



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

Encerrados y protegidos. Estudio de la paradójica protección institucionalizante de la infancia

Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales

Sabine Cárdenas Boudey

Director(a):
María Emilia Tijoux

Santiago de Chile, año 2017

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Por la presente declaro que esta tesis es mi propio trabajo y que no contiene ningún material publicado o escrito por otra persona, excepto lo que aparece en las citas. Tampoco contiene material presentado para la calificación para cualquier otro grado de otra universidad o de esta.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Dalmir C. Silva". The signature is fluid and cursive, with a large initial 'D' and a distinct 'C'.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido posible gracias al apoyo financiero de distintas instancias académicas.

2014 Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT). Beca Doctorado Nacional para Estudiantes Extranjeros 2014, conducente a la obtención del grado académico de Doctor en universidades chilenas.

2012 Beca MESESUP UCH1108. Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Ministerio de Educación.

2015 Universidad de Chile. Ayudas para estadías cortas de investigación destinadas a estudiantes tesistas de Doctorado y Magíster de la. Estadía de Investigación Doctoral bajo la supervisión de la Dra. Mercedes Minnicelli. Facultad de Psicología, Universidad Nacional del Mar del Plata.

2015 Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) Beca Pasantía doctoral en el Extranjero. Estadía de investigación Doctoral bajo la supervisión de la Dra. Lourdes Gaytán de la Asociación de Sociología de la infancia Adolescencia (GSIA) y la Dra. Begoña Leyra de la Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid.

2014 Beca de movilidad para participación en eventos académicos Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnología (CONICYT)

2013 Beca completa del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) para cursar el seminario: “Perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación en infancias y juventudes en América Latina”. Agosto-diciembre.

2012 Ayuda de Viaje MESESUP: 12-14 de noviembre y 1-4 de agosto, 2012.

2011 Beca de movilidad. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Escuela Internacional de posgrado “Infancias y juventudes en América Latina: democracia, derechos humanos y ciudadanía”.

RESUMEN

La investigación que presentamos se produce en un momento en que la agenda pública ha debido enfrentar serias críticas sobre la protección que el Estado chileno entrega a los niños y niñas. En este contexto las principales interrogantes atañen a lo que consideramos la formalización-subjetivación del discurso de los derechos de la infancia en el dispositivo de la protección y sus efectos en las prácticas de intervención y la producción de un sujeto-niño-a. Se enfoca en el correlato micro-sociológico pautado por la vida cotidiana en una residencia infantil, donde los actores niños y adultos maniobran en medio de las múltiples tensiones que los atraviesan y donde tiene lugar la producción intersubjetiva que moldean sus tramas existenciales, articuladas por un sustrato común dado por las condiciones histórico-estructurales en las que se producen.

La interrogante que guía el estudio se inscribe en un contexto de transformación del sistema de protección, iniciado en la década de 1990 a partir del regreso a la democracia y la adhesión del Estado chileno a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN). Los ajustes del modelo tradicional de protección, implementados a partir de los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), se ha conceptualizado como una transición paradigmática del modelo Tutelar al modelo de la Protección Integral de Derechos, y supone una importante transformación en cuanto a la manera de concebir al niño-a, los problemas que le aquejan y las formas de intervenirlos, así como la tensión que se produce entre la racionalidad histórica del dispositivo y la *nueva racionalidad* pautada en clave de derechos.

El problema de la protección, se concibe a partir de la tensión entre la institucionalización y la subjetivación, en la que se modulan, toman forma y se vehiculizan los procesos de opresión-emancipación de esta infancia. Se propone que la transformación del dispositivo de la protección opera mediante proceso rearticulación de las racionalidades que históricamente lo configuraron en relación con el discurso contemporáneo pautado por los principios de la CIDN y el régimen neoliberal-mercantil, contraviniendo la idea de un cambio

paradigmático respecto del modelo tutelar. Planteamos que las situaciones problemáticas que se presentan hoy con los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) en la institución de protección, son efecto de estas transformaciones y la reconfiguración de los mecanismos de dominación en este campo articulados a un proceso de des-configuración del orden moderno.

El trabajo se aborda desde una perspectiva sociológica, a partir de un eje diacrónico y uno sincrónico, buscando articular lo estructural con lo individual, mediante una estrategia metodológica cualitativa, en la que se realizó un doble abordaje: un análisis histórico social del devenir del dispositivo proteccional y el análisis de las prácticas contemporáneas de protección, mediante un trabajo etnográfico en una residencia infantil y entrevistas a actores que encarnan distintos roles y posiciones dentro del sistema proteccional. El marco teórico aborda múltiples dimensiones y aristas del problema en cuestión, tales como el poder, la dominación, la institución, la subjetivación, desde un grupo de autores que convergen en la perspectiva conflictiva de la sociedad, tales como analizados a partir de Foucault, Bourdieu, Martuccelli, Guattari Goffman, de Certeau y Goffman y Lourau entre otros.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
Planteamiento del problema	10
Pregunta de investigación	15
INVESTIGACIONES ANTECEDENTES EN EL CAMPO DE ESTUDIO	16
El reconocimiento disciplinar de la infancia como una categoría socio histórica	17
El sistema de protección de la infancia y su transformación a partir de la Convención de los Derechos del Niño	24
Los niños, niñas y adolescentes sujetos de la protección especial	32
REFERENTES TÉROCIO-CONCEPTUALES	34
La producción del sujeto.....	37
El modelo de la reproducción social de Bourdieu.....	47
La producción del sujeto: aproximaciones desde Michel De Certeau y Erving Goffman ..	51
René Lourau y Georges Lapassade: acercamiento a los conceptos básicos del análisis institucional	60
METODOLOGÍA	66
Recapitulación histórica del devenir del dispositivo protección	68
Exploración del discurso social de la protección	69
Etnografía de una residencia infantil	75
RESULTADOS PARTE 1: EL DEVENIR DEL DISPOSITIVO PROTECCIONAL	88
ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DESARROLLO DEL DISPOSTIVO PROTECCIONAL DE LA INFANCIA	90
El umbral de la infancia moderna en el siglo XX	91
La demarcación de la infancia como problema social en Chile, en los albores del siglo XX	96
La arquitectura ideacional de la protección de la infancia en el siglo XX.....	105
EVOLUCIÓN DEL DISPOSITIVO PROTECCIONAL DE LA INFANCIA	111
Despliegue del dispositivo proteccional en la etapa del Estado Protector-Benefactor (1929-1966)	114
Despliegue del dispositivo proteccional en la etapa del Estado Neoliberal Subsidiario (1967-1990)	142

