplazado permitiendo el acceso al habla del adulto, al lenguaje.

La asunción de un sujeto a su propio deseo, posibilitado esto por el trabajo de la castración, coincide, en general, con el período de la resolución del Edipo y con la entrada del niño a la escuela —cercano a los seis o siete años—, y por tanto con el aprendizaje de la lecto-escritura. Aprendizaje que lo introducirá con mayor fuerza en la cultura y sus regulaciones sociales, pues el acceso al mensaje escrito corre paralelo al sometimiento del sujeto a las leyes de la gramática, universo normado histórica y socialmente que da cuenta también del devenir de las sociedades.

**CAPÍTULO V**  
***“La institución y la clínica posible”***

## **PRIMERA PARTE**

### **DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN**

Con el objeto de aportar a la caracterización del contexto que enmarca el estudio que se pretende desarrollar, se hace necesaria una descripción de la estructura institucional en que los casos, que serán posteriormente analizados, se ubican.

Por otra parte, parece relevante señalar que las intervenciones comunitarias se plantean con características singulares respecto de las prestaciones de salud mental que pueden ofrecerse desde el ámbito público, pues estas últimas son generadas a partir de políticas centralizadas respecto de la salud de la población y, por el contrario, las intervenciones comunitarias definen su punto de partida desde los diagnósticos que emanan de la comunidad junto a los equipos de salud no gubernamentales. *“La capacidad de integrar la participación de la comunidad organizada constituye tal vez el mayor desafío para una política de salud mental... La ausencia de un debate suficiente sobre el desarrollo local y las características que debe tener la descentralización de los servicios de salud así como el rol, atribuciones y estructura de los consejos comunales de salud dificultan la incorporación de este conocimiento a la implementación de los programas”* (Estrada, A.; Raffo, S.; Undurraga, G., 1990).

#### **WORLD VISION INTERNATIONAL**

La institución que ampara el programa de salud bajo el cual se realizan las atenciones psicológicas que serán analizadas, se denomina *World Vision International* y se enmarca dentro del ámbito del quehacer no gubernamental.

World Vision es una organización internacional cristiana ecuménica, fundada en 1950 para ayudar a los niños huérfanos de la Guerra de Corea. En la actualidad, la organización continúa centrando su trabajo en los niños, ampliando su horizonte hacia las familias y su comunidad, ofreciendo alimentación, techo, educación y protección en aquellos lugares más vulnerables del planeta. Así, su accionar alcanza a los cinco continentes, adecuando las estrategias de intervención a las distintas realidades.

Durante 1999, los programas de Visión Mundial ofrecieron apoyo material, social, emocional y espiritual a casi 85 millones de personas en 90 países del mundo.

La misión de World Vision es aportar las herramientas necesarias para que grupos socialmente desprotegidos puedan alcanzar un desarrollo personal, económico y social, logrando de esta manera una igualdad en las oportunidades para hombres y mujeres.

La organización define como políticas institucionales:

- Promover un *desarrollo transformador sostenible*. Se habla de “desarrollo” por cuanto plantea un proceso gradual de mejora en la calidad de vida. Por “transformador” se refiere a que genera cambios profundos en las personas y sus valores. Finalmente, se establece que es sostenible, porque sus resultados son permanentes en el tiempo, multiplicándose en el espacio y alcanzando a las personas en su globalidad.
- Brindar *ayuda de emergencia* a poblaciones víctimas de conflictos o desastres, sin distinción de raza, sexo, religión o afiliación política.
- *Promoción de la justicia*, buscando cambiar las estructuras injustas que afectan a los pobres, estimulando la organización y la participación comunitaria como medios para promover la justicia.
- *Crear conciencia en las personas*, trabajando para que las personas comprendan la problemática de la pobreza y aporten recursos en la búsqueda de una sociedad más justa.

- *Testimonio de Cristo*, a través de la vida, la acción y la palabra, apelando a un espíritu generoso e involucrado en las necesidades de los otros.

Todas estas políticas institucionales son impulsadas a través de la ejecución de programas y proyectos en los distintos países. Los recursos que Visión Mundial destina a sus distintas actividades provienen principalmente de *contribuciones y donaciones*, las que aportan el 80% de los fondos. Éstas son aportadas, en su mayoría, por donantes privados individuales, patrocinadores de niños (los que ingresan a un sistema de apadrinamiento que vincula a un niño determinado con un donante en particular), corporaciones y fundaciones. Un porcentaje menor de éstas son contribuciones provenientes de contratos con gobiernos y agencias multilaterales. El 20% restante corresponde a *donaciones en especie*, entre las cuales se incluye artículos alimenticios, medicamentos, ropa y otros artículos recibidos por medio de agencias gubernamentales y donaciones privadas y corporativas.

### **Visión Mundial Chile**

En 1980 nace Visión Mundial de Chile, contando con una estructura técnico-administrativa compuesta exclusivamente por personal chileno.

Es, a partir de esa fecha, en asociación con iglesias o instituciones religiosas que se establecen los primeros proyectos y programas que buscan satisfacer las necesidades más apremiantes de comunidades pobres del país. En un comienzo las acciones fueron asistenciales, con hincapié en la alimentación, centrados únicamente en el niño. A medida que las necesidades fueron cambiando, así también la naturaleza de los proyectos fue evolucionando.

En la actualidad, por medio del niño se alcanza a su familia y la comunidad en que vive. Ahora, Visión Mundial promueve el desarrollo comunitario estimulando la autodeterminación y proveyendo las herramientas para lograrla. La capacitación, la

organización para fines concretos, los proyectos de autogestión son algunos instrumentos que la institución pone a disposición de los pobladores.

### Proyectos y programas

Un *proyecto de desarrollo de área* (PDA), como se lo denomina, es una instancia organizacional que al establecerse en la comunidad se asocia con una agencia local, que puede ser una iglesia o una organización laica, y en conjunto con la comunidad, en la que está inserto, diseñan un plan que responde a las necesidades de dicha comunidad. En esta mutua cooperación, Visión Mundial aporta fondos y experiencia administrativa y técnica, y la agencia asociada, por lo general aporta lugar físico, la dirección del proyecto y su personal.

Actualmente en Chile existen 17 PDAs distribuidos en las Regiones Metropolitana, Octava y Novena. Sus principales líneas de acción son:

- *Desarrollo local*, a través del cual se pretende que la comunidad se organice para analizar colectivamente sus dificultades y buscar soluciones que le permitan mejorar las condiciones en que viven.
- *Economía solidaria*, con ella se busca aumentar los ingresos de las personas más pobres, crear nuevos empleos, mejorar la agricultura y generar nuevos beneficios a la comunidad.
- *Educación no formal*, creando espacios de formación y expresión, dirigidos a niños, niñas y adultos, en el ámbito educativo, recreativo, cultural y en el desarrollo personal.

Los *programas* son acciones con un fin específico y común que se aplica a todos o parte de los proyectos. Se contemplan cuatro programas denominados *especiales*:

- CECADEM. Centro de Capacitación y Desarrollo de la Mujer, el que fue creado en 1995 como una alternativa de educación para mujeres jefas de hogar que no cuentan con los recursos económicos para mejorar su calidad de vida.

- PRODESS. Programa de Desarrollo Económico Social Sostenible que consiste en un programa de crédito para apoyar actividades económicas viables que realicen beneficiarios de Visión Mundial. Está dirigido a personas que ejecuten actividades económicas independientes y que no tengan acceso a los créditos del sistema financiero formal.
- Becas. En 1988 fue creado un programa de becas dirigido a jóvenes de escasos recursos y de buen rendimiento académico, con objeto de brindarles la posibilidad de continuar y finalizar sus estudios superiores a través de una ayuda financiera mensual.
- Programas de emergencia. Este programa persigue proporcionar una respuesta material, oportuna y adecuada a las necesidades de las personas en situaciones catastróficas, en especial a los pobres, a quienes la institución define como los más vulnerables frente a los desastres naturales y sociales.

### **Proyecto CENCODEL**

Uno de los seis proyectos de área (PDA) que Visión Mundial Chile ha implementado en la Región Metropolitana corresponde al Centro Comunitario de Desarrollo Laboral, CENCODEL, ubicado en la comuna de La Pintana.

En un principio, el proyecto se creó en el sector en asociación con la Iglesia de Dios, y con el fin de dar cobertura a las carencias alimenticias de niños y niñas de la comunidad. Con el tiempo las necesidades del entorno fueron cambiando por lo que la orientación del proyecto, adecuándose al nuevo contexto, evolucionó para acoger no sólo las necesidades de los niños, sino también las de sus familias.

La administración del proyecto recae en un equipo técnico compuesto por cinco personas que pertenecen a la comunidad. Existe además un número de monitores y asesores externos a la comunidad que prestan servicio en diferentes áreas y que tienen bajo su responsabilidad la ejecución de distintas actividades.

Actualmente CENCODEL patrocina a 1224 niños y niñas de 4 poblaciones de la comuna (Pablo de Rokha A y B, Salvador Allende, 21 de Mayo, Raúl del Canto) y orienta sus actividades a satisfacer las necesidades en educación, recreación, capacitación laboral y salud de los beneficiarios y sus familias.

Las áreas de trabajo del proyecto son cinco y se corresponden con las principales líneas de acción de Visión Mundial Chile. Éstas son: *desarrollo comunitario*, *desarrollo económico*, *infancia*, *valores e identidad* y *salud*. Cada una de estas áreas cuenta con una planificación anual que incluye objetivos, metas y actividades propias.

El área de *desarrollo comunitario* pretende promover un proceso en que la comunidad, a través de su propia organización, realice programas de distinta índole que la convierta en sujeto de su propio desarrollo, mejorando de esta forma sus condiciones de vida presente.

También en este sentido, el área de *desarrollo económico* persigue generar instancias de formación en donde a los participantes, hombres y mujeres adultas, se les entreguen herramientas que les permitan insertarse en el mundo laboral accediendo a un mejor empleo, y desarrollar proyectos de microempresas familiares o comunitarias.

Para el área *infancia* se ha definido dos grandes objetivos, recrear y educar a los niños del sector respetando sus derechos y promoviendo actividades colectivas a través de talleres artístico-culturales, paseos, apoyo escolar, atención de bibliotecas y de psicopedagoga.

En cuanto a *valores e identidad*, se persigue extender la doctrina que sustenta a la institución, es decir, aquella que se basa en los valores cristianos, a través de encuentros familiares y charlas educativas.

Una quinta área de trabajo es la de *salud*, la cual pretende contribuir al mejoramiento a la calidad de vida de las familias beneficiarias del proyecto a través de la



promoción de estilos de vida saludables, y de la acción preventiva en los temas que afectan a la comunidad, así como hacer atenciones psicológicas especializadas en el ámbito personal y familiar para lo cual fuimos contratadas por nuestra condición de licenciadas en Psicología.

Esta descripción, hecha fundamentalmente sobre la base de la información dispensada por la institución, la que se define a sí misma como de beneficencia, entrega un panorama general de su quehacer.

A partir de lo descrito hasta aquí, es posible articular una crítica respecto de la modalidad de trabajo de la institución con la comunidad la que, desde nuestro punto de vista, tendría más bien el carácter de "asistencialista". Con esto entendemos una organización que entiende el trabajo comunitario como una posibilidad de aportar a la satisfacción de las carencias -con acento en las materiales- de los sectores más desposeídos de la sociedad. La concepción de sujeto social que se anida en esta forma de intervenir sobre la realidad comunitaria, supone un sujeto pasivo, receptor, "beneficiario" de las políticas institucionales definidas por la visión de la organización para estas poblaciones, y no un sujeto que participa de la comprensión y resolución de la problemática que afecta a su vida particular y a la de su entorno.

Creemos, por lo mismo, que la limitación de este tipo de instituciones se aloja en el "supuesto apoliticismo" desde el cual se posicionan, en la medida en que en su quehacer está excluido un cuestionamiento del origen de las carencias de distinto orden a las que están sometidos quienes viven bajo condiciones de pobreza, puesto que sus objetivos se enmarcan en una ideología cristiana, una ideología de la caridad.

## **SEGUNDA PARTE**

### **EL LUGAR DE LA CLÍNICA: LA ESCUCHA DEL SÍNTOMA, DE LO INSTITUCIONAL Y DE LO SOCIAL**

#### **LAS DEMANDAS INSTITUCIONALES, REFLEJO DE LO SOCIAL**

En agosto del año 2000, Visión Mundial Chile, a través del proyecto CENCODEL implementado en la comuna de La Pintana, requirió crear un área de salud mental atendiendo a la demanda manifestada por las familias beneficiadas por el proyecto, en relación con la necesidad de que sus hijos fueran atendidos por un psicólogo. Tal demanda venía referida, en prácticamente todos los casos, desde la institución escolar en que estudiaban esos niños.

Detengámonos a pensar en el origen de esta demanda institucional, y el lugar que ésta permite al quehacer psicoterapéutico. Se podría suponer que la demanda de atención psicológica proviene, en primera instancia, de las familias, atribuladas por el desajuste de los pequeños dentro de su entorno, tanto escolar como familiar, y que éstas, a través del poder que ejercen sobre la institución, consiguen que se materialice un consultorio psicológico para atender a las necesidades de la comunidad. Sin embargo, y a pesar de haber sucedido de esta forma, quienes ponían efectivamente en movimiento este espacio de lo psicoterapéutico eran las escuelas del sector, a través de los profesores que educaban a los niños en cuestión. Estos maestros, al enfrentarse a niños que no cumplían con los cánones de “normalidad” definidos por ellos y por el medio social, derivaban a estos alumnos a consulta psicológica, con la expectativa –y a veces como condición necesaria para permanecer en el establecimiento educacional- generalizada de que estos niños cambiaran, adaptándose finalmente a la supuesta normalidad.

La razón de por qué la escuela encarna esta función, en general, responde al rol que socialmente se le asigna a la institución escolar. Este es el de introducir al niño en la cultura, en las normas sociales compartidas, y en último término en la sociedad, haciendo del sujeto en edad escolar, un ciudadano con derechos y deberes. Por otra parte, y en términos específicos, quisiéramos hacer hincapié en la relevancia de la escuela en contextos sociales empobrecidos, los cuales –como se vio en los capítulos precedentes sobre pobreza- se encuentran marginados de las decisiones de la sociedad y ubicados fuera de redes que les brinden apoyo y sostén. Este espacio institucional se enarbola, entonces, como uno de los escasos puentes entre el individuo y la sociedad, y más concretamente entre el individuo, la familia y el Estado, en tanto éste se instituye como garante de la calidad de ciudadano.

Esta marginación –como ya fue indicado en este estudio- contiene una triple dimensión en torno a la exclusión: del tener, del poder y del saber. El estar excluido del saber implicaría una dificultad para acceder al conocimiento del ámbito de la ciencia y su técnica. Por tanto, en las familias de sectores precarios estaría prácticamente impedido el acceso a conocer las implicancias subjetivas que conllevan las dificultades en lo escolar, sean éstas del orden de lo pedagógico o de lo conductual. Y es entonces por todo esto que la escuela, y los que la conforman, es llamada a elaborar la demanda de consulta psicológica frente a un niño que no aprende, que se presenta como disruptivo en su grupo de pares, o sencillamente, que manifiesta alguna diferencia perceptible para el profesor en relación con una normalidad supuesta e impuesta.

De esta forma, nació el espacio clínico psicológico en el proyecto comunitario CENCODEL, de La Pintana, y al cual fuimos convocadas –o contratadas, pues nuestro trabajo era remunerado- para realizar atenciones psicológicas a la población beneficiaria de la organización y a la comunidad del sector.

## EL ESPACIO CLÍNICO

Debido al desconocimiento en la institución relativo a la clínica psicoterapéutica, y sus condiciones básicas, la labor de instalación del dispositivo clínico quedó alojada en nuestras manos, ciñéndonos, claro está, a la precariedad de los recursos, lo cual implicó que el espacio contó sólo con lo mínimo necesario para su funcionamiento.

Estas condiciones mínimas se refieren en particular al espacio físico y al equipamiento. El primero estaba asentado en un local donde funcionaba –y continuó haciéndolo durante el tiempo que duró la clínica- una biblioteca abierta a la comunidad, en cuyas dependencias fueron destinadas dos habitaciones que se constituyeron en los box de atención psicológica. Su equipamiento, a pesar de no contar con comodidad era el adecuado. Sin embargo, estas mínimas condiciones descritas, no lograron poner entre paréntesis la precariedad de recursos del lugar; ejemplos de esto, son la imposibilidad de acceder a un teléfono, el carácter desechable de los materiales de juego, la falta de privacidad y silencio necesarios, la falta de una persona que mediara entre las distintas funciones del espacio, la despreocupación por el aseo y la ornamentación, entre otros. Nos atrevemos a sostener que, a pesar de la confianza depositada en nuestra labor, se puede apreciar como un abandono de parte de la institución el que estas situaciones no hayan podido ser reguladas de otra forma y, por ende, superadas. Todo lo cual respondería, de acuerdo a la lectura que hacemos de la experiencia y a los objetivos asistencialistas de la institución, a la incompreensión del quehacer clínico en general, y con orientación psicoanalítica, en particular.

## EL MATERIAL DE JUEGO

El juego adquiere capital importancia en el psicoanálisis infantil, ya que la palabra, en tanto significante, viene a ser complementada por el lenguaje del jugar. Ricardo Rodulfo, analista de niños, llega a reformular la célebre tesis de Lacan en relación con el inconsciente y el lenguaje, afirmando que *"el Inconsciente está estructurado como un jugar (por un jugar)." (Rodulfo, R.; 1986)* El jugar como acción estructurante, en la medida que las operaciones simbólicas, cualesquiera que éstas sean, se hacen jugando, puede ser pensado siguiendo a este autor como *"el producir significantes que lo representen, por parte del sujeto que juega"*. Por lo tanto, lo que el niño exprese a través de su palabra, su cuerpo y su jugar se constituirán en el material de trabajo para una escucha analítica. El niño, en el proceso de psicoterapia se servirá de los materiales que encuentre a su alcance para mostrar al terapeuta su devenir en el mundo, el lugar que ocupa en el mito familiar y el sufrimiento que conlleva ser el portavoz-sintoma de la neurosis familiar.

Para que el trabajo clínico con niños sea fértil entonces, la palabra del niño puede ser facilitada y complementada con el aporte de algunos objetos o materiales a través de los cuales el sujeto pueda expresarse. Los materiales propiamente tales se corresponderán con la edad del niño, con la problemática que presente y con la evolución del proceso terapéutico en cuestión.

El material de juego seleccionado por nosotras para la atención de los niños tuvo una definición basada en ofrecer objetos que se pueden pensar como básicos en una batería de juguetes en clínica psicoanalítica infantil. Arminda Aberastury, psicoanalista argentina de formación kleiniana plantea que *"existe un material standard que satisface las necesidades de un niño hasta 4/5 años y con pocas modificaciones sirve también para niños de más edad; cubos, plastilina, lápiz, papel, lápices de color, goma de borrar, goma de pegar, algunos muñecos pequeños, trapitos, tijeras, piolín, autos, tacitas, platitos y cubiertos."* (Aberastury, A.). Compartiendo la propuesta de

Aberastury, la caja contó con la mayor parte de los materiales recién enumerados, a los cuales agregamos una pelota de tenis, animales domésticos y salvajes, dos teléfonos celulares, una pistola de plástico, tres fundas para títeres y muebles de una casa en miniatura; todo lo cual estaba contenido dentro de una gran caja de cartón. La selección de este material tenía la pretensión de permitir la tramitación y elaboración de mociones pulsionales, y la libre expresión de contenidos manifiestos y latentes en los sujetos que acudían por ayuda.