Epílogo.....	158
EL DISPOSITIVO PROTECCIONAL DE LA INFANCIA EN LA ERA DE LA DEMOCRACIA Y LOS DERECHOS HUMANOS	159
El enfoque del cambio.....	160
El contexto: cambios socio culturales	161
Cambio de enfoque: del problema de la pobreza al de la violencia.....	163
Transformaciones en las prácticas de protección	168
Profesionalización y vínculo	171
Discurso hegemónico y subalterno	173
RESULTADOS PARTE 2: ETNOGRAFIA DE LA VIDA COTIDIANA EN UNA RESIDENCIA INFANTIL	177
LAS VICISITUDES DE OBSERVAR-PARTICIPAR E INTERVENIR EN EL CAMPO DEL CUIDADO DE LOS OTROS.....	178
El encuentro.....	181
El encuentro con el equipo	185
El encuentro con los chicos.....	188
Algunas circunstancias que definieron mi rol en la residencia	196
Las relaciones con los niños de la residencia	200
La relación con los adultos	205
El Taller y sus dinámicas	206
La frontera entre intervenir y dejar pasar	212
La despedida	214
Epílogo.....	216
EL ESPACIO	218
El entorno de la residencia.....	221
Las casitas de los niños y sus cuidadoras	224
El edificio de los técnicos	232
La capilla.....	239
El área de juego	240
El cementerio de mascotas	241
Los niños y las cosas	242
Epílogo.....	245

EL TIEMPO	248
El tiempo dominante	248
El tiempo emergente.....	254
Epílogo.....	265
LA VIDA COTIDIANA.....	267
Una semana habitual en la residencia: <i>“Esa weá es aburrida”</i>	267
La mañana	269
El regreso de la escuela	275
Los fines de semana	292
De acontecimientos, rituales y otras prácticas habilitantes.....	296
Epílogo.....	302
LOS VÍNCULOS	305
El contexto	307
Las paradojas institucionales como substrato del territorio vincular.....	309
El territorio vincular en la cotidianidad	312
Procesos y efectos: la mirada científica en el territorio de lo vincular.....	316
Alcances de las categorías científicas en la escena de la vida cotidiana	320
La vuelta del poder sobre sí mismo: efectos de las resistencias.....	324
Tiempos de excepción: tiempos en los que se pasa bien.....	326
Voluntarios y profesores: más lejos de la institución y más cerca de corazón	329
El lugar de la familia.....	332
Epílogo.....	336
LA ESCUELA	338
Marco interpretativo de los problemas escolares.....	340
Efectos de la construcción del problema escolar desde la mirada deficitaria	343
El rechazo a la escuela desde las vivencias de los niños	347
El valor de la escuela para los muchachos	350
El lugar del estudio en las prácticas cotidiana de la residencia.....	353
Maniobras del equipo: intentos que no prosperan	356
El caso de Joaquín: una experiencia límite.....	358
Epílogo.....	361

CONCLUSIONES	363
Metamorfosis del dispositivo proteccional: las lógicas que orientan su evolución	363
Efectos de la inscripción del discurso de los derechos del niño en el dispositivo proteccional	367
La institución de la protección en la modernidad tardía: entre las disciplinas, el control, la crisis y las posibilidades a un nuevo orden.....	369
Formas de dominación-sujeción emergentes: entre las disciplinas, el control, el encierro y la libertad	371
Sobre la racionalidad jurídica y la tramitación de los derechos del niño en la vida cotidiana.....	373
La protección que desprotege	376
Producción del sujeto- niño-niña del Sename	379
BIBLIOGRAFÍA	385
ANEXOS	395
1. Raps elaborados durante la consulta.....	395
2. Tabla descripción sesiones taller.....	398

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

Nos propusimos indagar en los procesos de formalización del discurso de los derechos de la infancia en el sistema proteccional y sus formas de subjetivación en las prácticas de intervención, con el propósito de analizar sus efectos en las condiciones de opresión de la infancia sujeta a estas prácticas, y cuestionarnos acerca de los espacios de posibilidad para la construcción de otras formas posibles de relación.