Transcurrido un año de práctica clínica en el lugar es posible aventurar algunas reflexiones acerca de las implicancias del material de juego en este contexto particular de pobreza.

Una primera reflexión fue provocada ya, a partir de dos robos de los que fueron objeto las cajas de juego durante el período de tiempo señalado. Estos actos, en un principio nos remecieron por la violencia propia de este tipo de situaciones, donde el carácter violento está dado por el encuentro inesperado con un espacio propio intervenido por un extraño. Espacio que uno ha armado material y subjetivamente y que ha sido revisado, desordenado, violado en su intimidad, e invadido por otro. Venían a cuestionar nuestra permanencia en aquel lugar, haciéndonos presente que nosotras éramos de fuera, de un lugar distinto, quizás de un mundo al que ellos no tenían acceso, mostrando, una y otra vez, lo ajeno e incomprensible que podía ser nuestro quehacer.

Constantemente nos enfrentábamos a este desconocimiento entre las personas que transitaban por el espacio que acogía el consultorio psicológico. Los niños que llegaban hasta allí a leer, entretenerse, buscar ayuda pedagógica, jugar, se acercaban curiosos, fisgoneando por la puerta repentinamente entreabierta, llegando a abordarnos y preguntar: *¿qué se hace ahí?, ¿qué hay que hacer para entrar allí?*. Podemos “escuchar” estas frases como *¿qué nos habilita para entrar en la única habitación de esta casa que nos está impedida de ocupar libremente?* Las oficinas que albergaban los boxes de atención no tenían otro uso específico el resto del tiempo en que no estábamos, por lo que sólo cuando estábamos presentes su acceso se veía prohibido.

Es posible imaginar a un niño que presencia el movimiento en torno a la consulta, que ve entrar y salir gente, madres e hijos, salir unos y permanecer los otros, que escucha parte de las palabras proferidas públicamente entre el terapeuta y los pacientes, las cuales incluyen la regularidad de los encuentros, y que dan algún atisbo de lo que acontecía en ese espacio vedado para ellos. Claramente, el día miércoles –día en que se hacían las atenciones psicológicas-, algo extraño, incomprensible y misterioso sucedía. Ya sabían ellos que aquello no estaba dado por la habitación ni su equipamiento, sino por nuestra presencia y las cajas de juguetes que nosotras extraíamos del mismo clóset en el que se guardaban los libros y los juegos que sí eran accesibles a ellos. Desde esta perspectiva, las cajas se convertían no sólo en un objeto representante de algo misterioso sino también en un objeto codiciado.

Además de la curiosidad que podrían haber despertado las cajas, cabe aquí otra reflexión. Situándonos desde el lugar de espectador del niño que asistía habitualmente a esta biblioteca, y que veía cómo una vez por semana se introducían cambios en la rutina del lugar que implicaban silencio y compostura de parte de los asistentes (a menudo se escuchaba la voz de la encargada de la biblioteca proferir con enojo palabras como: *¡cállense, que están las psicólogas!*) interrumpiendo la cotidianeidad del lugar, todo esto puede entenderse como una intromisión violenta a un espacio que les pertenece a ellos. Ahora estamos en condiciones de comprender la violencia que conlleva nuestra intervención en aquel sitio, la violencia que anida la ausencia de palabras, la irrupción sin aviso a aquellos “pequeños dueños” de que algo se modificará. La falta de una presentación de la labor que desempeñaríamos en esas aulas, les devuelve a los niños que su opinión no es fuente de consideración, que las decisiones se alojan en otra parte, en la institución, y que, por otra parte, ése a pesar de ser un recinto habitado cotidianamente por ellos, no les es propio.

En este contexto, entonces, la violencia no es inaugurada por el robo, sino por una institución que considera a las personas que participan en las acciones comunitarias como sujetos pasivos, ineptos, desposeídos...beneficiarios.

Otra forma de aproximarse a la comprensión de los robos está dada por la consideración de la relación establecida entre el niño y el material contenido en las cajas. En ambas ocasiones el material desaparecido correspondió a aquellos objetos que se encuentran más cercanos a la experiencia de los niños del sector, esto es, lápices, goma, tijeras, autos, muñecos. Advertimos que esta “selección” de objetos se correspondía además con la realizada espontáneamente por los pacientes en el espacio clínico, puesto que las actividades privilegiadas por éstos tenían relación con el dibujo, el modelado y la escenificación a través de muñecos y objetos de su vida cotidiana. Los animales, por otra parte, tanto los domésticos como los salvajes, a pesar de haber sido masivamente utilizados, por la casi totalidad de los pacientes, no fueron hurtados.

En este punto quisiéramos hacer presente las lecciones de Françoise Dolto en sus Seminarios de Psicoanálisis de niños, donde señala que *“la identificación con animales es muy frecuente en los niños. Un enclave completamente inconsciente permanece identificado con un animal y tal identificación puede resurgir en un estado de angustia.”* (Dolto, F.; 1991) Nos interesa en particular recalcar el aspecto inconsciente que tiene esta identificación, lo que hace útil, de acuerdo a la experiencia obtenida, la presencia de animales de entre el material de juego en la práctica clínica infantil, pues permite tramitar conflictos que están menos próximos a la conciencia, y por lo mismo se encontrarían más reacios a su elaboración.

Podemos aventurarnos a decir que los animales incluidos en las cajas de juego no se constituían en objetos de entretenimiento que contuvieran en sí mismos un valor atractivo para los niños atendidos, y quizás, por lo mismo se presentaban como un material de trabajo de análisis altamente valioso.

Esta reflexión nos conduce a pensar en el material de juego que se ofrece en contextos material y culturalmente deprivados, además en relación con la cantidad y el tipo de éste. En cuanto a la cantidad, podemos deducir de nuestra experiencia clínica que la precariedad material en que viven los sujetos de estos contextos no debería contrastar con la caja de juego, dicho de otra manera, el exponer gran cantidad de elementos como



material dificulta más que facilita la expresión de los contenidos latentes del niño, por la posibilidad de operarse una confusión al considerar el material de juego como entretención en vez de constituirse éste en facilitador de la expresión de la palabra. De acuerdo a lo anterior, debemos reconocer que el material ofrecido a los niños atendidos fue muy abundante, y poco específico, en cuanto que aquél fue entregado a los sujetos de forma invariable y completa en todas las ocasiones, y para todos por igual, es decir, los objetos no fueron entregados a medida que el proceso de cada individuo lo requería. Por esto, podemos decir que esta forma de trabajar con el material careció de la flexibilidad que se impone en estos casos, y de una comprensión de que en este particular contexto la noción de material de juego básico debe ser revisada y explorada antes de ser ofrecido al paciente.

*“Determinados elementos que se ofrecen al niño para facilitar la comunicación preverbal son básicos y deben ser renovados siempre que sean útiles para expresar algo...Papel, lápices de colores y lápices, son los materiales con los que preferentemente se comunica un niño entre seis y doce años, y deben por lo tanto estar siempre a su disposición con tal fin; lo mismo acontece con la plastilina.”* (Aberastury, A.; 1981) En cuanto al tipo, entonces, se deduce que será un material simple y de buena calidad, debido al deterioro que sufren los materiales, y que responda al momento de estructuración psíquica del niño en particular.

A pesar de comprender que lo central del trabajo de escucha e intervención analítica posibilita la emergencia del niño como un sujeto de palabra, creemos que un material de juego específico puede facilitar la constitución de este lugar. Es por esto que, a partir de la experiencia obtenida y de la reflexión teórica explayada más arriba, consideramos útil proponer cuál sería una batería básica de juego en clínica infantil psicoanalítica en contextos sociales complejos. Sostenemos la necesidad de que se incluyan, por una parte, objetos que son parte de la vida cotidiana de estos niños, y que por tanto su uso les es familiar, como son los lápices, papel, tijeras, pegamento, plasticina, autos, y muñecos (objetos que fueron hurtados por poseer un valor funcional para estos niños), ya que para expresarse con éstos no se requiere un aprendizaje en la

consulta, sino que éste ya está hecho. Por otra parte, la inclusión de set de animales tanto domésticos como salvajes que permitan la elaboración de contenidos inconscientes y menos asequibles a la conciencia. Sin embargo, y apelando a la flexibilidad mencionada anteriormente, no descartamos la posibilidad de que se incluya otros objetos en la caja de juego, en la medida que el proceso terapéutico del paciente en particular así lo indique.

## LA ESCUCHA ANALÍTICA

La práctica clínica realizada con los niños del sector se enmarcó en los lineamientos teóricos del Psicoanálisis infantil actual, los cuales especifican o modelan la forma de escucha y de intervención.

En este punto, creemos pertinente hacer una aclaración respecto de la labor clínica operada por nosotras en esta institución, y junto con esto permitimos una breve reflexión.

La práctica clínica que se efectuó en el lugar y tiempo referidos anteriormente no correspondió a la realización de un *análisis*, si entendemos esto como un trabajo psíquico puesto en marcha tanto por el sujeto que consulta como por el psicoanalista, donde existe un número mínimo de sesiones a la semana, el encuadre es preciso, el paciente asocia libremente desde el diván, existe un pago de por medio y, por último, el fin del análisis no está condicionado por lo terapéutico ni lo "saludable". El carácter de análisis, además, estaría dado esencialmente por *"...el intento constante de posicionamiento del analista en el campo terapéutico, como "suscitador" y polarizador de transferencias, como abstinentes de recomendación o consejo, como abstinentes de un saber acerca de lo que le pasa al paciente, como abstinentes de seducir o de aplacar, de enseñar o de pautar, de enjuiciar o de aprobar"* (Bleichmar, S.; 1993). La imposibilidad de realizar análisis se explica por tres razones básicas: la primera es que el nivel de formación profesional que poseemos no nos faculta para desempeñarnos como psicoanalistas. La segunda apunta a la demanda de consulta por parte del niño y de sus

padres, la que –como esbozamos anteriormente- está perturbada por la incomprensión del rol terapéutico del psicólogo, por tanto, la posibilidad de personificar la posición del analizando parece aún más remota. La última condición que no se estaría cumpliendo para la realización de psicoanálisis en este contexto, tiene que ver con lo marcado por lo institucional, es decir, con un requerimiento de que los tratamientos sean breves y así acoger a un número mayor de pacientes, y con la carencia en el espacio clínico de las condiciones ambientales adecuadas.

Delimitado de esta forma nuestro quehacer, la dirección de la práctica clínica llevada a cabo estuvo dada por lo que se ha venido conceptualizando como *escucha analítica*, la cual tiene la pretensión de comprender la sintomatología, el discurso y la subjetividad del sujeto que consulta como formaciones del inconsciente, es decir, a partir de una mirada teórica psicoanalítica, pero acotando los fines y los medios, los cuales serán adecuados a la situación en particular.

La función de un psicoterapeuta que sostiene una escucha analítica es, de acuerdo con la psicoanalista chilena Francesca Lombardo, “*escuchar, leer, describir, traducir: restituir sentido a la trama interrumpida, averiada.*” (Lombardo, F.; 1997) Esta restitución de sentido es la que liga la historia de un sujeto sufriente con su devenir presente otorgándose la posibilidad de posicionarse como un sujeto deseante que, sin llegar a pretender conocerse a sí mismo, al menos se permite hacerse algunas preguntas capitales para su existir. Esto es lo que nos transmite el psicoanalista francés Patrick Guyomard al intentar responder ¿para qué sirve un psicoanálisis? Guyomard plantea que “*sirve para mantener vivas las preguntas que cada quien necesita hacerse para seguir existiendo como ser humano.*” Agregando que “*se trata de saber si alguien en un momento dado de su historia puede entrar en lo que se puede llamar una especie de civilización de sí mismo, a través de un diálogo mantenido –e insisto en la palabra diálogo- con su analista.*” (Guyomard, P.; 1995)

Destacamos estas citas acerca de la función de un psicoanálisis pues, creemos se adentran en lo medular de la experiencia de un sujeto que realiza un trabajo psíquico de

búsqueda de sentido, trabajo que puede emprenderse ajustando las condiciones de la escucha analítica a las circunstancias ambientales y culturales.

## PRINCIPALES CONCEPTOS DE LA PRÁCTICA PSICOANALÍTICA CON NIÑOS

El primer concepto que aparece como relevante en esta práctica es, por supuesto, el de *síntoma*, pues desde aquél surge la necesidad en el entorno de consultar qué está sucediendo con un sujeto, en este caso, un niño en particular. “Lacan afirma que el *síntoma del niño está en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar*” (Lacan, J.; 1969; citado en Orlor, M. C. 1998). Desde esta perspectiva, se fundamenta, entonces la necesidad de comprender el síntoma que trae un niño en relación con la neurosis familiar –al decir de Ricardo Rodulfo-, y por ende, de intervenir clínicamente en primer lugar en el niño, separado de sus padres, pero con el seguimiento paralelo de lo familiar.

Al preguntarnos por la *demanda* del sujeto que consulta, nos encontramos con un deseo que en principio es de los padres, y, -considerando lo que se planteó más arriba- en contextos donde no existe una comprensión clara de la labor del psicólogo, éste proviene de la institución escolar o más bien del profesor de ese niño signado como problemático o distinto. Esta demanda enajenada del niño, sin embargo, debe transformarse en propia para que el proceso terapéutico se lleve a cabo. Orlor, al afirmar que es la palabra del niño la que cuenta sostiene: “*nosotros como analistas cedemos el espacio que posibilita la pregunta por su verdad subjetiva, separado de sus padres, ya que al encontrar un recurso propio a través del síntoma, ha dejado de ser su apéndice.*” (Orlor, M. C.; 1998)

El síntoma, visto así, es lo que permite que un niño sea llevado a consultar y que, por tanto, se le otorgue la oportunidad de expresar sus cuestionamientos y sufrimientos. Pero, lejos de quedarse en un acopio de síntomas y girar en torno de ellos, el

Psicoanálisis de niños introduce otras preguntas. Siguiendo a Rodolfo -de la escuela francesa- nos plantearemos por ejemplo, ¿qué representa (un) chico para el deseo de los padres? ¿para qué se lo desea? ¿dónde vive el niño?. Esta última pregunta es la que el autor plantea como la primera pregunta nodal frente a cualquier consulta, pues a través de un acercamiento del medio donde vive el niño que consulta, en tanto espacio creado y recreado por otros que lo preceden en historia, es que podremos acceder al *mito familiar*, es decir, “*lo que el niño respira allí donde está, es lo que se respira a través de una serie de prácticas cotidianas que incluyen actos, dichos, ideogemas, normas educativas, regulaciones del cuerpo, que forman un conjunto que adquiere carácter de ley.*” (Rodulfo, R.; 1993) Este medio -no en el sentido conductista del término- para el hombre viene dado por la relación dialéctica con el mundo, sea de la Naturaleza sea de la Cultura, relación que nunca es directa sino que está mediada por lo que atañe al orden simbólico, el orden mítico. Rodulfo sostiene que el Psicoanálisis descubre que “*en lo que al sujeto concierne, el medio es el mito, del cual depende incluso y sobre todo la estabilización de una realidad compartida. Es el lugar primordial de la vida humana: la morada originaria de nuestra emergencia como seres vivientes... Por lo mismo, el Psicoanálisis se interesa en un nivel de lo mítico muy particular: aquel que se teoriza primero como “novela”, aquel que está en el cimiento de la “construcción” como operación de la cura, el mito en tanto familiar, el mito familiar.*” (Rodulfo, R.; 1993)

Este mito familiar, hecho no sólo de “cuentos” o dichos sino también de todo tipo de dispositivos y prácticas cotidianas, conviene escucharlo en la clínica, de acuerdo con Rodulfo, como un *collage*, un *racimo de pedazos de mitos bien o mal pegados*. Desde su entrada al espacio clínico, *escucharemos* al niño y sus padres, intentando descifrar elementos del mito familiar y permitir de esta forma al niño ubicarse en el entramado de éste. Con este fin se realizarán las *entrevistas preliminares* con los padres, las cuales variarán en cantidad de sesiones de acuerdo al caso en particular. Para Françoise Dolto, psicoanalista francesa, en el primer contacto con el psicoterapeuta, se debe hacer entrar a los padres (o al adulto que lleve al niño y que tenga importancia emocional para éste) preguntando qué dijeron al niño respecto de los motivos que los hicieron traerlo a consultar y qué respondió el niño ante eso. En adelante se deberá averiguar lo más

pormenorizadamente posible lo relativo al embarazo, parto, primeras reacciones del niño, incidencia de muertes y nacimientos de familiares, ausencias cortas o largas de la madre, trabajo del padre, de la madre, horarios, espacio físico donde habita el niño, castigos/gratificaciones, ritmos vegetativos, enfermedades, edad de destete, primeras comidas, control esfinteriano, higiene, sueño, y todo aquello que permita al terapeuta conocer la historia y prehistoria del niño que se lleva a consultar. Además de esto, saber sobre la escuela, maestros, deberes, rendimiento, quién acompaña el proceso educativo en el hogar. Por otro lado, los conocimientos del niño sobre sexualidad. Y para finalizar, cuál debiera ser el objetivo del tratamiento.

Como reacción ante las preguntas, los padres según Dolto demandan se les instruya acerca de qué hacer y de qué cambiar, a lo que esta psicoanalista respondía *“no cambien nada, y díganle lo mismo al maestro o a la maestra”*, agregando *“sigan siendo padres, no renuncien por el hecho de que su hijo vaya a hacer una psicoterapia. Muy por el contrario, es ahora cuando deben mantener su autoridad, aun cuando a veces pueda parecer equivocado o provocado por el niño.”* (Dolto, F.; 1987) Coincidimos con Marcela Carola Orlor que *“los cambios necesarios van a ser producto de nuestras intervenciones en el tratamiento, pero determinados por ellos mismos.”* (Orlor, M.C.; 1998)

En relación con el *rol del psicoterapeuta* y a diferencia de los roles paternos del hogar y educativo de la escuela, Dolto nos plantea que *“el psicoterapeuta está tan sólo para ayudar al niño a liberarse de los daños emocionales relativos a lo que pasó anteriormente, esté o no olvidado. Pero respecto de todo lo que vive en el presente, la psicoterapia es el elemento más accesorio, ya que se tratará sólo de hechos reales, y traerlos a las sesiones será el medio más activo de despojarlos de su peligrosidad. Esto hay que decirlo y repetirlo. Un psicoterapeuta es todo lo contrario de un profesor o de un maestro de buena conducta. O al menos si lo es, lo es indirectamente, porque provee la oportunidad de expresar y aliviar las angustias debidas a acontecimientos traumatizantes o a pruebas difíciles de pasar, al posibilitar su reviviscencia emocional paciente-psicoterapeuta.”* (Dolto, F.; 1987)

Una vez a solas con el niño, se le hace repetir a éste lo que le dijeron sus padres al traerlo a consultar, qué sabe de los psicólogos, qué cree él de lo que le sucede, y junto con esto, dilucidar en el niño el deseo de acudir a psicoterapia, pues, se dice de modo explícito a él y a sus padres que el niño sólo será tratado si él personalmente lo desea.

Durante esa misma primera entrevista con el niño, el psicoterapeuta le aclarará de qué se trata una psicoterapia, introduciéndolo en el trabajo clínico y dándole a conocer el *encuadre*. Dolto decía a sus pacientes: *“Te voy a escuchar y voy a intentar comprender contigo qué es lo que te impide... (tener amigos... que te vaya bien en la escuela... hablar como los otros, etcétera, dormir tranquilo... lo que te obliga a robar, a hacerte destetar...) me hablarás con palabras, dibujos, modelados, contándome tus sueños.”* Entonces, se lo pone en conocimiento -delante de sus padres- de lo que es el secreto profesional, asegurándole que no repetirá lo que me haya dicho, ni siquiera a sus padres que son los que pagan. Pero que en cambio le diré todo lo que sus padres me digan y que puede serle útil saber. Por otra parte, que él es libre de contar a sus padres lo que me haya dicho, pero debe saber que a ellos les pedí que por sí mismos no se lo preguntaran. Así su tratamiento irá más rápido.” (Dolto, F.; 1987)

En el párrafo precedente, además de estar contenido lo esencial de lo que es el encuadre en una situación analítica de niños, se puede leer la *ética* que guía el actuar terapéutico de Dolto, y más allá de ella, del psicoanálisis infantil. Lo relativo al secreto profesional apunta a quebrar la alianza de dos personajes que comparten el lugar de ser adultos y de poseer autoridad (los padres y el psicoterapeuta), ya que lo que interesa es que el niño se exprese libremente, sintiendo que el pacto que hace con el psicoterapeuta es confiable y que, de esta manera, podrá manifestar su deseo. Esto implica que a pesar de que lo traído a la consulta por los padres son las quejas acerca del niño, y el pedido de ayuda es que se lo cambie en dirección de sus ideales familiares, el psicoterapeuta deberá de acuerdo con la psicoanalista G. Sosa Córdoba, imponer la tarea a los padres de una renuncia, *“renunciar a que este hijo sea y les brinde lo que deseaban. Nuestra tarea será la de ser soportes del inicio de alguna ilusión. Ser soportes y sostenes para que*

*esta construcción de un lugar para el niño se pueda ir efectuando, para esto debemos profundizar en la indagación e interrogación de nuestros deseos terapéuticos, desplegando las verdades que ellos ponen en juego.*" (citado en Orler, M.C.;1998)

En relación con la finalización de un proceso psicoterapéutico, consecuentemente con lo expuesto más arriba, desde el Psicoanálisis se entiende que va más allá de la remisión de los síntomas, pues recordemos, que lo que se espera de parte del terapeuta es que el niño pueda expresar sus angustias y hacerse algunas preguntas que orienten su devenir futuro. Para la psicoanalista Arminda Aberastury el *fin de análisis* estaría dado por *"la desaparición de los síntomas, la ampliación de los intereses, que el sujeto tenga mayor capacidad de goce duradero y equilibrada dependencia e independencia con su medio ambiente."* (Aberastury, A.; 1981) A pesar de compartir con esta autora el criterio de fin de análisis, creemos que por tratarse de psicoterapia y no de análisis en contextos de pobreza, la evaluación del cumplimiento o no de estas metas recae, finalmente en el paciente y, sobre todo, en los padres, ya que es de acuerdo a su percepción y comprensión del proceso terapéutico que las metas serán cumplidas a cabalidad o no. Esto nos remite a un aspecto de la clínica que ha sido ampliamente documentado: el de la resistencia a la terapia. Y a propósito de ésta Dolto nos aporta algunos elementos en relación con la interrupción de los análisis. *"A veces el niño mismo, en un momento de resistencia al análisis, se las arregla con sus palabras o con su comportamiento para que los padres suspendan el tratamiento. Felizmente, interrumpir un tratamiento antes de término no siempre es dramático, pero constituye una posibilidad de recaída en el futuro, ocasionada por las pruebas difíciles de una fase evolutiva posterior, que pueden despertar las angustias de las fases precedentes que no llegaron a expresarse acabadamente."* (Dolto, F.; 1987)

Al concebirse la psicoterapia o el psicoanálisis como un trabajo psíquico que realiza un sujeto ayudado por otro (el analista o el psicoterapeuta), se comprende la relevancia que le otorga el Psicoanálisis al *pago* que el paciente hace al analista por las sesiones que tienen lugar. Pero, para la teoría psicoanalítica, el pago adquiere una significancia que excede la mera retribución del cliente al profesional por sus servicios



prestados, pues el dinero, según Dolto, es a la vez real y simbólico. *“Desde nuestro lugar de analistas, sólo recibimos el dinero real, pero conocemos el valor simbólico que tiene para el otro, el analizando, cuando entendemos el sentido que tiene para él.”* (Dolto, F. 1991) Dolto introdujo fuertemente el *pago simbólico* en los niños, pues según ella, éste le brinda respeto, libertad y responsabilidad a un niño al comprometerse con un pago independiente del que hacen sus padres o la institución que los acoge. Al respecto, Dolto dice: *“este respeto al otro, que él merece al menos tanto como yo, es tan necesario con respecto a un niño como con respecto a un adulto. No veo yo por qué querría yo que un adulto venga a una sesión si no quiere venir.”* (Dolto, F.; 1991) Este pago simbólico consistiría tanto en una mínima porción del dinero que porta un niño –en caso de que así sea- como en objetos que no tienen valor de cambio en sí mismo como pueden ser las piedras. *“Es simbólico para el psicoanalista y para el niño: para el psicoanalista no representa un poder de compra; para el niño representa el hecho de considerarse sujeto responsable de sí mismo, aunque sepa que está a cargo de la Seguridad Social o de sus padres.”* (Dolto, F.; 1991)

La importancia de plantear un pago simbólico a un niño en psicoterapia se relaciona sobre todo con la demanda, pues a través de este compromiso contraído entre el terapeuta y el niño, éste último expresa su voluntad de iniciar un trabajo, ya que entiende que requiere ayuda para comprender algo acerca de sí mismo y de lo que le sucede. Françoise Dolto expone un ejemplo de diálogo sostenido con un niño que se negaba a entregar su pago simbólico de la siguiente manera: *“El niño decía, por ejemplo: Yo no quiero venir; no vendré nunca a verla. Y yo respondía: Pues yo tampoco quiero que vengas; yo solo quiero ver a alguien que tenga algo que pedir a uno que tiene el oficio de ayudar a un niño desgraciado. Si tú no quieres, si no eres desgraciado, o si lo eres pero prefieres seguir siéndolo, yo no tengo ningún derecho de ocuparme de ti.”* (Dolto, F.; 1991)

El trabajo clínico que se ha venido describiendo, desde sus orígenes -como se señaló más arriba-, planteó dificultades en relación con la demanda, debido a lo cual instauramos el concepto de demanda originaria ubicando a la escuela como su fuente. La

confusión y, a veces, ausencia de deseo de consulta por parte de las familias de estos niños, nos hizo cuestionarnos una y otra vez cuán propia era la demanda de los padres, por un lado, y la del niño, por el otro, ya que nos enfrentábamos a menudo con situaciones que trizaban el encuadre y comprometían el proceso terapéutico como inasistencias reiteradas, olvidos, coincidencia de otras actividades a la misma hora de las sesiones, atrasos importantes repetidos, además de negativas explícitas de algunos padres (varones) de asistir por “no creer” que su hijo necesitara tal tipo de ayuda.

Con la intención de torcer un poco estas situaciones, es que, bajo sugerencia de nuestra supervisora clínica, introdujimos unos papeles llamados “orden de atención” que debían ser llenados luego de cada sesión frente al paciente y quien lo acompañara para recordarle fecha y hora de la sesión siguiente. A su vez, éstos debían mostrar su “papelito” a la llegada de cada sesión realizando un acto que tenía la forma de un pago simbólico, sin mediar dinero, entre el paciente y la posibilidad de acceder a la consulta. La pretensión que poseía este acto de institucionalización respondió, principalmente, a inscribir a estos sujetos en el orden institucional que nosotras habíamos planteado, y de esta forma –cercana al trato institucional recibido en los consultorios de salud pública del sector-, conseguir que las madres (como acompañantes de los hijos) al ordenarse, propiciaran un proceso más constante y encuadrado. Esto no dio los resultados esperados, pues así como las órdenes de consulta se fueron deteriorando (debido a que la institución decía ya no poseer recursos ni siquiera para imprimir los papeles), así también el sistema se abolió.

A pesar de la responsabilidad institucional que cabe aquí mencionar, creemos, a la luz de lo expuesto en relación con el pago simbólico, que lo que debió haber sido impulsado era la inscripción completa del niño en el ordenamiento institucional a través de la incorporación en él del pago simbólico tal como lo definió Françoise Dolto. De esa manera, quizás podríamos haber evitado la continuación de procesos terapéuticos que estaban llenos de trabas para avanzar, planteadas tanto desde las familias como desde los niños, y que luego de varias semanas de problemas de incumplimiento, al redefinir la demanda nos encontrábamos con que la asistencia tenía que ver más bien con un

requerimiento formal de la escuela y no con un deseo de los consultantes, a pesar de que claramente aquellos sujetos necesitaban ayuda.

Quisiéramos, por último, y prosiguiendo autocríticamente nuestra exposición acerca de lo que fue la labor clínica llevada a cabo en este lugar de La Pintana, reflexionar brevemente respecto de lo que hemos nominado recientemente como introducción de los sujetos en el orden institucional.

La introducción a la que nos referimos tuvo que ver con la necesidad de encuadrar la situación de terapia a la que se sometían los pacientes. El encuadre definido desde el enfoque teórico escogido por nosotras, marcó la manera en que fueron diseñados los horarios de inicio y término de las sesiones; ordenamiento que en esa oportunidad evaluamos que permitiría a los sujetos ordenar también su cotidianeidad y favorecería la introducción en una ley externa que tanta falta parecía hacer en el contexto circundante, caótico y falto de normas, según nuestro criterio. En este sentido, y haciendo una reflexión actual y crítica de nuestro quehacer, consideramos que nuestras “buenas” intenciones se acercaron, en este sentido, a una función educativa que intentaba facilitar nuestra labor terapéutica en un contexto vulnerable y ajeno a nuestras propias cotidianeidades. Fue así como obviamos las características particulares de la realidad en la que se insertaban nuestros pacientes, intentando imponer una forma, conocida por nosotras, a través del ejercicio del poder que nuestro rol profesional nos posibilitaba y que nuestros pacientes y sus familias nos reconocían. Por otra parte, la labor educativa se asemejaba a la forma de relación que éstos establecen con los profesionales de la salud y de la educación, es decir, médicos y profesores, quienes otorgan orientación práctica a los problemas planteados por estas personas.

Las reflexiones que hemos venido desarrollando merecen una conclusión final la que intentará relacionar el quehacer clínico y la intervención comunitaria. Esta conclusión, necesaria a la luz de las autocríticas aquí presentadas, sólo es posible en tanto nuestra labor terapéutica e inserción institucional así nos lo exigen.

Parece útil preguntarse qué otras posibilidades cabrían a nuestra función y rol profesional delimitado por una institución de carácter benefactor y por una realidad ampliamente carenciada y vulnerable. La escucha analítica que intentamos desplegar en este contexto requería necesariamente de un paciente que se hiciera cargo de su sufrimiento y que estuviera dispuesto a pensar en éste, reconociéndole un lugar a la subjetividad individual, un correlato subjetivo al dolor, físico o psíquico. Sin embargo, y como ya se señaló al principio de este apartado, los pacientes y sus familias, acostumbrados al trato institucional otorgado por los profesionales de los consultorios de salud pública y carentes de información respecto del rol del psicólogo, de su especificidad, nada podían imaginar sobre lo que trataba nuestro trabajo y lo que ellos tenían que aportar en el espacio clínico definido. En este sentido, es que una intervención comunitaria previa aparece como pertinente; una intervención dirigida a las personas beneficiarias que introduzca a los profesionales en la comunidad y que facilite la comprensión de la función terapéutica. De esta forma suponemos que los pacientes acudirían a un espacio que valoran y que entienden como necesario para su particular dificultad. Por otra parte, y en lo que a nosotras se refiere, reconocemos el aporte que la flexibilización del encuadre terapéutico en función de los diversos contextos puede significar a la psicoterapia.

**CAPÍTULO VI**  
***“Génesis y Joel, dos expresiones de  
una misma realidad”***

*"...aprender a leer y escribir significaría, si ello fuera posible, ingresar en un mundo a costa de abandonar otro."*

*Sergio Rojas*  
(Filósofo)

El capítulo que se presenta a continuación -correspondiente al último del presente estudio- tiene una doble finalidad, por una parte, dar cuenta de cómo lo expresado en el desarrollo hecho hasta aquí se concretiza en los sujetos reales, y para lo cual se expondrán dos casos clínicos de niños atendidos en el consultorio psicológico de CENCODEL, quienes son parte del universo total de pacientes. Una segunda finalidad se relaciona con la necesidad de articular conjugadamente los contenidos vertidos en cada uno de los capítulos anteriores, con la pretensión de exponer sintéticamente el recorrido teórico y conceptual que guía nuestro análisis, remarcando los aspectos que fundamentan nuestra hipótesis general. Es decir, mostrar que *las dificultades planteadas por los niños en el ámbito escolar, son favorecidas por la situación que impone la pobreza debido a que las funciones ejercidas por los padres de aquéllos están siendo atravesadas en su despliegue tanto por la dificultad de cumplir a cabalidad con el mandato social, como por la propia historia familiar.*

Entendemos que la hipótesis general que cruza esta investigación, podría conducir a que se piense que tenemos la pretensión de explicar todas las dificultades escolares -cuando comprendemos que la dificultad escolar es un síntoma y como tal puede ser expresión de las infinitas posibilidades que presenta el devenir de un sujeto-, y, por otro lado, de generalizar nuestra reflexión teórica a toda la pobreza y todos los pobres. Sin embargo, se debe recalcar aquí que nuestro interés radica en exponer las particularidades que presentan los sujetos atendidos y sus familias, en un contexto de carencia, de exclusión y marginación, y asimismo de vulnerabilidad, ligando lo anterior con el síntoma más difundido entre los sujetos que acudieron a consultar: las dificultades en el ámbito escolar. En este sentido, los casos atendidos no pretenden ser una muestra representativa de un universo posible, y, por lo mismo, no son generalizables a ninguna población en particular.

Por dificultades en el ámbito escolar se entenderá un amplio espectro de trastornos que se expresan en relación con el ambiente escolar, los que van desde no querer asistir a la escuela, hasta los trastornos específicos del aprendizaje de la lecto-escritura y de otros contenidos del currículum pedagógico, pasando por inadaptaciones,

violencia entre pares, desatención, retrocesos en los logros escolares, etc. Estas variadas posibilidades que se manifiestan a partir de la entrada del niño a la escuela -desde nuestra concepción-, se constituyen como un repertorio sintomático, donde lo que el niño muestra es sólo lo que se deja ver, la superficie de la problemática compleja del sujeto. *“El síntoma del niño se encuentra en el lugar de la respuesta a lo que hay de sintomático en la estructura familiar”* (Cordié, A.; 1994), y de esta forma serán comprendidas estas expresiones del malestar del niño.

El interés de anudar esta hipótesis general a las dificultades en el ámbito escolar, está motivado por la alta prevalencia de este síntoma de entre los consultantes, el cual de una u otra manera, e insistentemente, venía aparejado a cualquier demanda hecha en la consulta.

Las familias de los sujetos consultantes, presentaron asimismo una particularidad que, pensada en relación con las dificultades señaladas, provocó un fuerte impacto sobre nosotras y la reflexión hecha a partir de nuestro quehacer. Las madres que, en general, eran las que acompañaban a sus hijos a consulta haciéndose cargo del requerimiento proveniente de la escuela, se nos aparecían habitualmente como definiéndose sólo desde lo materno, lo cual implicaría que la amenaza de distanciamiento entre ella y su hijo provocaría diversas resonancias en la vida del niño. Este centramiento en lo materno, se evidenciaba en que el mundo de la mujer parecía quedar reducido al ámbito del cuidado de los hijos, lo cual sabemos que no es una novedad en la estructuración social de los roles de género (de cualquier clase social), pero que en este contexto se veía exacerbado por la falta de apropiación de un lugar en el cual desplegar sus habilidades sociales y subjetividad. En este sentido, era llamativo escuchar que estas madres no trabajaban fuera del hogar, carecían de una casa propia que cuidar – por lo tanto, les estaba impedida la posibilidad de cumplir con el mandato social que señala que el lugar de la mujer es su casa-, no manifestaban intereses sociales ni culturales, sus redes sociales se restringían a lo familiar, y sus vidas de pareja pasaban por cumplir sus roles paternas.



En cuanto a los padres, podemos decir que su ausencia en el proceso terapéutico de los niños –algunos de ellos ignoraban la presencia del hijo en terapia, otros se oponían al proceso, y algunos otros no lograban comprender la labor terapéutica– nos hacía suponer que ocupaban un lugar disminuido en relación con el hijo, una lejanía respecto de las decisiones y definiciones que competen a la vida de éste. Con lejanía queremos decir la falta de involucramiento en las actividades, intereses y problemas del niño, y en relación con la disminución observada del lugar ocupado por éstos, nos referimos a la pérdida de un reconocimiento soberano de autoridad, en tanto son sujetos que no pueden cumplir a cabalidad con el rol asignado familiar y socialmente de ser los proveedores del sustento. Esta dificultad puede ser explicada, en gran parte, debido a las escasas oportunidades de acceder a un trabajo estable y bien remunerado.

De lo anterior se deduce que el mandato de los sectores populares respecto del lugar social del varón es cumplido a medias, ya que, si bien es cierto que éstos materializan la consigna “el hombre es de la calle”, la insuficiencia radica en que al no poder ser proveedores exitosos en sus respectivos hogares, la calle no les otorga ni les garantiza ubicarse en el lugar de la autoridad soberana definida desde el mundo cultural al que pertenecen.

Las páginas que aparecen a continuación serán estructuradas en dos partes. En la primera, como ya se anticipó, se presentarán y analizarán los dos casos clínicos escogidos por su pertinencia con el estudio que se aborda aquí. El análisis tendrá como ejes los lugares destacados que ocupan respectivamente la madre y el padre en relación con la problemática del síntoma, por un lado, y por el otro, la consideración del peso asignado al contexto social y familiar. A pesar de que la complejidad de los casos nos podría conducir a desarrollar un análisis acucioso que contemplara diversos aspectos de la clínica psicoanalítica, como son la transferencia, lo pulsional, las defensas, la problemática edípica en profundidad, etc., nos centraremos en los ejes signados más arriba, pues el objetivo de incluir estos casos tiene sentido en tanto se constituyen en ejemplificaciones que aportan a la fundamentación de la hipótesis que cruza esta investigación.

En la segunda parte, se expondrá la articulación que desde nuestra perspectiva y experiencia es posible de tejer a través de los contenidos vertidos en cada uno de los capítulos que construyen esta memoria. De esta forma se extraerá lo medular de estos contenidos que aporta a la configuración de la hipótesis planteada.

## PRIMERA PARTE

### CASOS CLÍNICOS

#### CASO 1: GÉNESIS, LA OMISIÓN EN RELACIÓN CON EL ORIGEN

Génesis tenía 8 años al momento de presentarse en la consulta. Fue la profesora jefe del establecimiento educacional al que asiste la niña, quien le sugirió a la madre *“asistir al psicólogo”*. La madre acogiendo el requerimiento de la maestra solicita hora acompañando a su hija a la primera sesión y a todas las que se sucedieron después.

Desde el primer encuentro cautivó mi atención la palidez en la cara de Génesis, dos grandes ojeras formaban parte de su mirada errática y siempre temerosa. Ambos rasgos permanecerían intactos durante todo el tiempo en que continuó asistiendo a la consulta, a partir de lo cual podía suponerse que ya formaban parte de su apariencia física, de su malograda talla, dando la impresión de encontrarnos frente a una niña débil, agobiada. La manera de vestir de la niña nada parecía tener que ver con su aspecto –una niña pálida, de cabellera larga y suelta se presentaba a mi consulta siempre somnolienta, ojerosa, pero, sin embargo, vestida como una adolescente, zuecos y alhajas, como su propia madre vestía.