El planteamiento de la tesis surgió en un contexto de transformación del Sistema de Protección de la Infancia iniciado en la década de los noventa, a partir de la adhesión del Estado chileno a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN). Un cambio que fue enunciado como la *transición de la Doctrina de la situación Irregular a la Doctrina de la Protección Integral*, que plantea una lógica universalista en la que el niño es reconocido como sujeto de derechos y el Estado garante de los mismos, al proveer las condiciones necesarias en el ámbito de lo financiero, lo institucional y lo legal para que los niños puedan ejercer sus derechos, y promover el desarrollo de habilidades en los niños para que puedan ejercer tales derechos (Corona Caraveo & Del Río Lugo, 2005).

Esta doctrina plantea subvertir la forma tradicional de concebir a la protección cuyo andamiaje institucional de carácter jurídico asistencial se han orientado en la *falta* y la *reparación*, desplazando los problemas estructurales de la sociedad en las familias pobres (Beloff, 1999), dando lugar a la producción de dos infancias: “la infancia escuela-familia-comunidad y la infancia trabajo-calle-delito” (Gomes Da Costa, S/A).

La tesis se originó como resultado de la reflexión proveniente de las contradicciones entre el ideal del discurso de los derechos y la realidad de las prácticas de intervención, experimentadas en mi rol educadora de niñas de la calle en México por más de 10 años y las observaciones realizadas en mi primera visita a Chile en el año 2009. Parecía no menos sospechoso el entusiasmo en torno a la nueva doctrina y su rápida asimilación. El enorme acuerdo social en torno a la CIDN, parecía dar la espalda a las distintas posiciones que se pusieron en juego en la negociación que le dio origen, y que tras su aprobación, quedaron

invisibilizadas. Tras el halo de universalidad se ocultó la correlación de fuerzas entre intereses y visiones del mundo (norte sur-/este-oeste), donde se impuso la perspectiva “nor-atlántica” apoyada por un grupo de ONGS internacionales que sostenían el enfoque preconizado por Naciones Unidas y que priorizó las nociones de protección y cuidado (Liebel, 2009), una visión de niñez eminentemente nor-atlántica (Pupavac, 2001), y abordó la cuestión de la infancia a partir de un paradigma humanitarista¹ con pretensión de neutralidad (Hart, 2006)” (Barana, 2012)².

A esto habría que agregar la incompatibilidad de la Convención con los principios del régimen capitalista neoliberal en el que los derechos sociales han retrocedido, a tal punto que han llegado a ser concebidos como bienes de consumo³ ¿Cómo compatibilizar una doctrina de protección universal con una política social chilena de carácter selectivo, focalizado, subsidiario y correctivo?

Tomando en cuenta lo anterior nos preguntamos por las transformaciones acaecidas en las prácticas de protección de la infancia a partir de la inscripción del discurso de los derechos del niño, su orientación y sus efectos en las vidas de miles los niños, niñas y adolescentes y sus familias.

Los estudiosos del tema tienen distintas posiciones al respecto. Algunos más entusiastas piensan que la CIDN ha generado una apertura a la posibilidad para una transformación profunda en las relaciones sociales (Baratta A. , 2007; García Méndez, 2007). Otros, interpretan este cambio más bien como un proceso de reforma, que, más allá de la declaración de intenciones, no han logrado trastocar las estructuras de relación social dadas

¹ “(...) se presenta como apolítica y pretende garantizar derechos de niños independientemente del contexto en el que se encuentren, dejando en segundo plano las relaciones sociales y procesos políticos mayores” (Barana, 2012, pág. 4).

² Para ampliar el tema respecto a la discusión que hubo detrás de la CIDN ver: Pilotti, Francisco. Globalización Y Convención sobre los Derechos del Niño: El Contexto del Texto. Unidad de Desarrollo Social y Educación Organización de los Estados Americanos. Washington DC, 2000 y Barana, Agustín. Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. KAIROS. Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luí. Año 16. Nº 29. Mayo de 2012.

³ La discusión levantada en el año 2011 a propósito del movimiento estudiantil es un ejemplo de la instalación de una subjetividad neoliberal ordenada por una lógica mercantil individualista y una noción de libertad liberal ¿por qué habría que dar educación gratuita a quienes pueden pagarla?

entre adultos y niños (Instituto Interamericano del Niño, 2010). Y otros, lo entienden como una dinámica de transformación cuya fuerza corre el riesgo de quedar subsumida por otra mayor como es la del mercado (Bustelo, 2007).

Mientras profundizaba en el campo de estudio constaté la existencia del importante acuerdo social entre los agentes de la protección, respecto de los derechos de la infancia. Éstos quedaban fuera del blanco de las críticas y los cuestionamientos del sistema proteccional surgían como un ente aparte, casi sacralizado, es decir intocables. A pesar de que en la práctica el sistema presenta hasta hoy múltiples problemas, el discurso apuntaba al sistema como algo progresivo, que hay que perfeccionar, haciendo énfasis en la necesidad de una nueva ley, que se adecúe a los principios de la CIDN y posibilite una reestructuración institucional en la cual el área de protección fuese administrada por el ministerio de desarrollo social, dejando en manos del ministerio de justicia únicamente el área de *menores infractores de ley*. No podemos en este marco sino preguntarnos: ¿Tendrá una nueva ley y la reorganización institucional, el potencial para detonar la transformación del orden instituido?

Entre más progresaba en el estudio de este dispositivo, su racionalidad parecía abarcarlo todo, como si ya no fuese posible pensar en la infancia por fuera de él y de la potencia de su discurso. Se hacía cada vez más compleja y extenuante la tarea de desentrañar críticamente este armazón práctico-discursivo e institucional fuertemente anudado por un discurso social hegemónico, por el fuerte sentido común que permeaba a la gran mayoría de los actores del sistema y a sus diversos estratos, con quien conversé y a quienes entrevisté.

Me sentí en el cuento del “El traje nuevo del emperador”, en tanto los derechos que me interesaba develar y poner sobre las mesas en las que asistía durante el estudio, eran nominados como una verdad universal, atemporal e incuestionable, capaz de darnos todas las respuestas. Al mismo tiempo, el estudio del campo me revelaba una polifonía de voces que, frente a las contradicciones que atraviesan sus prácticas, al encontrarse en un callejón sin salida, acudían al auxilio del discurso de los derechos en un intento por dirimir las

tensiones entre el ideal y lo real, calmar las incertidumbres e incluso justificar lo injustificable o argumentar lo absurdo.

Esta perplejidad estaba vinculada al pensamiento dicotómico que resume el problema en términos de la Doctrina de la Protección Irregular vs Doctrina de la Protección Integral y reifica el fenómeno, a tal punto, que disipa las posibilidades de su análisis crítico y nos deja sin respuestas viables. Así como también a la dicotomía entre el discurso y la realidad, entre la idea de que la cuestión mejorará y la cascada de noticias que nos escandalizan, nos abruman y nos entristecen, acerca de los destinos de niños y niñas bajo el cuidado de este sistema, lo que algunos han acertado en llamar la doble cara de los derechos (Rojas Flores, 2007), la faz luminosa del discurso de la protección y la faz oscura de sus prácticas (Volonovich, 2010). Así mismo, me hacía pensar en la tensión a la que se refiere Foucault entre el derecho y las disciplinas (Foucault, 2002).

Para superar este impase, fue necesario situar este discurso en su dimensión histórico social; entendiendo que su formalización, en un contexto sociocultural determinado, es resultado de un proceso de negociación y disputa en el que se actualizan y reinscriben las relaciones de poder y los mecanismos de sujeción imperantes (Barana, 2012) (Bourdieu P. , 1986) (Foucault, 2003) (Magistris, 2013). Esto es, la práctica de los derechos de la infancia, es un efecto, de una producción histórica y de las relaciones de poder-saber, que toman forma de acuerdo al régimen⁴ político en el que se inscriben, en nuestro caso capitalista-neoliberal⁵ y como tal comparte sus contradicciones. Adicionalmente hubo que introducir una nueva arista a la reflexión conceptual para analizar la función social del campo jurídico, donde la autoridad ejerce una forma de violencia simbólica legitimada por el Estado, desde la cual se impone y expresa una visión dominante del mundo (Bourdieu P. , 1986).

Más tarde, en el encuentro con los actores de la residencia infantil, la perplejidad resurgió ante una vida cotidiana que se hacía difícil de nombrar y explicar, así como dolorosa de

⁴ Se entiende por régimen, uno de los componentes del modelo político, el cual regula la relación entre el Estado y la Sociedad: “resuelve los problemas de relaciones entre la gente (ciudadanía) y el Estado y de cómo se gobierna la sociedad” (Garretón, 1991, pág. 103).

testimoniar ¿Cómo interpretar la ausencia de autoridad, la violencia que permeaba la relación entre niños y adultos, el vacío de la norma, la desconfianza e incluso el miedo hacia los niños, la inexistencia de una rutina, todo ello hilvanado por la narrativa del déficit? Una realidad que representaba las antípodas de mi experiencia en el trabajo con los niños de la calle, donde la narrativa se ordenaba a partir de la idea de la organización y la lucha “para que la vida cambie y sea mejor”, inspirada en la educación popular, la teología de la liberación y las experiencias de autogestión realizadas en Brasil y Perú. Estas observaciones me llevaron a pensar el problema en términos de la pérdida de eficacia de las instituciones, una crisis institucional (Dubet F. , 2013) (Ehrenberg, 2011) (Duschatzky & Correa, 2013).

El problema se planteó en términos de una tensión en la que se juega la formalización de las prácticas de protección en la vida cotidiana y sus efectos en relación a las formas de opresión de esta infancia. Esta tensión fue inicialmente concebida en términos de personalización vs institucionalización. Más tarde, al colocarla entre las coordenadas teóricas infancia/instituciones fue re-conceptualizada como una tensión entre la fuerza instituida del dispositivo de protección, un modelo y una subjetividad impuestas *desde arriba* y la fuerza instituyente de las prácticas cotidianas (Lourau, 2007), fundada en las necesidades de las prácticas y las culturas particulares. Una correlación de fuerzas que se establece entre los mecanismos de “opresión que ejercen las formas productivistas, mezcla entre asistencialismo y eficiencia” y mecanismos instituyentes fundados en un poder auto-gestionado, poco eficiente, pero más eficaz (Volonovich, 2010, págs. 90-91). Una tensión que por un lado tienden hacia la naturalización y por el otro hacia la subjetivación (Touraine, 1997).

La tesis plantea que este problema se vincula a la conformación histórico-social de la racionalidad del dispositivo de la protección de la infancia, como producto del entramado de una racionalidad *Caritativa-asistencial* (siglo XVIII-XIX), que se expresaba en las formas de resguardo de “infancia desvalida”; una racionalidad Jurídico-tutelar, instituida a partir de que el Estado comenzó a legislar sobre el tema, haciéndose cargo de la tutela de esta infancia; y una racionalidad *Neoliberal-mercantil*, que se introduce en 1980, como parte de los cambios

del modelo económico desarrollados en la primera década de la dictadura militar, a través de los cuales se privatiza la protección de esta infancia mediante el sistema de subvenciones; y una racionalidad Liberal- humanitaria que se expresa en el discurso de la protección integral de derechos de la infancia.