En esta primera entrevista la madre señaló que trae a su hija a consulta preocupada por su timidez y porque *“en el colegio no expresa lo que sabe”*. Luego, afirmaría que lo que le preocupa a la profesora es que Génesis, que cursa 3° básico, *“aún no sabe leer ni escribir, tiene un mal rendimiento, y siente vergüenza”*. Todas estas dificultades (timidez, vergüenza) serían *“heredadas”* de la familia paterna la que se caracterizaría por ser *“apática”*. Sin embargo, y por la insistencia de la profesora,

había llevado anteriormente a su hija a una psicopedagoga sosteniendo las entrevistas por 3 meses, al cabo de los cuales ambas -madre e hija- desistieron del tratamiento.

Durante el tiempo que duró el proceso terapéutico irían apareciendo otras “características” que empezarían a ser parte de la descripción que la madre lograba hacer de la hija, *“nerviosa, no juega con otros niños, se come las uñas, le tiene miedo a las arañas, no responde cuando le preguntan algo, le cuesta comer, siempre ha sido así...”*

Todos estos elementos, y otros que se agregaban al listado inicial, iban conformando en su conjunto un cuadro complejo que despertaba en mí angustia y grandes cuestionamientos sobre el “origen” de la dificultad de la niña. El mutismo en que Génesis se sumergía, el constante silencio frente a las afirmaciones de la madre se sumaba a este cuadro en el que el único discurso oíble era el de ésta última. De este modo, las reflexiones desplegadas con objeto de entender el “sufrimiento” de Génesis deberían incluir una mirada dirigida hacia la estructura familiar.

Génesis, el nombre escogido por la madre para esta hija, sinónimo de origen, de principio, me proponía una pregunta por su nacimiento, por el origen desde el cual se fundó su vida, como si ella misma, con solo nombrarla invitara a pensar sobre ello. Su nombre se erigía así como una clave para entender, para develar lo que hay en su dificultad, en su impedimento. Dificultad para aprender a leer, a escribir, para instalarse en el afuera de su mundo familiar, en lo social.

Génesis es la menor de dos hijas de la señora A. (29 años) y del señor J. (28 años). Ambos están casados desde hace 6 años aproximadamente. Contrajeron matrimonio cuando la niña tenía 2 años, (durante el embarazo el padre se encontraba fuera de la ciudad) *“él conoció a Génesis cuando tenía 1 año y medio... estaba en el servicio militar”*.

La familia vive de allegada en la casa de los padres de la señora A. En el patio trasero de la vivienda principal ocupan tres piezas de madera que hacen las veces de

dormitorios y cocina-comedor. Con la familia materna comparten el baño y los gastos de luz y agua.

Las dos piezas que sirven de dormitorios son ocupadas, una por el matrimonio y, la otra, por ambas hermanas. Esto sucedía así sólo desde hacía tres semanas antes de consultar, ya que anteriormente Génesis compartía cama y dormitorio con sus padres. Al momento de consultar, entonces, ambas hermanas comparten pieza y duermen en una misma cama, ya que *“no hay más camas y Génesis le tiene miedo a la oscuridad y a estar sola... cuando duerme sola se levanta dormida por la noche”*.

La señora A. no trabaja fuera de su casa, permanece en el hogar cumpliendo funciones domésticas, cursó estudios hasta primer año de enseñanza media. El señor J., por el contrario, realiza un trabajo remunerado, desempeñándose como obrero de la construcción y al iniciarse las consultas se encontraba estudiando de noche con objeto de finalizar sus estudios de enseñanza media. Puede deducirse de lo anterior que la familia de Génesis sólo dispone del dinero que el señor J. aporta para solventar los gastos del total de los miembros de la familia.

Cabe señalar que debido al escaso tiempo disponible del señor J., sólo asistió en una oportunidad a la consulta.

### **La madre**

Durante el tiempo que duró la terapia de la hija, la señora A. la acompañó siempre a cada una de las sesiones. No obstante, se sostuvieron con ella entrevistas individuales en un horario diferente al de la hija, debido a que se evaluó como necesario recoger información y clarificar algunos puntos importantes relacionados con el origen y primeros momentos de la vida de Génesis y, porque el devenir de su propia vida pareció relevante para la comprensión de la dificultad que exteriorizaba su hija en el ámbito escolar.

El relato de lo que creía que acontecía a la hija, reveló aspectos esenciales de su problemática individual. Sabemos que la señora A. sólo cursó hasta primer año de enseñanza media y que se dedica a las tareas domésticas. Vive con sus padres por lo que debe compartir con ellos el cuidado de sus hijas así como debe aceptar, sin mucha contrariedad, las opiniones de sus padres respecto de qué decidir en relación con ellas, principalmente en relación con Génesis ya que fue la abuela materna quien *“crió y cuidó a la niña los dos primeros años”*, pues la señora A. se sentía, ella misma, imposibilitada para hacerse cargo de esta hija. La señora A. además debe disputar con sus padres pequeñas cuotas de poder y, en algunas ocasiones, hasta disputar su propia autonomía e independencia.

La señora A. reconoce, no al principio sino algún tiempo después y en diferentes momentos del proceso de entrevistas, tener dificultades con su madre las que tienen su origen en las discusiones constantes en relación con el ejercicio de la autoridad sobre Génesis.

Parece necesario señalar que la señora A. -de acuerdo a las palabras utilizadas por ella- sufrió *“una fuerte depresión durante el embarazo de Génesis”* causada por el abandono del padre de la hija, su actual marido, permaneciendo los *“nueve meses encerrada, sin ganas de comer... sola..., no quería tener a esta hija...”*. Estos *“sufrimientos”* le permiten explicarse el vínculo que ha llegado a establecer con esta hija *“no deseada”*, afirma que *“hasta hace poco la veía como guagua... la sobreprotejo... la quiero más que a mi otra hija”*.

Sostiene claramente tener con su hija una relación marcada por la sobreprotección, una relación de *“apego”* que deja entrever a partir de revelaciones tales como *“cuando nació retenía los pujos, no empujaba para que la niña saliera... era la guagua la que quería salir, yo la retenía...”*, y otras afirmaciones como *“yo no quería sacarla de la cama de nosotros, me hacía la lesa... no la dejo ir a comprar sola, no dejo que vaya a otras casas a jugar...”*.

Este "apego" que, poco a poco la señora A. fue cuestionándose con múltiples complicaciones -llegando en algún momento a relacionarlo con la problemática de la hija que motivó la consulta-, conduce a la pregunta por el lugar que esta hija vino a ocupar en la vida de esta madre. Qué vacío llegó a colmar.

Esta madre limitada en sus realizaciones personales (carente de redes sociales, sin haber finalizado sus estudios de enseñanza media) y dependiente, primero de sus padres y luego del marido (improductiva), encuentra en su hija una posibilidad para salir de su "invalidez" apeándose a ella, sin dar cabida, al menos en su relato, a la función paterna. Sin embargo, esta suerte de "refugio" en la función materna no implica que ésta no presente, al desplegarse, contradicciones interesantes de considerar. En este sentido, la madre de Génesis parecía que se movía entre el apego más asfixiante y el desapego más mortífero (recuerdo la apariencia de la hija, siempre ojerosa, somnolienta, delgada y pálida; sucia, vestida como púber, pero desaseada); entre el "no deseo", no querer tenerla, y la retención de los pujos, como ella lo señala, como si deseara conservar esta hija, este producto sólo para ella.

Esta madre se presentaba como imposibilitada para desplegar su función materna a cabalidad (en la que se refugiaba como única posibilidad para dar sentido a su marginación), sosteniendo el peso de su historia que la hacía compartir la función materna con su madre. Por otra parte, esta madre parecía dificultada para dar vida a través de su palabra a la función paterna, negando a su hija todo acceso a una pregunta por el origen (es interesante acotar aquí que el tema de la sexualidad, las preguntas sobre el origen de la vida, eran un tabú compartido por ambos padres, los que se excusaban por su impedimento para enfrentar el tema, en que la hija no mostraba interés al respecto).

Esta madre se presentaba, en definitiva, como sin posibilidades de "salir" del mutismo en el que estaba sumergida, sin quejas, sin preguntas ni respuestas, sin posibilidades de "salir" de la marginación en que su historia familiar y el contexto la ubicaron. Situaciones todas que encontraron un eco en Génesis, en el origen de los

impedimentos para conocer de su hija, para leer y escribir, habilidades, en definitiva, que le permitirían superar el espacio familiar y situarse fuera, en un lugar compartido por otros, lugar al que su madre tampoco pareció tener mejor acceso.

### **El dibujo: la escucha posible**

La problemática escolar de Génesis, referida a su imposibilidad para aprender a leer y escribir, daba cuenta de una dificultad para comunicarse a través de la palabra escrita y, en consecuencia, descifrar los mensajes que se le presentaban plasmados en una hoja de papel, los que representaban para ella no más que un conjunto de signos y “manchas” indescifrables. Este no-aprendizaje se acompañaba de un impenetrable mutismo en el que la niña se sumía no sólo en la sala de clases, sino también “*en cualquier lugar donde haya adultos extraños*”. De esta manera tampoco en sesión fue posible oír de Génesis algo más que monosílabos. Sin embargo, este silencio fue objeto de una escucha analítica que intentaba acercarse al sufrimiento de Génesis, al origen de sus dificultades. El dibujo se constituyó, entonces, en un camino para escuchar a la niña, para acceder a su problemática psíquica y a la compleja trama de relaciones familiares que significaban su existencia.

Génesis, a pesar de su constante silencio que me hacía pensar en la posibilidad de que experimentase desgano frente al proceso que se le proponía iniciar, manifestaba interés por permanecer en sesión. Sin embargo, los reiterados retrasos y olvidos de la madre en relación con la frecuencia de las sesiones, sugerían, en un principio, un desinterés de parte de ésta, el que nunca se manifestó abiertamente, ya que a pesar de las ausencias de la niña, la madre insistía en la necesidad de continuar con la terapia. Entonces, ¿qué se jugaba en estos “olvidos” de la madre?, ¿qué había en sus retrasos que hacía peligrar la continuidad del proceso?. Prontamente encontraría respuestas a esta simples interrogantes, respuestas que incluían a Génesis y daban sentido a su dificultad.

Los dibujos, como se señaló, ocuparon un lugar relevante en relación con el curso del proceso terapéutico, ya que como material de análisis me permitieron escuchar



lo que Génesis tenía para decir respecto de su síntoma, lo que obligaba a mirar, como ya se señaló, hacia la estructura familiar.

La producción de Génesis sólo alcanzaba a un dibujo por sesión y, algunas veces, no lograba terminar el único dibujo al que se abocaba durante el tiempo que duraba la consulta. Casi sin mediar palabra y ocupando la elaboración del dibujo un lugar primordial en el proceso, se fue acumulando un material gráfico que permitiría, por una parte, observar el proceso en el que se encaminaba la niña, y por otra, develar el origen, el nudo del que partían sus impedimentos.

Al principio, los dibujos exhibían los mismos motivos, los que se repetían sesión tras sesión. Flores y árboles, casi idénticos, eran puestos en el papel en blanco casi de manera espontánea y siguiendo siempre el mismo camino hasta completar la totalidad del dibujo: primero aparecían los árboles, uno a uno, luego las flores, dos a ambos costados de cada árbol (Dibujo 1, ver al final de este caso). Una vez que árboles y flores estaban concluidos, ubicados siempre en la orilla inferior del papel, Génesis comenzaba a colorear, esta tarea también tenía un “orden” definido por ella y siempre, también, se presentaba de la misma manera: primero correspondía pintar los troncos, uno a uno, todos del mismo color, luego, las copas de los árboles, una a una; después les tocaba su turno a las flores, pétalos primero, luego tallos y, por último, las hojas de los tallos. Todo este “ritual”, repetido en diferentes sesiones, me hacía pensar en la dificultad de la niña por introducir algún cambio, alguna diferencia, ¿por qué el mismo dibujo?, ¿por qué el mismo orden seguido para dibujar?.

Algo en los dibujos de Génesis, nominados como “plazas, jardín”, idénticos, dejaban entrever una ausencia, ausencia de diferencia, falta de preguntas y respuestas.

En las entrevistas sostenidas con la madre con objeto de escuchar un relato sobre la historia de Génesis, cobraba importancia el origen de su nacimiento. Las preguntas formuladas sobre su origen permitieron develar el lugar que la niña ocupaba en relación con la madre: la niña se erigía como un sujeto colmante, como lo que completa a la madre, y ésta intentaba prolongar este vínculo, cuyo abandono le provocaría

cuestionamientos y un sufrimiento incipiente. Esta dificultad de la madre para separarse de la hija, reconocida por ella durante el proceso, se constituyó en objeto de análisis durante los encuentros sostenidos con ella. Claramente algo de lo que sucedía a la hija tenía que ver con ella y esto le provocaba “pena”; “pena” que provocaba una dificultad para aceptar la posible separación de la hija, todo lo cual se mostraba a través de los atrasos y de los “olvidos” de las sesiones, en las ausencias de Génesis a sesión.

Continuemos intentando pensar los dibujos de Génesis. Como se dijo, esta falta de variedad en el contenido podía mostrar una dificultad para incluir una diferencia. Estos árboles y flores eran “familia”, “una familia”, la de ella y la de su abuela materna, todas una sola familia.

Surgió en sesión la necesidad de conocer qué sabía Génesis sobre sexualidad, sobre el origen de su vida y la de otros. La madre, sin embargo, sostuvo “no estar preparada” para hablar a su hija de este tema; el padre, por otra parte, señaló que “esas son cuestiones de mujeres”, “cuestiones” que la madre se mostraba imposibilitada de enfrentar con la hija escudándose en que ésta nunca había preguntado ni por el nacimiento de los bebés ni por su propia concepción. Nada sabía Génesis, entonces, sobre su origen, al parecer no había en ella la curiosidad que la llevaría a sostener una investigación sobre la sexualidad, ¿de dónde vengo?, ¿quién me hizo?, eran preguntas que no encontraban eco en ella.

Hemos visto que la indagación psicoanalítica muestra que muchos niños atraviesan por un período que puede denominarse como de investigación sexual infantil. Las primeras preguntas de los niños se dirigen a los adultos que los rodean y apuntan al ser del sujeto, son preguntas referidas al cuerpo, a los orígenes, al sexo y a la muerte. Freud identificaba el deseo de saber a la búsqueda de un saber sexual, señalando además que la pregunta misma, como todo investigar, es un producto del apremio de la vida, inaugurando así la posibilidad para las teorías sexuales infantiles. Masotta sostiene que lo que aparece como el núcleo con el que chocan las teorías sexuales infantiles es la

diferencia entre los sexos. La diferencia está asociada irremediablemente a la vivencia de la pérdida.

En Génesis no había tales preguntas, ¿no había en ella curiosidad sexual?, ¿no había en ella deseo de saber?. Al parecer la ausencia de preguntas redundaba en una imposibilidad para aprender fuera del ámbito inmediatamente familiar. No era una alumna exitosa y ni siquiera alcanzaba a funcionar en la escuela, no aprendía a leer ni escribir, nada de esas “cuestiones” le interesaban ni despertaban en ella curiosidad alguna.

El proceso terapéutico llevó a la niña a introducir algunos cuestionamientos y el contenido de los dibujos fue variando; la “familia” pasó a ser “las familias”, los árboles y flores, pasaron a ser “patos” y “pájaros”, unos sobre el agua, otros en el aire (Dibujo 2). Dos familias comenzaron a aparecer en los dibujos, la propia y la de la abuela materna. Algo de la diferencia se empezó a jugar en Génesis; comenzó por diferenciar su familia (papá, mamá, hermana y ella) y la de su abuela materna, las que, a pesar de compartir el mismo espacio físico, respondían a dos “mundos” distintos. También los tamaños de los “miembros” de las familias varió, el padre y la madre más altos, las hijas más pequeñas. La familia de pájaros también mostró diferencia entre sus miembros.

Algo llamativo en este proceso fue el interés que mostró Génesis por conocer la hora, se interesó por aprender a descifrar el funcionamiento de las manecillas del reloj, poniendo atención en el reloj que ocupaba un espacio en la consulta. Así, poco a poco, empezó a notar sus atrasos, al principio, el tiempo parecía no transcurrir para ella y la hora de llegada y salida coincidían cuando era consultada por ello. Luego, el cambio se mostró cuando Génesis “comprendió” que entre su llegada a consulta algo pasaba, no sólo el tiempo, sino algo que tenía que ver con ella.

La diferencia, poco a poco, empezó a instalarse en Génesis y no sólo fue su interés por la hora lo que lo mostraba, sino también los juegos que refería hacer con su hermana, “*al papá y a la mamá*”.

El proceso terapéutico se vio interrumpido al cabo de un año de consulta. Génesis y su madre suspendieron las consultas las que, al menos, lograron movilizar a la niña y su madre tras algunos cuestionamientos sobre el origen, sobre el génesis de la niña.

### **El padre**

Poco sabemos del padre de Génesis, el señor J., excepto que trabaja como obrero de la construcción en una institución de beneficencia, católica, y que se encuentra cursando sus últimos años de enseñanza media en la escuela nocturna, por lo que *“pasa poco tiempo en la casa y no ve a las niñas despiertas”*.

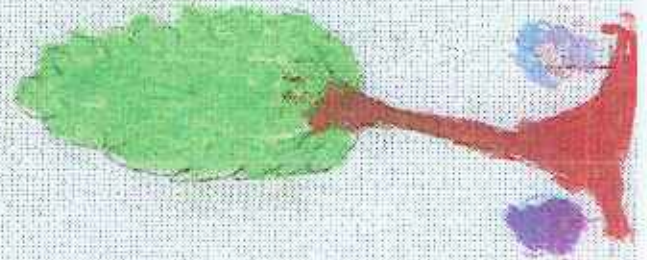
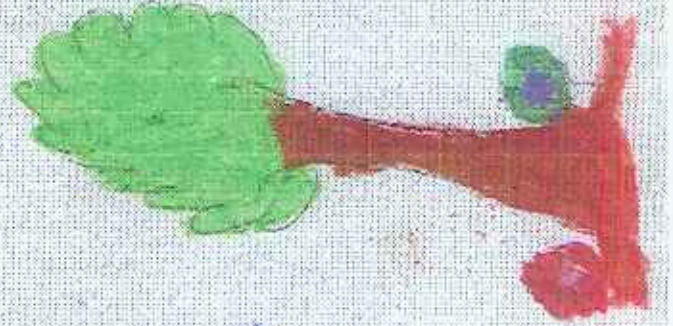
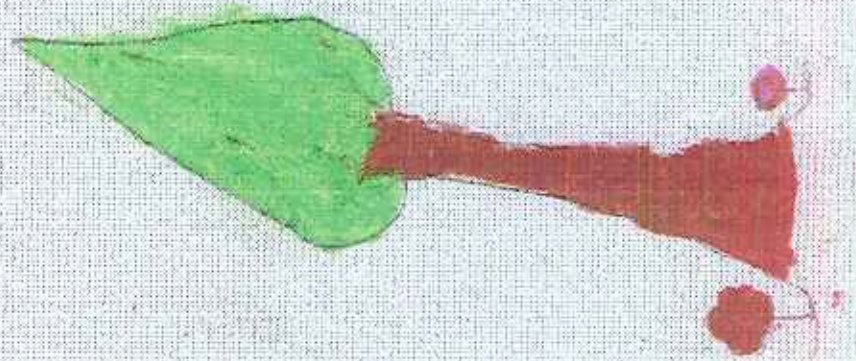
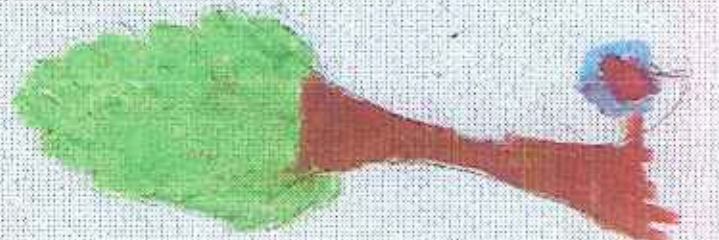
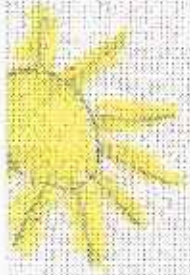
Recordemos que la señora A. cuenta que *“él conoció a la niña cuando tenía un año y medio”*. Cuando la señora A. quedó embarazada ambos eran muy jóvenes, el padre no se enteró del embarazo pues se encontraba realizando el Servicio Militar Obligatorio. En esa época eran una pareja de novios sin proyecto común, lo que redundó en el escaso compromiso que el señor J. mostró en relación con la situación de embarazo de la señora A.