De manera que la transformación del dispositivo de la protección se formuló como un proceso rearticulación de las racionalidades que históricamente han constituido este dispositivo en relación los principios de la CIDN y el régimen neoliberal-mercantil. Siendo que sus formas de subjetivación en las prácticas cotidianas de intervención se modulan a partir la fuerza institucionalizante que impone una racionalidad dominante y la fuerza subjetivamente que pugna por una racionalidad fundada en las necesidades propias de las prácticas y los sujetos. En esta modulación es donde se ponen en juego las posibilidades de trastocar las prácticas de sujeción de esta infancia y producir condiciones de vida alternativas a las que nos propone el régimen actual que nos han sumergido en una crisis profunda, de individualismo, desubjetivación, cosificación y mercantilización de lo humano, un sinsentido, en donde la violencia se impone; pero que al mismo tiempo nos impulsa a la búsqueda de otras formas de vida, más justas, más dignas, donde el altruismo se imponga a la violencia del individualismo.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los efectos de la inscripción del discurso de los derechos en las prácticas de protección de la infancia y la producción de su sujeto?

Objetivos de investigación

1. Describir y analizar las principales transformaciones históricas del dispositivo de la protección de la infancia, a partir de su institución hasta el momento de inscripción de modelo de protección integral de derechos.

1.1 Identificar, describir y caracterizar los Sujetos de la protección que emergen en cada uno de estos momentos.

1.2 Analizar los cambios y las persistencias en estas construcciones.

2. Comprender como se inscribe y subjetiva el discurso de los derechos de la infancia en el sistema proteccional, a partir de las prácticas cotidianas de en una residencia infantil y los discursos de operadores-as de programa.

2.1 Identificar el rol del discurso de los derechos en las prácticas contemporáneas de la protección infantil y sus efectos en la constitución del sujeto de la protección.

3. Describir y analizar los procesos constitutivos del Sujeto de la protección de la infancia, a través del análisis y las prácticas de protección, tomando como referente la vida cotidiana en una residencia infantil y los discursos de operadores-as de programa.

3.1 Describir y analizar cómo intervienen las lógicas históricamente constituidas de la protección, en las prácticas cotidianas: caritativa-asistencial, tutelar-asistencial, neoliberal mercantil y protección integral de derechos.

3.2 Describir y analizar las tensiones, maniobras, resistencias y adaptaciones a través de las cuáles se subjetiva el modelo actual de la protección de la infancia en las prácticas cotidianas.

3.3 Describir y analizar los modos en que los actores niños, niñas y adolescentes y adultos responsables maniobran dentro de este dispositivo.

INVESTIGACIONES ANTECEDENTES EN EL CAMPO DE ESTUDIO

Los trabajos realizados en el ámbito de las ciencias sociales a propósito del sistema de protección de la infancia, sus transformaciones y sus efectos, constituyen un campo difuso y diverso en cuanto a las disciplinas que lo abordan: el derecho, la historia, la sociología, la psicología, la antropología, la educación; las dimensiones de abordaje: jurídica, política, institucional, desde los actores y sus prácticas; las perspectivas metodológicas que se utilizan, en las que prevalece lo cualitativo sobre lo cuantitativo y los tipos de acercamiento,

que suelen ser diversos también, entre los cuales se encuentran el discursivo, el interaccionista y el biográfico, entre otros.

Debido a lo anterior, este acápite se organiza tomando como eje articulador la paradoja de la protección institucionalizante que se expresa en el proceso de reconocimiento y el efecto de control-disciplinamiento que le sobreviene. Los trabajos se organizan de acuerdo con sus contribuciones: aquellos que analizan la infancia como una disciplina del conocimiento; los trabajos que aportan elementos para la comprensión de la forma en que se ha construido históricamente la infancia como categoría social, como campo de saber poder y como un grupo social subordinado; los trabajos que aportan elementos a la comprensión del proceso de transformación del sistema de protección y sus efectos; y aquellos trabajos que se enfocan en la figura de los niños, niñas y adolescentes sujetos de la protección, su perfil, su subjetividad y los efectos del internamiento.

El reconocimiento disciplinar de la infancia como una categoría socio histórica

Niñez e infancia son dos conceptos que cabe diferenciar: mientras la primera hace referencia a la categoría de los individuos en su naturaleza psico-biológica, estudiada por la psicología, la segunda hace referencia a una categoría estructural en la que se aprehende una dinámica de desarrollo social en donde intervienen procesos económicos, productivos, demográficos variables tales como clase, raza, etnia y género (Pilotti, 2001).

En la década de los ochenta, comienza a hacerse más evidente la circulación de nuevas ideas respecto a la infancia influidas por la CIDN, a través de las cuales se reconoce a la infancia como un grupo social con agencia. En la sociología, que contemplaba la infancia desde la perspectiva unívoca de la socialización o de las instituciones responsables de ésta (escuela, familia), comienza a pensarse la infancia como categoría socio-histórica. Así entendida la infancia, posibilita el análisis de “las relaciones de poder e intercambio que se producen entre ella y la sociedad adulta, la distribución generacional de roles, la atribución diferenciada de recursos sociales, así como los conflictos de intereses que se producen en consecuencia de todo ello” (Gaitán Muñoz, 2006, pág. 10).

En la nueva sociología de la infancia convergen tres aproximaciones distintas: la estructural en la que se entiende a la infancia como una parte de la estructura social, permanente, que sostiene una relación de “minoría” dominada con respecto a la categoría de los adultos, pero que está expuesta a las mismas fuerzas que estos; la constructorista, que entiende a la infancia como una construcción social en la cual los niños(as) participan activamente en dicho proceso; y el enfoque relacional que define a la infancia como un proceso de relaciones sociales, que puede ser analizadas dentro de la estructura de los grupos en los que éstos participan, donde el concepto de generación es un eje de análisis central (Gaitán Muñoz, 2006).

En síntesis, cada época produce un tipo de niño de acuerdo con el sistema social y económico vigente (Alzate Piedrahita, 2001) y los contextos culturales en los que están inscritos, definiendo que es la infancia, que necesita, cuáles son sus problemas y cuáles son las formas de solucionarlos. Se trata de un proceso dialéctico de producción de sentido dado entre las fuerzas materiales y subjetivas que operan en torno a los niños(as) y desde ellos. Así, se le atribuye a la infancia una serie de significados, que se reproducen y sedimentan a través del tiempo y se aceptan como una realidad objetiva (Gaitán Muñoz, 2010). Digamos que se trata de un “acuerdo” articulado a partir de una lógica de opresión, donde el discurso hegemónico define y da forma a la infancia y reproduce las lógicas de dominación y sujeción a partir de formas particulares.

Infancia moderna: principales distinciones que operaron al interior de esta categoría

La perspectiva de la infancia como construcción social ha sido abonada por los trabajos realizados en el campo de la historia, que dan cuenta y que hacen un énfasis en los cambios acaecidos en la infancia en el tránsito de las sociedades tradicionales a la sociedad capitalista moderna y los desarrollos subsecuentes de los sistemas de crianza y socialización de los niños.

La noción de infancia moderna se originó a partir del siglo XIX, articulada a los procesos de conformación de los Estados y los cambios en el sistema de producción industrial, el crecimiento demográfico, la migración campo-ciudad y los consecuentes cambios en la

estructura y funcionamiento de las familias (Rojas Flores, *Los niños y su historia. Un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía.*, 2001). Una de las transformaciones más significativas ocurridas a lo largo de este proceso, fue la reformulación de la lógica entre el espacio público y el espacio privado de la vida de las familias. La intervención del Estado se amplió hacia espacios que anteriormente estaban bajo la tutela de la familia o en ciertos casos de la Iglesia. Los Estados diseñaron políticas y programas que llegaban a todos los rincones de las nuevas naciones, en ámbitos como la salud y la educación, con un doble propósito: encaminar a las naciones hacia el progreso, así como ejercer el control sobre los habitantes para mantener la estabilidad social (Halperin Donghi, 1970; Santiago Antonio, 2007; Rojas, 2010).

La tutela de los niños pasó de ser exclusiva de la familia, a ser compartida con el Estado y las instituciones y especialistas destinados para ello. Un ejemplo representativo fue la universalización de la educación. Los profesionales de la infancia -médicos, profesores, psicólogos, pedagogos-, tomaron la palabra y en nombre de la ciencia, sus discursos se cargaron de autoridad para definir al niño (a), su naturaleza, sus necesidades, y las prácticas a través de las cuales debían ser educados (Rojas Flores, *Los niños y su historia. Un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía.*, 2001). Los objetos de interés de tales especialistas fueron las “mentes y los cuerpos”: pretendían formar buenos ciudadanos, lo que se traducía en un niño obediente, honrado, con valores morales y cívicos y con buenos hábitos (Santiago Antonio, 2007). A lo largo de este proceso se instituye la creencia en la “capacidad de la ciencia para corregir los efectos nocivos que la marginalidad ejerce sobre los menores de edad” (Pilotti, 2001).

Wintersberg, sociólogo danés, explica que la infancia como parte de la estructura social, depende de las relaciones que se establecen en cada modelo económico-social de producción, el que determina las lógicas del contrato intergeneracional entre la familia, el Estado y el mercado. Este contrato es determinado por una dinámica propia de intercambio “inversión-beneficio” entre estos sectores y la infancia y es a partir de él que en la sociedad

se define quién, cómo y para qué hacerse cargo de los niños y en consecuencia, cuál es su rol en la sociedad (Wintersberg, 2006).

En la tabla siguiente se muestran los cambios que se han dado en la relación infancia – sociedad, de acuerdo con el contrato intergeneracional de cada época.