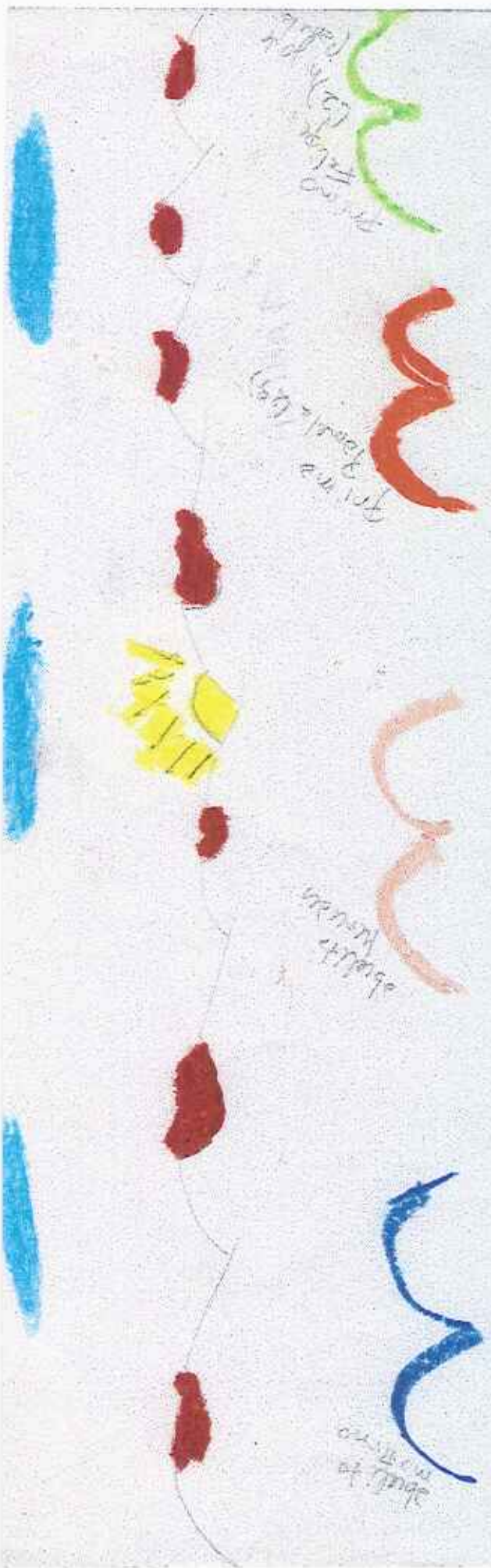
Esta primera ausencia del padre, parece ser una situación que, sin embargo, permanece hasta hoy. A partir del relato de la madre se deja entrever una presencia tenue y casi imperceptible del señor J. Este padre no expresa queja, no pide, no reclama... *“no decía nada porque la niña dormía con nosotros, yo me hacía la lesa”*. Tampoco pregunta lo que sucede en sesión y sólo fue posible sostener con él una única entrevista durante el tiempo que duró el proceso terapéutico de la hija.

La sexualidad y las preguntas sobre el origen no encuentran oídos en este padre, no son temas que él esté dispuesto a contener; al parecer existiría la creencia de su parte que es sólo la madre la que debe acoger estas preguntas, preguntas que, sin embargo, la hija no formula, pero que tampoco la madre estaría dispuesta a atender.

La problemática de Génesis, su dificultad para aprender, mostraron la relación que puede establecerse entre el deseo de saber y las ganas de aprender, entre el ser y el conocer, y es en ese recorrido que se requiere un padre y una madre dispuestos a escuchar lo que un hijo puede o no formular a viva voz. Génesis, poco a poco, fue haciéndose preguntas y mostrándolas en sus tímidos dibujos, un material interesante se fue acumulando que permitió “escuchar” la problemática de la niña, este material fue también haciéndose eco de sus preguntas, la diferencia se introdujo en ellos, como una posibilidad que introduciría a Génesis en el afuera, en lo social.

*Alicia Varela H.*





11777  
 11777  
 11777  
 11777

## CASO 2: JOEL o ¿YO-ÉL?

Joel es un niño de 6 años, de talla adecuada a su edad, sano corporalmente. Su apariencia, desde el principio, me impresiona por tratarse de un niño de pelo color trigo, de tez blanca y facciones menudas (lo cual lo hace resaltar en su medio), y sobre todo, porque el estilo de vestir y de corte del pelo, a la manera de un adolescente, se contradicen con aquél niño de rostro angelical y de lenguaje de cuatro años.

Es traído por su madre a consultar, por petición de la profesora del niño, quien lo envía por “hiperactividad” y porque “no quiere trabajar”. Actualmente cursa 1° básico, y su experiencia escolar cuenta con los cursos de pre-kinder y kinder.

La madre, por su parte, se quejará de que el niño hace “rabieta a todos en la casa”, agregando que desde que nació fue “llorón, lloraba dos horas”, sin que hubiera, según la madre, una razón para ello. Dirá que Joel es “un poco rebelde”, frente a lo cual el niño añadirá “yo soy pelusón”. La explicación de la madre es que “el papá lo fundió mucho”. Constantemente se referirá a lo “fundidor” que ha sido el padre con este hijo, quien accedería a todas las peticiones del niño, sin poder ser severo cuando las circunstancias así lo ameritan. El padre –a quien fue imposible hacer venir a la consulta, porque, según la madre trabaja todo el día, y además porque no está de acuerdo con que Joel requiera atención psicológica- es un obrero de la construcción que fue introducido en el rubro por un cuñado de parte de él. Cursó estudios hasta el quinto básico, y por lo mismo, insiste a su hijo que “*debe ser más que él*”. Este padre proyecta el futuro de Joel estudiando, mientras que la madre quiere que el niño sea uniformado cuando grande (el papá de ella, es decir, el abuelo materno de Joel, es carabinero).

Conforma la familia, también, un hermano de tres años, quien, al nacer, provocó la salida de Joel de la cama de sus padres. Este hermano, a pesar de plantearle a Joel un desplazamiento respecto de la posición privilegiada entre sus padres, resultó ser el realmente expulsado, pues el niño desde que cumplió un año vive en casa de la abuela materna, con quien además comparte la cama junto a una prima de éste un poco mayor.



La decisión de dejar al hermanito en manos de la abuela materna se debió a que el niño “lloraba cuando llegaba a la casa” (de los propios padres). Una aclaración se debe hacer en este punto. La abuela materna vive en el mismo pasaje en que residen Joel y sus padres, distancia que corresponde sólo a tres casas. Además, Joel y su madre pasan todo el día en casa de la abuela materna, sólo llegan a dormir a su propia residencia. Ésta es una pieza construida en el jardín de la casa de la abuela paterna del niño, es decir, la madre del padre de Joel. Es a la vez dormitorio y cocina, sin separaciones y sin instalaciones sanitarias, lo cual significa que no cuentan ni con baño ni agua potable en esta habitación.

El desarrollo de Joel se ha planteado sin dificultades mayores, traspasando las diferentes etapas sin graves problemas o enfermedades, y en los tiempos “normales” que transcurren los sucesivos cambios y logros en la socialización del niño para este medio socio cultural<sup>1</sup>. Es destacable aquí, sin embargo, el período de embarazo de la madre durante el cual tuvo que permanecer los cinco primeros meses en reposo absoluto, tiempo en el cual tenía “*constantes pensamientos de pérdida*”, de acuerdo al propio relato.

En relación con la escucha llevada a cabo con este niño, es menester comentar la dificultad que se planteó desde un comienzo para la instalación de la demanda, ya que la madre (esto lo comprendí sólo después de algunas sesiones) no consideraba que su hijo necesitara ayuda, sino que acudió hasta mí por recomendación de la profesora de Joel. Esto redundó, por su parte, en la dificultad de instalarse también la transferencia pues en todas las sesiones –que en total llegaron a ser nueve–, el niño expresaba, ya sea directamente a mí o a través de su madre, no querer venir por preferir ir a los “videos”, lo que hacía que llegaran siempre atrasados. Junto con esto, Joel no “trabajaba” tampoco en sesión, dibujando y hablando escasamente, y cuando lo hacía no podía mantener durante un lapso prolongado el mismo tema, pues al poco rato, cambiaba de actividad.

---

<sup>1</sup> Es frecuente en los sectores populares que la lactancia materna se prolongue a lo menos a un año, que los pañales sean retirados alrededor del año y medio o antes, y que los niños caminen antes del año de vida. A simple vista, estos tiempos no se ciñen exactamente a los adoptados por las familias de las clases media y alta.

Inmediatamente, entonces, nos enfrentamos con su síntoma, el que fue desplegado por completo en la consulta, mostrando su “hiperactividad” y la negación a “trabajar”. Sin embargo, desde un principio hubo otros aspectos llamativos de su juego y su actuar que me parecieron igual o más relevantes. Me refiero a la expresión del rostro, constantemente apagada y con desgano, y sobre todo al contenido de sus juegos, el cual invariablemente incluía violencia hasta la muerte, sangre y golpes.

La agresividad presente en el juego y el relato del niño me hacen pensar de inmediato en la angustia de castración que, si bien inevitable a cualquier sujeto en estructuración, se manifestaba repetitivamente, inundando cualquier contenido e interfiriendo con las actividades sociales como es el aprendizaje en la escuela. Este malestar en el niño surge –como se expuso en el capítulo cuarto– en relación al enfrentamiento de la realidad de la diferencia entre los sexos, y es parte del complejo de castración, cuya resolución en el varoncito conduce, de acuerdo con Nasio a “*la renuncia a la madre y el reconocimiento de la ley paterna finalizando la fase del amor edípico y haciéndose posible la afirmación de la identidad masculina.*” (Nasio, J.D.; 1998)

En la primera sesión con Joel, cuando abre la caja de juegos para conocer qué hay dentro de ella, remueve los juguetes, mira rápidamente y exclama despectivamente: “*ah! Juguetes de mujeres. Las niñas tienen juguetes tontos, fomes.*” Se plantea en esta afirmación la posición dominante en que se siente Joel por ser varón, pues “desprecia” lo femenino. Sin haber una clara teoría sexual en sus palabras, lo que revela es que el niño está enfrentado a la violencia de la realidad de la diferencia sexual. Más adelante, se verá cómo la afirmación de su virilidad constituye un tema central en la vida de este niño, quien relaciona lo viril con ser más fuerte, más grande, más bravo, agresivo, “pelusón”, etc. La preocupación por la diferencia la expresará también en relación a otros juegos como el de ofrecer a mi vista dos lápices que él cubre en su parte basal, preguntándome cuál de ambos es más grande, lo cual yo “escucho” como *éstos que parecen ser iguales, no lo son, pues detrás de lo que cubre (la mano en los lápices y la ropa, en los humanos), hay diferencia.* Además de esto, por supuesto, está la preocupación por lo

grande y lo pequeño, que también puede pensarse a la luz de los dichos de los niños frente al genital de la niña: “el de ella es chiquitito, pero le crecerá”.

Al exponer la definición y componentes del complejo de castración, de acuerdo con André Green, se precisaron cuatro aspectos: la teoría sexual (diferencia entre los sexos), la escena primitiva, las defensas a la angustia de castración y los síndromes. De éstos ya hemos abordado la diferencia sexual. Seguidamente, queremos anudar a este tema lo que se refiere a las defensas, pues al mismo tiempo que Joel se ocupa de la diferencia, la niega al decir, por ejemplo, que todos los miembros de una familia de animales son iguales o, más claramente, cuando, al escribir letras y números en una hoja, los nombra a todos como A, negando la diferencia entre una letra y otra, y entre los números, a su vez. En lo referente a la escena primitiva no se recogió –por lo corto del proceso- información claramente relacionable con ésta, salvo la temática de la violencia, aunque ésta caería más bien en lo homosexual, por la forma en que el niño lo vivencia. Los síndromes, por su parte, no serán analizados aquí, por no ser adecuados al sentido de la exposición de este caso en el marco de este estudio.

Joel relata que con los amigos juega a las peleas, juego que consistiría en que se golpean hasta que uno llora; el perdedor, por ende. Acota en una oportunidad, que hay un niño de 11 años que le pega a él, y luego dirá que son dos, pero que al resto él les pega. Ya en la primera sesión a solas con el niño, Joel despliega un juego mortífero de peleas entre distintos animales, sin reparar en el tamaño o ferocidad de éstos. Cuando se lo indico responde que el tigre mata a todos. En otras oportunidades definirá uno bueno y otro malo, por ejemplo, en el juego con títeres, ocasión en que los nominará como “gato bueno” (el grande) y “gato malo” (el chico), quien mataría al bueno. Más adelante, diferenciará en su juego al más grande, el más bravo o el más fuerte, quien, claro, mata al resto.

Sus dibujos, que hechos con poco esmero, parecían tener un fin prefijado, inevitable: debían ser “deteriorados” “manchados” “heridos”. Con esto me refiero a rayas hechas sobre el dibujo-tema original, trazos que, si bien no estaban exentos de

contenido (lluvia, sangre, rayos), sumergían a un segundo plano la historia que se anidaba en cada dibujo. El deterioro, la mancha, la herida, resuena a objeto que ha sufrido una marca. En lo que aquí nos atañe esta marca es la castración que incuba la posibilidad de una herida o un deterioro en el cuerpo. La relevancia de la castración en este niño se puede analogar al primer plano en que aparece el “deterioro” de los dibujos, frente a lo secundario que aparecen las historias, las cuales pueden ser las otras temáticas de la vida de Joel.

Un dibujo realizado en la tercera sesión (Ver al final de este caso) nos ilustra lo anterior, además de mostrar otros aspectos que serán analizados posteriormente. Joel dibuja una casa muy simple con tres ventanas y una puerta, pero que parece ser grande e imponente. A cada costado de esta casa delinea una protuberancia que bordea el alto de la casa donde *“viven los ratones (mamá, hijo y papá). En la casa viven la abuela y el abuelo ratón”*. En esta especie de cañería adosada a la casa dibuja dos ratones, uno de los cuales, se diferencia claramente del otro pues expone algo parecido a un pene. (Desafortunadamente, el niño no accedió a decir quiénes de los tres que habitaban en esta periferia eran los ratones dibujados). Como se mencionó anteriormente, Joel vive junto a sus padres en una habitación construida en el patio de la casa de la abuela paterna, persona con la que, de acuerdo al discurso de la madre de Joel, ésta no tenía muy buenas relaciones. Desde un principio percibí la marginación de esta mujer con sus hijos, quien debía vivir al amparo de la “madre política” y transcurría sus horas en la casa de la propia madre. Y en el dibujo que se describe, la marginación o vivir como anexo de otra casa, la cual se ve grande e imponente, posee una presentificación con toda la violencia que contiene esta situación.

El dibujo está hecho en lápiz de grafito. El único color es el que aporta la sangre salpicada *“por el vampiro que mordió a la abuela”*, es decir, el rojo intenso que corona este dibujo. Joel se dispone a cambiar de actividad; quiere recortar el dibujo que ha hecho, y ya no quiere hablar más acerca de qué representó en el papel, hasta que yo le hago el parangón entre la casa de él y la de los ratoncitos que viven adosados a la casa principal. Al preguntarle, entonces, cuántas personas viven en su propia casa, Joel me

muestra su mano abierta y me responde 5. Siguiendo su forma, le indico que yo sólo cuento a 4 de los miembros de su familia (incluyendo al hermano), y que por lo tanto me sobra un dedo. De inmediato, y concentrado en recortar su dibujo exclama “¡ah! Es que a veces incluyo a mi hermana que murió”, afirmando que era niña porque la madre la habría visto en la bacinica. Llamo a la madre, quien, hasta ese momento no me había comentado nada al respecto, y le pregunto por ese bebé que habría perdido antes de que naciera Joel. Ésta relata que la pérdida ocurrió al tercer mes de gestación, luego de intensos dolores, expulsando el embrión al momento de orinar en la bacinica, haciendo, además, una descripción del tamaño de éste, ante lo cual yo me dirijo directamente a Joel y le digo “¡cómo un ratoncito!”. Indagué cómo podían saber el sexo de la criatura, siendo que contaba con sólo unas pocas semanas de vida, y ella responde que presentía que era mujer, y que de hecho sólo había escogido un nombre para niña: Cristabel. Si nacía hombre, se llamaría como el padre, Jaime.

### **La madre**

La señora M. es una mujer de 30 años, tímida, que no mira a los ojos sino que a menudo tiene la cabeza gacha, de cuerpo macizo, sin arreglo en el vestir y constantemente despeinada. La expresión del rostro expresa tristeza y a veces enfado. Al menos en sesión, nunca la vi sonreír. Habla sólo si le requiero una respuesta, haciéndolo en forma bastante escueta, y taponando, en algunas oportunidades, la posibilidad de que se le siga pidiendo información.

Su vida transcurrió ligada al hogar de la familia, ya que su padre no permitía que sus hijas (ella y una hermana un año menor) salieran de la casa, ni trabajaran, puesto que para el padre “*las mujeres son de la casa*”. Por lo mismo, esta mujer sólo realizó estudios básicos, ya que el colegio no tuvo mucha importancia en este contexto.

Se podría decir que ella efectivamente cumplió el mandato familiar y social de su medio, pues se convirtió a corta edad (20 años) en esposa, sosteniendo el proyecto de armar una familia propia, es decir, cuidar de una casa y de los hijos. El problema radica

en que para ser dueña de casa, primero se necesita de una casa en la cual invertir energía y cuidados. Y esto, sin embargo, la señora M. no ha podido realizarlo, puesto que –como se mencionó anteriormente– duerme con su marido y su hijo mayor en una habitación instalada en el jardín de la suegra, que no cuenta con lo mínimo necesario para que sea una casa y, debido a lo cual se traslada, apenas se levanta, a la casa de su madre con quien pelea frecuentemente, y a quien guarda rencor porque la madre habría preferido siempre a la hermana menor, pues “*mi hermana era para mi mamá y yo para mi papá. Una para cada uno*”.

Más allá de la violenta y evidente carencia que afecta a la familia de Joel y por ende a su hogar, creemos que es posible “leer” esta situación de un modo complementario al de la necesidad si se pone el acento en el orden del deseo de esta madre. Al parecer la señora M. busca a como dé lugar mantenerse en el mundo de la madre, siendo así no sólo “*para su padre*” sino también “*para*” aquélla. De esta forma, esta mujer no puede “invertir” su casa como propia, y hacer que se convierta también en la de la familia que creó. De la misma forma, recordemos que la madre de Joel “dona” – por así decir– un hijo de ella a su madre (el hermano menor de Joel), haciendo que la puerta de su hogar no se cierre completamente porque siempre existe algo de ella en la casa de su madre. Es preciso aquí comentar que la madre de esta mujer perdió una bebé a los diez días de nacida, posterior a la hermana menor. Esta niña fue nombrada como Marisol, nombre compuesto y terminado en “I”, así como también lo era el nombre definido para la criatura que la madre de Joel perdió: Cristabel. Visto de esta forma, este hijo que esta mujer le “dona” a su madre viene a llenar el vacío de aquella hija que no podía ser de nadie, pues los lugares ya estaban ocupados por cada una de las hermanas (*Una para cada uno*).