Características de los contratos intergeneracionales			
	<i>(1)Sociedad tradicional</i>	<i>(2)Sociedad Moderna capitalista</i>	<i>(3)Sociedad neoliberal globalizada</i>
<i>Noción de infancia</i>	Niños como parte de la fuerza laboral que sostiene la unidad económica familiar	Niños como un proyecto evolutivo de futuro socializante a partir de etapas y en instituciones fuera de la familia	Niños como consumidores activos, centrados en el presente orientados al bienestar y la autonomía. Como un segmento del mercado
<i>Tipo de familia</i>	Ampliada	Nuclear-burguesa	Desorganizada ⁶
<i>Reciprocidad generacional, inversión en los niños: costes y beneficios</i>	Familiar: Los niños son el sostén futuro de familiar y la seguridad de los padres en la vejez	Social: los beneficios de los niños se socializan	Social
<i>Participación de la infancia</i>	Trabajo: agrícola y doméstico	Trabajo en la industria. Estudio (lógica formación capital humano)	Estudio Trabajo (generalmente explotado)
<i>Tipo de beneficios generados por los niños</i>	Familiar: Material-económico	Familiar: Inmaterial-emocional de los padres Social: económico largo plazo	Familiar: Inmaterial-emocional Social: económico largo plazo Mercantil: consumo

Tabla 1: Características de los pactos intergeneracionales en cuatro modelos de sociedad Fuente: Wintersberg, H. (2006). Infancia y ciudadanía: el orden generacional del Estado de Bienestar. *Política y Sociedad*, 43 (1), 81-103. Los elementos que aparecen en gris han sido agregados por la autora al considerar que completan la información de acuerdo a la lógica de la tabla.

⁶ Eduardo Bustelo describe esta familia sometida a las fuerzas de la economía y demandas del mercado, así como colonizada por las fuerzas de los medios masivos de comunicación y la industria cultural, de manera que funge como un dispositivo reproductor de la cultura dominante, es decir de la cultura del consumo y la mercantilización.

En cada pacto intergeneracional se constituye una concepción particular de la niñez: el niño como productor en la sociedad tradicional, el niño como receptor en la sociedad moderna capitalista y el niño como consumidor en la sociedad neoliberal globalizada.

Philippe Ariès y Jacques Donzelot, ambos historiadores franceses quienes analizaron la relación entre la infancia y la sociedad a través de distintas épocas de la historia, coinciden en señalar que la emergencia de la infancia en la sociedad capitalista, produjo tanto un reconocimiento progresivo de del niño, como nuevas dinámicas de opresión a partir de formas de control y disciplinamiento cada vez más elaboradas.

Ariès desarrolla su argumento a partir de los cambios en los procesos de socialización, en los que la escuela tuvo un lugar central. Plantea que estas transformaciones tuvieron un efecto de constricción de las libertades de los niños, cada vez más resguardados en los espacios de socialización especializados para ellos. Advierte un proceso de distanciamiento progresivo entre niños y adultos, aislando a los primeros de la vida social a la que antes estaban integrados de manera natural, ya que eran parte de la unidad económico-familiar en la que aprendían viendo y escuchando e imitando a los adultos. Este cambio estuvo acompañado por un sentimiento ambivalente hacia los niños, que emergió por una parte de las prácticas de las experiencias de ternura vinculada a los cuidados maternos y la severidad vinculada a la educación institucionalizada (Aries, 1987).

Donzelot (2008) llevó a cabo una investigación de corte genealógico, en la que analizó la constitución de la familia moderna y el sistema penitenciario dirigido a las personas menores de edad en el Estado francés. Una de sus conclusiones centrales fue que la familia en el modelo capitalista, más que una institución, debe ser entendida como un mecanismo de control social, que funciona regulando las diferencias entre la familia burguesa y la familia pobre-excluida: “La fuerza de este mecanismo consiste en una arquitectónica social cuyo principio consiste en acoplar siempre una intervención externa a conflictos y diferencias de potencial en el interior de la familia” (Donzelot, 2008, pág. 93). De acuerdo con este autor, los procedimientos de normalización y moralización de las familias de los sectores populares, tienen la función de nivelar la familia pobre a la familia burguesa, en la que se constituye el

imaginario social que sirve de referencia en la cruzada civilizatoria de las capas más empobrecidas de la sociedad. Este mecanismo, funciona en la medida en que las familias reproducen el orden establecido y desarrollan relaciones de dependencia respecto del Estado. Sin embargo las familias pueden ser al mismo tiempo un mecanismo de fisura social, en la medida en que se resisten a dicho orden y transforman las lógicas de dependencia en dinámicas de reivindicación.

El sistema de protección de la infancia pobre en Francia, en su fase tutelar, se constituyó a fines del siglo XIX como resultante del tránsito de la caridad organizada hacia el desarrollo de “técnicas más eficaces” que se implementaron mediante una alianza entre las ciencias jurídicas, médicas, psicológicas, de la educación, el trabajo social y sus profesionales, articuladas por el supuesto de que “el saber suplantaría el ejercicio del poder represivo al abrir el camino para una educación liberadora” (Donzelot, 2008, pág. 96). De acuerdo a Donzelot, éste fracaso se debió a que el principio ordenador de estas prácticas fue de tipo jurídico, incluso el de las prácticas socioeducativas, que reunía la lógica penal y la lógica tutelar (proteccional) en un mismo continuo, y que junto con las nuevas técnicas sustentadas en las ciencias recientemente articuladas al sistema judicial, dio lugar a un sistema de normalización, control y castigo judicializado (Donzelot, 2008). Para Foucault parece ser al revés, en tanto que plantea que las disciplinas en su operación suspenden el derecho, operan como un contra derecho, son, junto con la dominación de clase la “contrapartida política de las normas jurídicas”, respecto de las cuales se suponía que el poder sería redistribuido para dar lugar a una sociedad más justa (Foucault, 2002, págs. 225-226). Pero si seguimos el análisis de Foucault, el problema se nos muestra como una condición de la modernidad y sus dispositivos institucionales que emergen como efecto de un régimen de verdad, una alianza entre el saber y el poder que dan lugar a las disciplinas.