En relación con los nombres, hagamos una pequeña reflexión en torno al nombre de Joel.

A pesar de escribirse con jota, el niño es nombrado como suena el nombre en inglés (de donde es original), esto es, como “ll” o “y”. Sin embargo, en el idioma original este nombre se acentúa habladaamente en la “o”, en cambio, como nombraban a

este niño el acento recaía en la “e”. Si se conjugan las apreciaciones anteriores, el nombre sonará como Lloél o –para los fines de este análisis- como “Yo-él”.

Si los hijos son “*uno para cada uno*”, y el niño menor ya “es” de la abuela, entonces sabremos qué lugar ocupa Joel en el deseo materno. En el capítulo cuarto, cuando se expuso acerca del concepto de falo en relación con la castración, aludimos a la *madre fálica*, es decir, aquella madre que está completa por tener a su hijo, y por tanto, no desea otra cosa más que a él. En el caso de la madre de Joel, nos encontramos con una mujer que no trabaja remuneradamente, que no tiene una casa que cuidar, que no tiene amigas que no expresa intereses de ningún tipo, en síntesis, una mujer que posee un lugar concedido por su condición de madre. Ahora sí, se debe destacar que gracias a que esta madre no aparece como satisfecha (permanentemente de “*mal genio*” como ella dice, y evidentemente deprimida) a los ojos del niño, es que éste puede percibirla en falta, y por tanto percibir que él no es el falo que colma a su madre. La dificultad la hallaremos, pues, en que responder la pregunta de qué desea esta mujer conduce una y otra vez al niño a volver a sí mismo, haciéndosele onerosa la tarea de separación de su objeto primario de amor para llegar a invertir un lugar más allá de la madre.

Así, pues, nos podemos preguntar ¿cómo podría este niño “salir” de su madre para acceder a la castración simbólica y, de esta forma, “conquistar” los objetos del mundo, entre los cuales está el aprendizaje escolar? ¿Podrá el padre de Joel ayudarnos a responder esta pregunta? Como hemos ya planteado, de acuerdo con Masotta, “*es preciso que la función del padre funcione para que el sujeto pueda liberarse de la ilusión que lo define como objeto absoluto del deseo de la madre*”.

### **El padre**

El padre, por lo general agente de la castración, es quien hace operar, en palabras de Lacan, una doble prohibición, *con respecto al niño: no te acostarás con tu madre; y con respecto a la madre: no reintegrarás tu producto*. Se ha sostenido también que la

prohibición del incesto, en esta doble dimensión, implica necesariamente la prohibición del parricidio en tanto este personaje sería el que impide el goce de (y a) la madre. En relación con lo anterior, revisaremos los datos que poseemos del padre de Joel y cómo éste se ubica en relación a la “amenaza de asesinato”, aportando o no, a la castración simbólica.

El señor M., obrero de la construcción, según las palabras de la madre de Joel, trabaja todo el día; sale de madrugada y llega en la noche. Cuando “*él está en la casa, los niños están afuera, jugando*” dice la madre. No se interesa mucho por el desempeño escolar de su hijo, pero sí le insiste a menudo “que debe ser más que él que llegó sólo hasta 5° básico”. La madre opina que su marido es cariñoso con Joel, “fundidor” y poco severo, ya que “*le da pena pegarle al niño, por eso yo tengo que poner orden*”.

Lo primero que nos parece relevante es el concepto que utiliza a menudo la madre en función de que el padre de Joel sería “fundidor”. Esta palabra sirve para designar a una persona que no es capaz de instaurar un orden, una ley en la conducta del niño, en la medida en que accede a todos los deseos y designios del chico. Alude a fusión, a aglutinamiento, unión, reunión. Si la castración indica un corte, la instauración de la Ley, desunión, podremos sospechar que este padre, al menos, parece ir en un sentido distinto.

Para evitar el “parricidio”, el niño, al entrar en rivalidad con el padre del mismo sexo, comprende que aquél tiene un lugar privilegiado en relación con la madre y el mundo social, el cual, por su condición de infante y de hijo, no puede alcanzar. Respecto de la rivalidad, recordemos los juegos de peleas a los que aludía en su relato Joel y los que escenificaba una y otra vez a través de su juego en sesión. En los primeros, siempre existía un niño mayor que él que le pegaba, que era más fuerte que él, más valiente o más bravo, o sea más que él, posición que podríamos homologar idealmente con la del padre. En los juegos de pelea entre animales, siempre existía uno que mataba al resto, incluso con la mirada. El tigre era aquél que respondía a este perfil, mientras que, por

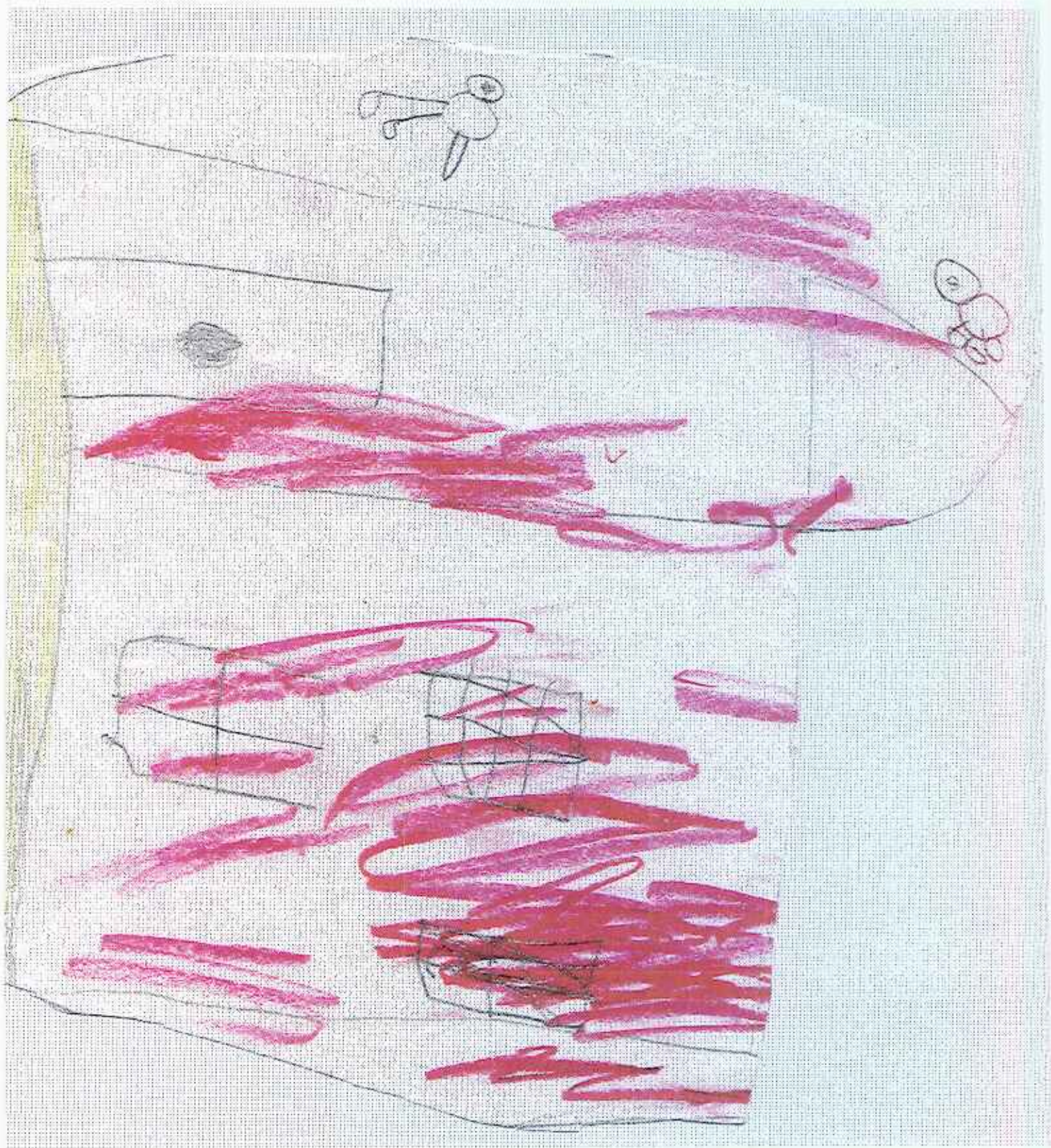


otro lado, a través de los dibujos, juegos de títeres y sueños, Joel se identificaba con un gato.

Dolto nos advierte que cuando los varoncitos permanecen amorosamente fijados a la madre, no es extraño que éstos desplieguen constantemente agresividad, y por sobre todo, no dejen jamás de rivalizar con el padre. Son aquellos niños que *“inconscientemente están determinados a hacerse pegar por su padre”*, sostiene esta psicoanalista francesa. Joel busca hacerse “ordenar” por el más fuerte, llegando hasta tal punto de fantasear en sesión, y mentir por ende, que su padre le pega a menudo. Es como si este niño “pidiera a gritos” a este padre que cumpla su función de autoridad, y éste, al estar ausente la mayor parte del tiempo y disminuido socialmente, no se permitiera ejercer su función.

Visto así, se podría pensar que Joel hace esfuerzos enormes por ser castrado de una vez por un padre que sea más fuerte, más bravo, mejor dotado, bien posicionado socialmente, en posición del que sabe, para no cometer parricidio, sino poder identificarse y proseguir su camino de constitución subjetiva.

*Náyaret Saíd C.*



## SEGUNDA PARTE

### LA IMBRICACIÓN ENTRE LO SOCIAL Y LO CLÍNICO

A continuación, se hará un análisis que combine lo expuesto en ambos casos clínicos y su implicación con la situación social en que habitan, en tanto cada uno de ellos son un botón de muestra de la realidad de las familias de La Pintana que fueron atendidas en consulta psicológica. Con este fin, se seguirá, a grandes rasgos, el recorrido hecho en la primera parte de este estudio, la cual versó sobre la pobreza en relación con las aproximaciones teóricas, sus mediciones, y finalmente, cómo esta situación social desmedrada puede llegar a afectar la constitución familiar, con las consiguientes dificultades en la estructuración psíquica.

La realidad de las familias de Génesis y Joel comparten la situación de carencia y desprotección social de la mayor parte de la población de la comuna en que residen. No menor, en este contexto, es el lamentable primer lugar en el ranking de comunas más pobres de la Región Metropolitana que “ostenta” la comuna de La Pintana<sup>2</sup>.

Cuando abordamos –en el capítulo 1- la pobreza conceptualmente, precisamos que las definiciones habituales giran alrededor de la entregada por el PNUD el año 1990, donde se la entiende como *“una situación que impide al individuo satisfacer una o más necesidades básicas y participar plenamente en la vida social. Es un fenómeno esencialmente económico con dimensiones sociales, políticas y culturales, que se asocia a la escasa participación, y se expresa en el subconsumo.”* (Torche, F.; 1996) De ésta no queremos rescatar lo relativo a la carencia material, pues de ella se ha hablado lo suficiente, de la cual se exponen incluso mediciones, sino más bien que la pobreza impide al individuo participar plenamente en la vida social. El interés de centrarse en este último aspecto reside en la posibilidad de adentrarse en esta realidad de la mano de los casos expuestos en la primera parte de este capítulo. En éstos nos encontramos con sujetos pertenecientes a familias que, si bien se encuentran integrados en la medida en

---

<sup>2</sup> Los resultados de la encuesta CASEN del año 2000-2001, aún no disponibles en su versión final, concluyen que La Pintana es la comuna más pobre de la Región Metropolitana con un 31% de pobres de entre sus habitantes.

que los padres de estos niños trabajan remuneradamente –obreros de la construcción ambos- y por tanto, pueden acceder limitadamente al consumo, sus vidas son definidas de acuerdo a las escasas oportunidades que les otorga su calidad de pobres, es decir, educación y salud deficientes debido a los pocos recursos con los que cuentan estos sectores estatales; viviendas que no cuentan con lo básico en cuanto a cantidad y calidad de los espacios en relación con el número de personas que habitan en cada hogar; trabajos precarios; y en general, casi nulas posibilidades de decidir por sí mismos los destinos de ellos y de sus hijos.

Cuando ponemos el acento en este aspecto –no medible en cifras- de la pobreza, estamos refiriéndonos, en otras palabras, a los conceptos de *marginación*, *exclusión social* y *vulnerabilidad* que, de acuerdo a las opciones teóricas hechas en el primer capítulo, son la triada explicativa desde la cual vamos a comprender la situación social de las clases desposeídas de este país.

Desde el concepto de marginación, se define a quienes caben dentro de esta categorización como personas que no participan activa ni pasivamente dentro de las decisiones de la sociedad, encontrándose atomizados, fuera de redes y relaciones de solidaridad, entre otras situaciones, relativas sobre todo a la falta de poder en la reproducción social.

En las familias presentadas, la situación de marginación la encontramos en toda su expresión en las madres de los niños, ya que en ambos casos corresponde a mujeres que no trabajan remuneradamente, que no terminaron la enseñanza media, que no participan en redes sociales, no tienen amigos, y sus vínculos están centrados exclusivamente en sus familias de origen, las propias y las de sus cónyuges.

Esta situación puede ser leída igualmente desde el concepto de exclusión social el cual es concebido “...como un proceso gradual de quebrantamiento de los vínculos sociales y simbólicos –con significación económica, institucional e individual- que normalmente unen al individuo con la sociedad. La exclusión acarrea a la persona el

*riesgo de quedar privada del intercambio material y simbólico con la sociedad en su conjunto*" (Silver, 1994; citado en De los Ríos; 1996) Este es un concepto multidimensional, cuyas dimensiones básicas son: exclusión económica, sociocultural y política.

En cuanto a la exclusión política, fue abordada al momento de considerar a los miembros de las familias presentadas como sujetos marginados del poder de decidir e incidir en la sociedad, en la medida en que se trata de sujetos que no participan de organizaciones sociales ni políticas, que están escasamente vinculados socialmente y , en especial, que su trabajo es puramente mano de obra, -con todo lo que implica esto en una sociedad capitalista en relación con la enajenación del trabajador.

La exclusión sociocultural es, por su parte, la dimensión que más nos atañe en este análisis, en cuanto concierne, entre otros, al aspecto de la transmisión del conocimiento social a través de la escuela. La exclusión respecto del conocer pasa primeramente por la mala calidad de la educación a la que pueden acceder, tanto Génesis y Joel como el resto de los niños pobres, en las escuelas municipalizadas<sup>3</sup>, en las cuales la exigencia y logros obtenidos van acorde a los estándares mínimos de los currículos pedagógicos. Esta es, por ejemplo, la situación de las madres de Génesis y Joel, las cuales, a pesar de haber cursado varios años de educación escolar no comprenden correctamente lo que leen y, por tal motivo, se les dificulta de sobremanera ayudar a sus hijos con los deberes escolares.

Lo anterior, creemos, viene generalizadamente a provocar en estos sectores sociales, y de acuerdo a lo expresado por la mayor parte de los padres de los niños que atendíamos, una desesperanza frente a los estudios, pues de antemano saben que lo que los niños aprenden en las escuelas no alcanza el nivel de los colegios pagados, y que además, ellos deben comenzar a trabajar tempranamente, ya que la universidad es muy cara y por tanto no puede convertirse en un posible horizonte.

---

<sup>3</sup> *Prueba Simce revela que el 85% de los establecimientos de mejor desempeño son particulares pagados.* El Mercurio, 6 de diciembre de 2001.

La exclusión sociocultural implica también la dificultad en el acceso a los distintos “saberes” de una sociedad, y del mundo completo. La entrada al mundo está dada generalmente por la televisión, la cual –como sabemos– introduce en el mundo, pero sobre todo en el consumo. El acceso a la cultura, a las manifestaciones artísticas, al saber científico no forman parte del repertorio de conocimientos que nutren el universo de estas familias y, por ende, de estos niños, cuyo único nexo con estos elementos sociales está dado por la escuela, de allí su papel fundamental en la incorporación del niño al mundo social, a un mundo más allá de lo familiar, y en estos niños, más allá de la madre.

En ambos casos, vemos expresada la oposición a introducirse de lleno en este medio. En Joel, en forma activa, a través de la agresividad, el exceso de actividad motora, la voluntad de no “trabajar”. En Génesis, por otra parte, en su extrema mansedumbre y su “anulación” respecto de lo escolar. Estos niños no sólo expresan una inquietud acerca de la importancia que puede llegar a tener el aprendizaje escolar para sus vidas, en el espacio de la escuela, sino por sobre todo a sus respectivas familias, quienes, a pesar de poder llegar a expresar verbalmente lo importante y la valiosa herramienta que es la educación, están bastante ajenos al devenir cultural a pequeña y gran escala, pues, al observar sus desempeños no es difícil darse cuenta de lo marginal que es este conocimiento en sus propias vidas.

### **LA VULNERABILIDAD: UN CONCEPTO QUE PERMITE ADENTRARSE EN LO FAMILIAR**

En el capítulo I se ha definido la vulnerabilidad como un fenómeno social multidimensional que incluye aspectos materiales y psicosociales, debido a lo cual es un concepto apto para abordar la subjetividad propia de las familias en contextos de pobreza. Se refiere a sentimientos de riesgo, inseguridad e indefensión, provocados por la implantación de una nueva modalidad de desarrollo que introduce cambios de gran envergadura que afectan a la mayoría de la población.

Al hablar de vulnerabilidad se incluyen elementos de los conceptos de marginación y exclusión social, no obstante el concepto de vulnerabilidad, a la vez que sus algunas de sus dimensiones confirman lo contenido en la marginación y la exclusión, incorpora otras que le otorgan mayor especificidad psicosocial al análisis. Estas dimensiones están orientadas al trabajo, referida a su precarización; capital humano, destacándose la merma que se ha producido en la inversión en la educación y la salud entregadas a las mayorías populares; debilitamiento de los recursos productivos de los sectores de baja productividad; relaciones sociales que dan cuenta de la escasez de redes que tienen las personas y familias en estos contextos; relaciones familiares las que son un complemento del elemento anterior en la medida en que los vínculos que se establecen se constriñen al ámbito familiar, el cual, sin embargo, es un lugar igualmente vulnerable puesto que a partir de la concurrencia de los factores anteriores su estructura se ve debilitada por el aumento de la familia extensa por adición de jefas de hogar “ocultas” que no aportan ingresos, por ancianos que carecen de medios y de personas que los cuiden, y por el aumento de la violencia doméstica, entre otras causas.

Las familias de Génesis y Joel, expuestas a una situación de deterioro de las condiciones materiales y psicosociales de vida, enfrentan fenómenos de desorganización familiar y falta de integración, entendida ésta como aquella acción que supone que el individuo no sólo tiene lugar al lado de los demás, sino entre los demás y en coherencia o congruencia con los otros. En este sentido, podría sostenerse que los miembros de estas familias pueden aparecer insertos en la sociedad en tanto cohabitan con otros y pueden responder a las demandas que la sociedad les hace (trabajo, ejercicio de roles), pero que sin embargo, no pueden ubicarse *entre* los otros miembros de la sociedad en tanto se encuentran marginados de los procesos de toma de decisiones, encontrándose carentes de saber y poder.

Ambos grupos familiares experimentan además situaciones de exclusión debido a la pérdida de vínculos sociales, permaneciendo aislados, atomizados, circunscritos a sus relaciones familiares más cercanas las que se potencian por el hecho de compartir ambas

familias los espacios habitacionales con sus respectivas familias de origen. La dificultad para comunicarse con “el exterior” se debe en parte a la pérdida de contactos, producto de la deserción escolar de los padres y madres y a la falta de integración a la que ya nos hemos referido anteriormente.

Hasta aquí hemos sostenido que las familias de Génesis y Joel, debido a su precaria situación material y psicosocial, se enmarcan en lo que llamamos vulnerabilidad, la cual precisa de mayor fundamentación.

Para ello recordaremos la descripción que de dicha situación hacen las autoras I. Reca y M.E. Tijoux –capítulo III-, quienes proponen cuatro criterios indicadores de vulnerabilidad en las familias. En primer lugar, suponen que el ingreso familiar per cápita deberá situarse por debajo de la línea de la pobreza, situación que se cumple para ambas familias.

En segundo lugar, se consideran las condiciones de hacinamiento, caracterizadas en ambos casos por el hecho de que en las viviendas que ocupan las familias de Génesis y Joel conviven más de 3 personas por pieza, el baño de la vivienda se encuentra fuera de la casa y es compartido por otro núcleo familiar.

El tercer criterio alude a un índice de dependencia que considera la existencia de 3 o más miembros dependientes por cada miembro que trabaja, considerándose dependiente a los menores de 15 años, los mayores de 60 y los desocupados. Recordemos que en ambos casos es el padre quien trabaja fuera del hogar y que el resto de los miembros de la familia dependen económicamente de él (madre y dos hijos).

Por último, constituye un indicador de vulnerabilidad la presencia de un miembro desocupado, cesante o buscando trabajo por primera vez. Las madres de Génesis y Joel, desempeñan labores domésticas por lo que también esta cuarta condición de vulnerabilidad se cumple en ambos casos.

Hablamos de vulnerabilidad aludiendo, entonces, a un posible deterioro de las condiciones materiales y psicosociales de vida, las que se ven agravadas si además los hogares incluyen al menos un miembro de los llamados grupos vulnerables: niño, joven



desocupado, mujeres jefas de hogar, adultos mayores, etc. Evidentemente, y a partir de las descripciones que de la familia vulnerable hace la literatura pertinente, estamos en condiciones de afirmar que tanto la familia de Génesis como la de Joel, presentan más de alguna característica asociada a la situación que describimos: viven en condiciones de hacinamiento; carecen de vivienda propia por lo que deben enfrentar las consecuencias de encontrarse allegados a las familias de origen; tanto los hijos como las madres dependen del exiguu ingreso del único personaje que trabaja remuneradamente, el padre; las madres permanecen en el hogar desempeñando labores domésticas; sus miembros además pertenecen a los grupos vulnerables (niños, mujeres jefas de hogar, sin considerar que en ambos casos deben además aportar dinero a los adultos mayores que comparten con ellos el terreno en el que ubicaron sus viviendas de material ligero); la calidad del empleo de las personas activas, ambos hombres, es deficiente, acentuándose la situación de vulnerabilidad en términos económicos, Reca y Tijoux sostienen que *“también las familias de los ocupados pueden encontrarse en situación de vulnerabilidad. A los bajos niveles de remuneración se agregan otros indicadores de precariedad del empleo, tales como la no-inserción en el sistema previsional, la inexistencia de contrato de trabajo y aún, la percepción de ingresos inferiores al mínimo legal”*. En este sentido es posible sostener que la precarización del empleo que tanto el padre de Génesis como el de Joel realizan es un fenómeno vinculable a la configuración de una situación de vulnerabilidad de estas familias.

Como se ha señalado esta situación de marginación, exclusión social y vulnerabilidad, redundando en una problemática de tipo psicosocial asociada a una compleja trama de relaciones que se establecen al interior de las familias y que dan cuenta de un “mundo” particular en el que se distinguen claramente roles para el hombre y la mujer que, si bien reconocen un sustrato en lo social, adquieren características propias relacionadas con el contexto de pobreza en el que ese hombre y esa mujer que forman parte de la pareja parental, viven y se desarrollan.

Así la mujer de sector popular, básicamente dueña de casa, se caracteriza principalmente por su identidad construida en torno a la maternidad, la que constituye

una función más allá de lo biológico permitiéndole a la mujer obtener un reconocimiento social y sentido a su vida. Según Andrea Rodó (1991) la maternidad se constituye en un ideal, en un deber ser, que en medio de condiciones de vida degradadas, caracterizadas por la pobreza, es lo que dignifica su existencia. Las mujeres vivirían entonces tratando de ser fieles al modelo que la cultura ha construido para ellas, esta situación es la que podemos observar en la señora A. y la señora M. quienes en tanto excluidas de los distintos “saberes” de la sociedad, como se ha sostenido, han debido retrotraerse a lo familiar, y específicamente a la maternidad, para instalarse adecuadamente en la realidad social que les toca vivir. Esta identidad construida desde lo maternal, repercute directamente sobre los hijos, Génesis y Joel, ya que estas mujeres-madres han encontrado sentido a sus vidas en los otros, sus hijos, sus esposos, su familia. Los vínculos que estas madres llegan a establecer las llevarían a definirse desde un “ser para otros” lo que condicionaría su cotidianidad y la de sus hijos; esta “entrega” no necesariamente se define como negativa, sin embargo puede ser cuestionada si esta actitud maternal-femenina provoca un “apego” que “invade” al otro en sus posibilidades. De las madres de Génesis y Joel hemos supuesto una dificultad para separarse, referida a las historias personales, pero favorecida por un contexto social en el que, como se señala, el propio ser mujer se define desde lo maternal; la maternidad parece ubicarlas en un lugar en el que alcanzan cierta cuota de “poder” en relación con los hijos, poder que les está negado desde lo social. Los hijos, sin embargo, deberán dejar de ser todo para sus madres, desprenderse, para llegar a introducirse en la cultura y sus regulaciones, para funcionar en la escuela, espacio que requiere, para la consecución de los aprendizajes, de la separación.

Los padres jugarán en este proceso de ligazón-separación una función preponderante, “entrometiéndose” en la díada madre-hijo para instaurar la Ley. Sin embargo, estos padres también deben responder a un mandato social que supone que su lugar es el de proveedores exitosos, rol que se ejerce fuera del hogar, en la calle. El modelo de masculinidad hegemónico ubica al hombre en un lugar de poder, de importancia y prestigio condicionado por su capacidad de erigirse como proveedor económico del núcleo familiar. La detentación del poder implica ejercer control sobre el

entorno y sobre los otros, lo que le otorga al varón cierto prestigio y distinción entre sus pares. Este derecho trae aparejado un deber, el trabajo, es decir, ejercer una labor remunerada que le permita asumir responsabilidades y obtener autonomía (autoridad, poder y respeto al interior de sus familias).

Este mandato social se ve dificultado tanto en el padre de Génesis como en el de Joel, ya que al no desempeñar un trabajo económicamente solvente, son remecidos fuertemente en su subjetividad, no permitiéndoseles cumplir con la que sienten como su mayor responsabilidad. Realizar trabajos mal remunerados significa perder la relativa autonomía lograda, ubicándose en situación de no ser capaces. Se afectan profundamente sus identidades lo que redundará en los vínculos que establecen con sus familias e hijos; están “fuera” de lo que se espera de ellos, por lo que también están “fuera” de lo que acontece al interior de sus familias, “fuera” de la problemática de los hijos, en tanto desconocen su sufrimiento, lo que no implica no tener que ver con él.

Estos padres, y sus contextos, intentan ser consistentes con el modelo de masculinidad expuesto, sin embargo, como se pudo apreciar, es muy dificultoso para ellos lograr mantenerse en este lugar ideal o mandato que su contexto cultural les impone. Para tener poder y ejercerlo es necesario tener recursos en los que apoyarse, pero ellos son padres con escasos recursos, son pobres en recursos económicos, se desempeñan como obreros de la construcción por lo que sus trabajos son precarios, mal pagados; su nivel educacional es bajo y, en general, son obreros sin calificación; no forman parte de redes sociales que les conecten con sectores de mayores recursos, limitándose sus contactos al ámbito familiar, su sociabilidad está centrada en sus familias y amigos los que, en general, están en la misma situación de ellos. Por otra parte, no son adultos autónomos ya que deben vivir con sus propios padres debido a que las remuneraciones percibidas no les alcanzan para salir de su condición de “allegados”, condición que, de alguna forma, también es ocupada por sus propios hijos en relación con las madres (muchas veces hemos hablado de “apego” y ligazón para referirnos a la relación madre-hijo observada).

## LA DIFICULTAD DE APRENDER - LA DIFICULTAD DE SEPARARSE

De acuerdo a lo revisado en el capítulo "*del ser al conocer*" (capítulo IV), se concluyó que en la medida en que se produce la ruptura de la díada madre-hijo, para admitir a un tercero representado por la figura del padre, se internalizan las normas y la cultura, por la aceptación de la castración y del no saber. Metafóricamente, la unidad niño-falo/madre-fálica se corta entre ambos, y se le corta algo a cada uno de los dos integrantes de la dupla, pues el niño pierde su posición de ser el falo, y la madre, por su parte, perderá la posibilidad de poder instaurar el falo a voluntad y tenerlo. La salida del campo del imaginario correspondiente a lo materno, permite que el sujeto se instale en el campo del deseo; el saber que no se es todo para la madre, inaugura la posibilidad de desear algo en otro lugar, en otro campo.

Es el padre, quien, por lo general, es el agente de la castración simbólica, quien representa la ley de prohibición del incesto. Es preciso que la función del padre funcione para que el sujeto pueda liberarse de la ilusión que lo define como objeto absoluto del deseo de la madre. ¿Pero qué es lo que otorga a tal función el poder de funcionar?...Lo que sostiene al padre en su lugar fundante de la estructura del sujeto, es el deseo de la madre por el padre. Cuestión fundamental, por donde el sujeto se constituye en relación a una diferencia. Cabe aquí enfatizar que lo que comanda la operación de separación o de corte es la función paterna o padre simbólico. Esta función o lugar, remite al deseo de la madre, el cual no es colmado absolutamente por el niño. Por lo tanto, ese deseo no necesariamente debe estar encarnado en la figura del padre real.

Si la castración simbólica es realizada por el padre simbólico quien -como vimos anteriormente- puede ser encarnado, en la ausencia del padre real, por otro elemento que represente al deseo de la madre, cabe preguntarse, entonces, qué rol viene a jugar el padre real. El padre real tiene importancia, tanto más cuando la madre tenga demasiada tendencia a conservar al hijo en el lugar del falo. En ese caso el padre real puede

contrarrestar esa tendencia. El padre real es tanto o más importante cuando mayor sea la tendencia de la madre a excluir al padre simbólico.

En los casos clínicos analizados más arriba pudimos observar el lugar que ocupaban los padres (reales) de estos niños, quienes, llamados a cumplir la función de “padre simbólico” en el proceso de estructuración psíquica, se mantenían alejados y disminuidos, favoreciendo la prolongación del vínculo materno-filial más allá de lo saludable para el crecimiento de los hijos.

Como ya se dijo, esta disminución y este alejamiento manifiesta la difícil situación que debe cargar el varón de escasos recursos, en la medida en que se ve impelido a cumplir con el mandato social de ser proveedor exitoso en su hogar, y ver obstaculizada esta misión por ser un sujeto que encarna la marginación y la exclusión social, haciendo su devenir oneroso y precario.

La mujer de sectores populares, que construye su identidad a partir de la maternidad, debido a su exclusión del poder social, ve asimismo dificultada su tarea. Las madres de Génesis y Joel, mujeres aisladas y privadas de ejercer con propiedad su rol de dictar la ley materna en su hogar, deben compartir además del espacio físico en el que habitan, la labor de cuidar a sus hijos, viéndose desplazadas en el ejercicio del rol que socialmente las valida, otorgándoles dignidad. En este contexto no es de extrañar que estas mujeres se presentaran como sujetos anuladas, deprimidas, inactivas y “sin deseo”.

Esta falta de posición en sus ámbitos de pertenencia, nos hace apreciar la soledad que embarga la cotidianeidad de estas mujeres al estar restringidas a las relaciones familiares más cercanas, que sin embargo, dejan fuera a su propia pareja pues éste o bien está trabajando o bien está con los amigos. Esta ausencia de su pareja sexual ahonda aún más la soledad en que viven estas mujeres, provocando que la posible salida de los hijos del seno materno devenga en angustia por la amenaza de separación.

Los movimientos de ligazón-separación que posibilitan la estructuración psíquica de los sujetos, requieren de una madre que esté dispuesta a desprenderse de su "falo". La castración simbólica que se constituye en el movimiento de separación cúlmene antes de la adolescencia, es la condición necesaria para que un hijo emerja a la cultura.

De todo el desarrollo hecho cabe concluir, considerando las limitaciones y frustraciones impuestas por la pobreza a los adultos jóvenes en tanto padres, que el paso por la castración simbólica y, por defecto, por el Complejo de Edipo, se alarga más allá de lo esperado para cumplir las metas sociales impuestas a los niños en la edad apta para el aprendizaje escolar.

Podemos suponer que en la medida en que estos niños no se incorporen al sistema escolar siguiendo el ritmo que se impone normativamente desde los planes curriculares, en que a cada nivel le corresponde una edad determinada, cargan con el fracaso desde el inicio reproduciéndose en el niño la exclusión social que marca a sus familias.

## *Reflexiones finales*

En 1968, -en Buenos Aires, Argentina- un equipo de psicólogos<sup>1</sup> fue requerido para formar parte en el "Plan de Erradicación de Villas de Emergencia", cuyo objetivo fue *"modificar las condiciones habitacionales y las pautas de relación, de una población estimada en 500.000 personas"*. El equipo tenía como misión preparar a los sujetos para el cambio que se produciría en las comunidades en que habitaban, debiendo pasar desde condiciones de miseria hasta la adquisición de una vivienda propia, con características urbanísticas radicalmente distintas a las moradas que ocupaban anteriormente.

Dentro de las tareas que realizaron los psicólogos que trabajaron en este plan, se incluye un diagnóstico psicosocial de las condiciones de vida de la población, las que se corresponden con las características de las comunidades material y culturalmente pobres de América Latina.

La razón por la cual se alude a esta intervención psicosocial, que fue realizada en otro país, y hace treinta años atrás, se debe a las asombrosas coincidencias que se pueden observar entre los resultados del diagnóstico mencionado y las conclusiones que se desprenden del análisis desarrollado en esta memoria.

Llaman especialmente la atención tres ámbitos del estudio que coinciden con el énfasis puesto por nosotras en lo vincular al interior del grupo familiar. Estos aspectos, que se exponen a continuación, se corresponden con las conclusiones centrales de esta memoria: la relación madre-hijo en un contexto particular de pobreza, la relación padre-hijo, y la relación establecida entre el núcleo familiar y el entorno social.

*"El grupo familiar favorece el establecimiento de vínculos simbióticos entre sus miembros: falla, pues, en su función de preparar para el ejercicio de roles múltiples y diferenciados, y además, él mismo limita al máximo sus contactos con el mundo externo -extrafamiliar- manteniendo vínculos amistosos con los coprovincianos vecinos o, a lo*

---

<sup>1</sup> "Familia y marginalidad en el Gran Buenos Aires. Una aproximación psicológica". Marcer, Beatriz; Marpegán, Virginia; Piccini, Andrea; Río, Carlota; Tellado M<sup>a</sup> Luisa; 1970. Artículo reproducido sin datos de edición.



*sumo, de otras poblaciones villeras. Como no hubo oportunidad de ejercitar roles en el afuera, el mundo externo –desconocido e inexplorado- es vivido como rechazante; la realidad social realimenta esa fantasía persecutoria, lo cual refuerza los vínculos simbióticos del núcleo familiar y provoca en el individuo una oscilación entre actitudes agorafóbicas y claustrofóbicas, considerando al grupo familiar y al mundo externo como las polaridades adentro-afuera.*

*La relación madre-hijo. Lo afectuoso se manifiesta a través de contactos exclusivamente corporales, manteniendo la lactancia hasta casi los dos años o hasta el nacimiento de otro hijo; esto revela la imposibilidad de separarse, es decir, de elaborar una buena resolución de la simbiosis que permita el crecimiento. Como la madre vive al mundo externo como muy peligroso, no estimula al chico para que desplace su interés hacia objetos extrafamiliares constituyéndose en una barrera entre él y el mundo externo.*

*La relación padre-hijo. En las familias más integradas, el padre es el que se ocupa especialmente del mantenimiento económico del hogar, para lo cual trabaja todo el día fuera de su casa y acepta todos los trabajos que eventualmente le ofrecen, incluso en días feriados y en horarios nocturnos. Es decir que las circunstancias laborales lo llevan a ser realmente un padre ausente. Más frecuente, sin embargo, es el caso de las familias desintegradas, en las que el hombre, es un hijo más en el endogrupo, se reúne con sus pares a beber, trabaja esporádicamente en changas y tiene una actitud aparente de indiferencia, de “no meterse” en las cosas de la casa y de los hijos, reservados a la mujer.”*

La temática de la pobreza ha sido ampliamente abordada desde diferentes ámbitos y disciplinas, todos los cuales han pretendido dar una nueva explicación, y, al mismo tiempo, aportar a su solución. Algunos de los estudios sobre la pobreza se han posicionado desde la “neutralidad científica”, excluyendo una mirada política con una apreciación ideológica particular, como si este acto fuera posible. La Psicología, por su parte, no ha quedado ajena a esta tentativa de neutralidad, estudiando los temas sociales

desvinculados de lo político que éstos conllevan. De esta manera, el tema de la pobreza ha sido tratado desde esta disciplina, exclusivamente en el ámbito de la Psicología Comunitaria, diseñando estrategias de intervención para las comunidades pobres. Por otra parte, la Psicología Clínica, en general, ha comprendido el devenir subjetivo desvinculado de lo social, operando en la práctica con la imagen de un sujeto universal cuyo psiquismo se encuentra inmune e impenetrable por lo que sucede más allá de lo inmediatamente familiar.

El estudio que se presenta en esta memoria quizás corresponda a uno más de aquellos que intentan abordar la problemática de la pobreza, sin embargo, la centralidad puesta en lo vincular desde el Psicoanálisis y la postura ideológica que se desprende de su lectura, alejan a esta memoria del quehacer actual de la Psicología Comunitaria.

A partir de las reflexiones esbozadas, y del análisis expuesto en esta memoria queremos sostener la viabilidad de que la Clínica tenga una *escucha* que incluya lo histórico, político y social, como productores y determinantes de un sujeto. Y de esta manera, la Clínica podrá enarbolarse como una herramienta de liberación del sujeto en vez de constituirse como una más de las armas de la enajenación.

## ***Bibliografía***

## Introducción

1. **Almonte V., Carlos; Capurro, Gabriela (2001):** “Estructura de la morbilidad psiquiátrica en niños y adolescentes en consulta ambulatoria y hospitalización” en Revista “Psiquiatría y salud mental” año XVIII, n°2. Abril/Junio 2001. Santiago, Chile.
2. **Dirección General de Protección a la Infancia y Adolescencia (1943):** Boletín n°1, año 1. Santiago, Chile.
3. **Gobierno de Chile (2001):** “Política Nacional y Plan de Acción integrado a favor de la Infancia y de la Adolescencia”. Santiago, Chile.
4. **Larrañaga, Osvaldo (1995):** “Educación y distribución de ingresos en Chile” en “Educación secundaria y oportunidades de empleo e ingreso en Chile”. Serie Políticas Sociales n°10, diciembre 1995. CEPAL, Santiago, Chile.
5. **Moulian, Tomás (1998):** “El consumo me consume”. LOM Ediciones, Santiago, Chile.
6. **Pichón-Rivière, Enrique (1985):** “El proceso grupal: del Psicoanálisis a la Psicología Social”. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.
7. **Schlemenson, Silvia (1999):** “Leer y escribir en contextos sociales complejos” Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

## Capítulo I

8. **Azócar, Óscar (1999):** “Creación de alternativas populares”. Revista América Libre n°14. Buenos Aires, Argentina.
9. **Amin, Samir (1998):** “Capitalismo, imperialismo, mundialización”. En Revista América Libre n°13, Julio 1998. Buenos Aires, Argentina.
10. **Cademartori, José (1996):** “Acumulación y pauperización en el mundo transnacionalizado”. En Revista Alternativa n°1 año 1. Santiago, Chile.
11. **Cademartori, José (1997):** “El futuro del capitalismo” Revista Alternativa n°6, año 2, oct-nov-dic-1997. Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz, Santiago, Chile.
12. **Carpeta “Pobreza 2000”:** Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile. (Compilación de prensa sobre pobreza del año 2000)

13. CEPAL (2000): *"Panorama social: 1999-2000"* Santiago, Chile.
14. CEPAL (1998): *"Evolución reciente de la pobreza en Chile"* Santiago, Chile.
15. De los Ríos, Danae (1996): *"Exclusión social y políticas sociales: una mirada analítica"*. En "Lecturas sobre la exclusión" OIT. Santiago, Chile.
16. Garrido, Luis Javier (1996): *"La crítica del neoliberalismo realmente existente"*. En: "La sociedad global" Noam Chomsky y Heinz Dieterich. LOM Ediciones, Santiago, Chile.
17. Hobsbawm, Eric (1997): *"La era de la revolución, 1789-1848"* Editorial Crítica (Grijalbo Mondadori, S.A.) Buenos Aires, Argentina.
18. PNUD (2000): *"Superar la pobreza"* Informe sobre la pobreza 2000. Nueva York, Estados Unidos de América.
19. Sukup, Víctor (1997): *"La tercera revolución industrial y "el fin del trabajo"* En Revista Alternativa nº5, año 2, 1997. Santiago, Chile.
20. Torche, Florencia (1996): *"Exclusión social y pobreza: implicancias de un nuevo enfoque"*. En "Lecturas sobre la exclusión social" OIT. Santiago, Chile.
21. Uribe-Echevarría, Verónica (1998): *"La exclusión social de los grupos pobres en Chile"*. CEPAL, Santiago, Chile.

## Capítulo II

### I PARTE

22. CEPAL (2000): *"Panorama social: 1999-2000"* Santiago, Chile.
23. CEPAL (1998): *"Evolución reciente de la pobreza en Chile"* Santiago, Chile
24. Fondo Nacional para la Superación de la Pobreza, FNSP (1999): *"Potencialidades y oportunidades: un enfoque global de la pobreza y de su medición"* Santiago, Chile.
25. MIDEPLAN (1999): *"Pobreza y distribución del ingreso en Chile 1990-1998."* División social del Mideplan, documento nº1. Santiago, Chile.
26. MIDEPLAN; PNUD (2000): *"Desarrollo humano en las comunas de Chile"* Temas de Desarrollo Humano Sustentable nº5. Santiago, Chile.

27. **MIDEPLAN (2000):** *"Pobreza en Chile en los noventa: evolución, caracterización y desafíos"* División social del Mideplan, documento n°16. Santiago, Chile.
28. **Moulian, Tomás (1997):** *"Chile actual. Anatomía de un mito"*. Ediciones LOM – ARCIS. Santiago, Chile.
29. **PNUD (2000):** *"Superar la pobreza"* Informe sobre la pobreza 2000. Nueva York, Estados Unidos de América.
30. **Torche, Florencia (1996):** *"Exclusión social y pobreza: implicancias de un nuevo enfoque"*. En *"Lecturas sobre la exclusión social"* OIT. Santiago, Chile.

## II PARTE

31. **"Guía de información comunal"**. Secretaría Comunal de Planificación y Coordinación, SECPLAC. I. Municipalidad de La Pintana (1996)
32. **"Plan regulador comunal de La Pintana"**. Memoria explicativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Arquitectura y Bellas Artes. I. Municipalidad de La Pintana (1996).
33. **Folleto explicativos**. I. Municipalidad de La Pintana, 2001.
34. **Estadísticas año 2000**. Centro de Salud Mental, COSAM. I. Municipalidad de La Pintana (2000).
35. **Sistema de comunales. Estadísticas básicas**. MIDEPLAN (1999). (C D Rom).

## Capítulo III

36. **Álvarez, María de la Luz (1982):** *"Deprivación y familia"*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
37. **Becker, David (1994):** *"Trauma psicosocial y adolescentes latinoamericanos: formas de acción grupal"*. Editorial CESOC, ILAS. Santiago, Chile.
38. **Clerte, Carine (1997):** *"Pobreza, género y exclusión social en Chile"*. Documento de trabajo n° 54, SERNAM. Santiago, Chile.
39. **Fondo Nacional para la Superación de la Pobreza, FNSP (1999):** *"Potencialidades y oportunidades: un enfoque global de la pobreza y de su medición"* Santiago, Chile.

40. **Larraín, Soledad (1997):** *"Políticas sociales, pobreza y familia"*. Documento de trabajo n°4. Programa Estrategias de superación de la pobreza. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
41. **Lentini, Mercedes; Palero, Delia (1997):** *"El hacinamiento: la dimensión no visible del déficit habitacional"*. Boletín del Instituto de la Vivienda de la Universidad de Chile N°31 Agosto 1997- Volumen 12: 1 a 2. Santiago, Chile.
42. **Lewis, Óscar (1959):** *"Antropología de la pobreza"*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, México.
43. **Luco, Bartolomé (1994):** *"Experiencias de Desarrollo con familias pobres"*. Fundación de la familia. Santiago, Chile.
44. **Montecino, Sonia; Acuña, María Elena (compiladoras)(1996):** *"Diálogos sobre el género masculino en Chile"*. Bravo y Allende Editores. Santiago, Chile.
45. **Olavarría, José; Benavente, Cristina; Mellado, Patricio (1998):** *"Masculinidades populares. Varones adultos jóvenes de Santiago"*. FLACSO-Chile.
46. **Páez, Darío (1986):** *"Salud mental y factores psicosociales"*. Editorial Fundamentos. Barcelona, España.
47. **Reca, Inés; Tijoux, M. Emilia (1996):** *"Familias nucleares pobres: vulnerabilidad y fortalezas"*. Documento de trabajo n°13, Universidad Arcis. Santiago, Chile.
48. **Rodó, Andrea (1992):** *"Reflexiones en torno a los procesos formativos con mujeres urbano-populares"*. En "Mujeres pobladoras: construcción de identidad y protagonismo local". Programa de la mujer, SUR Ediciones. Santiago, Chile.
49. **Rozas, Germán (1994):** *"Pobreza y desarrollo local"* Documento de trabajo n°2. Programa Estrategias de superación de la pobreza. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
50. **Rozas, Germán (1999):** *"Familia y pobreza dura"*. Universidad de Chile. Revista de Psicología Vol. VIII n° 1. Santiago, Chile.
51. **Salazar, Gabriel (1991):** *"La mujer de bajo pueblo en Chile: bosquejo histórico"*. SUR Ediciones. Santiago, Chile.
52. **Sepúlveda, Erika; Gallardo, Iris; Canales, Pedro; Illanes, Martha (1991):** *"Análisis de situación. Menores en circunstancias especialmente difíciles"*. UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). Santiago, Chile.

53. **Torres, Emilio; De la Puente, Patricio; Muñoz, Patricia; Sepúlveda, Rubén; Tapia, Ricardo (1994):** *"Hacia una definición de la seguridad residencial en hábitat de pobreza urbana"*. Boletín del Instituto de la Vivienda de la Universidad de Chile N°23- Noviembre 1994- Año 9: 4 a 26. Santiago, Chile.
54. **Valdés, Teresa; Weinstein, Marisa (1993):** *"Mujeres que sueñan. Las organizaciones de pobladoras en Chile: 1973-1989"*. FLACSO. Santiago, Chile.
55. **Valenzuela, M. Elena; Venegas, Sylvia; Andrade, Carmen (1996):** *"De mujer sola a jefa de hogar. Género, pobreza y políticas públicas"*. SERNAM. Santiago, Chile.

#### Capítulo IV

56. **Agno, Raúl Mario (1997):** *"El sujeto del aprendizaje"*. En "El sujeto del aprendizaje en la institución escolar" (Agno y Colussi, comps.) Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
57. **Baraldi, Clemencia (1992):** *"Aprender: la aventura de soportar el equívoco"*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
58. **Bleichmar, Hugo (1993):** *"Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan"*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
59. **Casenave, Luz:** *"El Estadio del Espejo y su proyección en la clínica"*. Documento reproducido, sin datos de edición.
60. **Cordié, Anny (1994):** *"Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar"*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
61. **Cordié, Anny (1998):** *"Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis"* Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
62. **Dolto, Françoise (1982):** *"Psicoanálisis y Pediatría"*. Siglo veintiuno Editores. México D.F. México.
63. **Freud, Sigmund (1990):** *"Tres ensayos de Teoría sexual"* (1905). En "Sigmund Freud. Obras Completas" Volumen 7. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
64. **Freud, Sigmund (1990):** *"Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci"* (1910). En "Sigmund Freud. Obras Completas" Volumen 11. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.



65. **Freud, Sigmund (1990):** "*Pulsión y destinos de pulsión*" (1915). En "Sigmund Freud. Obras Completas" Volumen 14. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
66. **Freud, Sigmund (1990):** "*Lo inconsciente*" (1915). En "Sigmund Freud. Obras Completas" Volumen 14. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
67. **Freud, Sigmund (1990):** "*La organización genital infantil*" (1923). En "Sigmund Freud. Obras Completas" Volumen 19. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
68. **Freud, Sigmund (1990):** "*El sepultamiento del complejo de Edipo*" (1924). En "Sigmund Freud. Obras Completas" Volumen 19. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
69. **Freud, Sigmund (1990):** "*Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia entre los sexos*" (1925). En "Sigmund Freud. Obras Completas" Volumen 19. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
70. **Freud Sigmund (1990):** "*Sobre la sexualidad femenina*" (1931). En "Sigmund Freud. Obras Completas" Volumen 21. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
71. **Green, André (1996):** "*El complejo de castración*". Ediciones Paidós. Argentina.
72. **Jerusalinsky, Alfredo (1996):** "*La conferencia escrita*". Conferencia dictada por Alfredo Jerusalinsky. Fundación Centro de Desarrollo Infantil.
73. **Lacan, Jacques (1971):** "*El Estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*", conferencia dictada ante el XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis, Zurich, el 17 de julio de 1949. En "*Escritos I*". Editorial Siglo XXI. Ciudad de México, México.
74. **Mannoni, Maud (1996):** "*La primera entrevista con el psicoanalista*", con prólogo de F. Doltó. Gedisa Editorial. Barcelona, España.
75. **Mannoni, Maud (1998):** "*Un saber que no se sabe*". Gedisa Editorial. Barcelona, España.
76. **Masotta, Óscar (1976):** "*Ensayos lacanianos*". Editorial Anagrama. Barcelona, España.
77. **Masotta, Óscar (1992):** "*Lecturas de Psicoanálisis. Freud y Lacan*". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

78. **Nasio, Juan David (1994):** *“El magnífico niño del psicoanálisis”*. Gedisa Editorial. Barcelona, España.
79. **Nasio, Juan David (1998):** *“Enseñanza de 7 conceptos cruciales del Psicoanálisis”*. Gedisa Editorial. Barcelona, España.
80. **Nasio, Juan David (1999):** *“El placer de leer a Freud”*. Gedisa Editorial. Barcelona, España.
81. **Paín, Sara (1998):** *“Estructuras inconscientes del pensamiento”*. Ediciones Nueva Visión SAIC. Buenos Aires, Argentina.
82. **Rodulfo, Marisa; Rodulfo, Ricardo (1986):** *“Clínica psicoanalítica de niños y adolescentes”*. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.
83. **Rodríguez, Isabel (1997):** *“El sujeto no aprende. ¿Y el Otro?”*. En “El sujeto del aprendizaje en la institución escolar” (Ageno y Colussi, comps.) Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.

## **Capítulo V**

### **I PARTE**

84. **Revista Chilena de Medicina Social “Salud y Cambio”**. Año 2, N°2. Otoño-Invierno (1990).
85. **Planificación año fiscal 20001, proyecto CENCODEL**. La Pintana (2000).
86. **Programa de salud, CENCODEL (2001)**.
87. **Informe anual de 1999, “Descubrir”**. Visión Mundial Internacional (2000).
88. **Prospecto, “Proyectos y programas. Nuestras áreas de acción”**. Visión Mundial Chile (1999).
89. **Folleto, “¿Quiénes somos?”**. Visión Mundial Chile (1996).
90. **Propuesta Infancia Visión Mundial Chile (1997)**.
91. **Boletín N°13, agosto 1998 – Programa de la Mujer**. Visión Mundial Chile (1998).

## II PARTE

92. **Aberastury, Arminda (1981):** “*Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*”. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
93. **Bleichmar, Silvia (1993):** “*La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto.*” Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
94. **Dolto, Françoise (1987):** “*El trabajo psicoterapéutico*”. En el libro “*El niño del espejo. El trabajo psicoterapéutico*” de Dolto, F. y Nasio, J.D. Editorial Gedisa. Buenos Aires, Argentina.
95. **Dolto, Françoise (1991):** “*Seminario de Psicoanálisis de niños 1 y 2*”. Siglo XXI Editores. 4ª edición. México.
96. **Guyomard, Patrick (1995):** “*¿Para qué sirve el Psicoanálisis?*”. En Revista “*Objetos Caídos*” n°1, año 1, otoño 1996. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
97. **Lombardo, Francesca (1997):** “*Psicoanálisis en Hospital: Práctica de umbral*”. Cuaderno de Psicoanálisis n°1. Programa de Magister en Psicología Clínica, mención psicoanálisis. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
98. **Orler, Marcela Carola (1998):** “*Un acercamiento al estudio del juego en el niño desde la perspectiva del Psicoanálisis*”. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
99. **Rodulfo, Ricardo (1993):** “*El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*”. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
100. **Rodulfo, Ricardo y Rodulfo Marisa (1986):** “*Clinica psicoanalítica en niños y adolescentes*”. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.

## *Índice*

	<u>Página</u>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
PLANTEAMIENTO Y RELEVANCIA DEL TEMA	3
ESQUEMA METODOLÓGICO	12
OBJETIVOS	15
<b>CAPÍTULO I</b>	17
<b><i>POBREZA DE FORMA, VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL DE FONDO</i></b>	
CONCEPTOS Y DEFINICIONES QUE HAN GUIADO LA INTERVENCIÓN SOCIAL	22
Concepto de pobreza	22
Concepto de marginalidad y marginación	26
Concepto de desigualdad	28
Concepto de exclusión social	29
Hacia una caracterización del concepto de exclusión social	
Ventajas comparativas del concepto de exclusión respecto del de pobreza	
Concepto de vulnerabilidad social	35
Concepto de desarrollo humano	38
SÍNTESIS	40
<b>CAPÍTULO II</b>	43
<b><i>LA PINTANA: UNA COMUNA POBRE A LA LUZ DE LAS CIFRAS NACIONALES</i></b>	
<u>Primera Parte: Mediciones de la Pobreza</u>	
MÉTODOS DE MEDICIÓN DE LA POBREZA	47
Método de medición de la pobreza o indigencia	47
Metodología de medición de la distribución del ingreso	48
Índice de Desarrollo Humano	49
RESULTADOS DE LAS MEDICIONES EN CHILE	51
<u>Segunda parte: Caracterización de La Pintana</u>	
ANTECEDENTES HISTÓRICOS	56
CARACTERÍSTICAS GENERALES	57
POBLACIÓN	58
ACTIVIDAD ECONÓMICA	59
Base productiva de la comuna	59
Empleo	60
ANTECEDENTES SOCIOECONÓMICOS	61
Caracterización de la pobreza. Aspectos generales.	61
La pobreza según edad y sexo	65
Bolsones de pobreza	66
DESARROLLO SOCIAL	67
Vivienda	67
Educación	69
Salud	70
Salud mental	

DESARROLLO URBANO	72
Territorio y poblamiento	72
CONCLUSIONES	73
<b><i>CAPÍTULO III</i></b>	<b>75</b>
<b><i>FAMILIA Y POBREZA EN CHILE</i></b>	
CONCEPTOS PRINCIPALES PARA ABORDAR LA POBREZA DE LAS FAMILIAS	79
Vulnerabilidad y pobreza	79
Vulnerabilidad y relaciones sociales: integración e inserción	80
Vulnerabilidad y exclusión social	80
Vulnerabilidad, vínculo social y cohesión familiar	81
VULNERABILIDAD Y FAMILIA	82
EL MUNDO DE LA FAMILIA POPULAR	85
Cohesión familiar	85
Roles y relaciones familiares	86
Espacio físico y vulnerabilidad	93
Familia pobre, relaciones sociales y patología social	95
Familia pobre y vulnerabilidad subjetiva	97
<b><i>CAPÍTULO IV</i></b>	<b>102</b>
<b><i>DEL SER AL CONOCER</i></b>	
LA SUJECCIÓN AL OTRO: SUJETO A ADVENIR	104
Constitución del sujeto en el campo del Otro	107
LA SEXUALIDAD INFANTIL COMO FUENTE DE DESCUBRIMIENTO	111
El niño que conoce: el pequeño teórico	115
EL DESPRENDIMIENTO DEL OTRO: EL COMPLEJO DE CASTRACIÓN	124
Complejo de castración y Complejo de Edipo: el incesto, el parricidio y su prohibición	132
Del pene al falo: de la realidad a su representación	134
El concepto de falo en Freud	
El concepto de falo en la teoría lacaniana	
La castración simbólica: más allá de la madre	137
La castración como momento fecundo en la inserción del sujeto en la cultura	140
DEL DESEO DE SABER A LAS GANAS DE APRENDER	143
SÍNTESIS	146
<b><i>CAPÍTULO V</i></b>	<b>150</b>
<b><i>LA INSTITUCIÓN Y SU CLÍNICA POSIBLE</i></b>	
<u>Primera Parte: Descripción de la Institución</u>	
WORLD VISION INTERNATIONAL	151
Visión Mundial Chile	153
Proyectos y programas	
Proyecto CENCODEL	155

Segunda Parte: El lugar de la clínica.  
La escucha del síntoma, de lo institucional y de lo social

LAS DEMANDAS INSTITUCIONALES, REFLEJO DE LO SOCIAL	158
EL ESPACIO CLÍNICO	160
EL MATERIAL DE JUEGO	161
LA ESCUCHA ANALÍTICA	166
PRINCIPALES CONCEPTOS DE LA PRÁCTICA PSICOANALÍTICA CON NIÑOS	168

<b><i>CAPÍTULO VI</i></b>	<b>177</b>
<b><i>GÉNESIS Y JOEL, DOS EXPRESIONES DE UNA MISMA REALIDAD</i></b>	

Primera Parte: Casos clínicos

CASO 1: GÉNESIS, LA OMISIÓN EN RELACIÓN AL ORIGEN	183
La madre	
El dibujo: la escucha posible	
El padre	
CASO 2: JOEL O ¿YO – ÉL?	194
La madre	
El padre	

Segunda Parte: La imbricación entre lo social y lo clínico

LA VULNERABILIDAD: UN CONCEPTO QUE PERMITE ADENTRARSE EN LO FAMILIAR	207
LA DIFICULTAD DE APRENDER – LA DIFICULTAD DE SEPARARSE	213
<b><i>REFLEXIONES FINALES</i></b>	<b>216</b>
<b><i>BIBLIOGRAFÍA</i></b>	<b>220</b>