La reunión de la lógica penal y la lógica tutelar en un mismo continuo formaron junto con las nuevas técnicas sustentadas en las ciencias recientemente articuladas al sistema judicial, un sistema de normalización, control y castigo judicializado que produce sus propios delincuentes. Una forma de filtro para quienes no aceptan seguir las normas del juego, que

queda en evidencia cuando Donzelot señala que “buena parte de los delincuentes adultos, fueron previamente evaluados como refractarios a la acción normalizadora” (Donzelot, 2008, pág. 110).

En oposición a los planteamientos de Ariès y Donzelot, Lloyd deMause⁷, historiador norteamericano, desarrolló una teoría de orientación psicogenética, que sostiene la presencia de un patrón evolutivo de mejora en las prácticas de crianza, que es efecto del aprendizaje transgeneracional que habilita a los adultos para atender cada vez mejor, las necesidades de desarrollo del niño, que se advierte en la disminución del nivel de violencia en las prácticas de crianza conforme se avanza en el tiempo (deMause, 1982).

En síntesis es posible decir que en el argumento de Ariès y Donzelot, la violencia que se constituye en el vínculo sociedad-niño, donde el acento está puesto en relaciones sociales, se hace más intensa en la medida en que la sociedad se diferencia funcionalmente, se construye un ámbito especializado para la socialización de los niños y se produce un efecto de control más intenso que en otros momentos de la historia. En un sentido opuesto, donde el acento está puesto en relaciones individuales, en este caso padres-hijos, deMause plantea que en la medida que la historia avanza la violencia en el vínculo adulto-niño disminuye, porque las prácticas de crianza se perfeccionan de generación en generación.

En Chile se destacan en el campo de los estudios históricos de la infancia, los trabajos de Jorge Rojas (2010, 2007, 2001) y Gabriel Salazar (2002)⁸, quienes coinciden en señalar a los

⁷ Este autor plantea que el nivel de violencia involucrado en el trato de los niños es recíprocamente proporcional al nivel de ansiedad de los padres en relación con el cuidado de los hijos, y que éste disminuye en tanto que evolucionan, esto es avanzan, las prácticas de crianza. Propone una progresión evolutiva en las prácticas de crianza fundamentada en la idea de que entre más se retrocede en el tiempo, los procesos de crianza eran menos eficaces en la satisfacción de las necesidades para el desarrollo del niño. Las prácticas de crianza son tan centrales para este autor que señala que es a través de ellas que se determinan los horizontes de posibilidad de la humanidad en un momento dado de la historia, planteando una relación directa entre las experiencias infantiles los rasgos culturales, donde los segundos cambian en la medida en que cambian los primeros.

⁸ Estos autores de entre los cuales se destaca Jorge Rojas quien recientemente publicó la historia de la infancia en el Chile Republicano, así como la historia de los derechos de la infancia en Chile, y otros trabajos que muestran la participación social de niños y adolescentes en distintas época de la historia de este país; y Gabriel Salazar quien se enfoca en el análisis de la figura arquetípica del niño “guacho”, como un sujeto social del pueblo pobre desvinculado de la familia que representaba a miles de niños que deambulaban a principios del siglo XIX por las calles de las principales ciudades de Chile (Salazar, 2006). Estos y otros autores serán retomados

niños como actores sociales. Salazar plantea que las situaciones de vida de los niños y jóvenes son un reflejo de los procesos de crisis o estabilidad social, así como son los niños y los jóvenes que pertenecen a los sectores más marginados, quienes se ven más afectados por estas fluctuaciones sociales. Sin embargo estos efectos son socialmente interpretados como si fuesen causa de riesgo del rompimiento del orden social, en las que las decisiones de los adultos no han tenido participación alguna, y para las cuales se despliegan mecanismos jurídicos, políticas que buscan restablecer el orden social perdido (Salazar, 2002). Por otra parte, Jorge Rojas plantea que la racionalidad de la protección estatal en Chile se fundamentó en una lógica liberal de cuidado del niño-individuo débil, para garantizar su futura incorporación al sistema productivo:

Lejos de asimilarlos a su condición “humana”, igualando su estatus al del adulto (que por esos años luchaba para se le reconocieran derechos similares), acentuó el carácter peculiar que tenía el “ser niño” (por su fragilidad e inocencia) y su importancia estratégica para el futuro de la sociedad (Rojas, 2007, pág. 159).

Ambos planteamientos dan cuenta de la relación infancia Estado y sociedad, articulada mediante una racionalidad en la que los niños son relevantes para el Estado en tanto que representan una oportunidad o un obstáculo, para el mantenimiento del orden y la productividad social futura. Esta racionalidad establece una distinción entre el orden y la integración y el desorden y la desintegración y produce dos categorías de infancia, la infancia de clase media alta que se articula a la primera categoría y la infancia popular que se articula a la segunda.

El sistema de protección de la infancia y su transformación a partir de la Convención de los Derechos del Niño

Los contenidos de este apartado reúnen diversos trabajos enfocados al sistema de protección de la infancia y los cambios operados a partir de la CIDN⁹, y se organizan de

con mayor profundidad en el primer capítulo de la tesis, a la luz de los resultados del análisis discursivo de las tres leyes de protección emitidas en Chile.

⁹ El trabajo de revisión de literatura se considera como una parte constitutiva a lo largo del proceso de investigación. Por lo que en ese apartado solo se presentan algunos de los trabajos que se han sistematizado hasta el momento y que contribuyen a la comprensión de los planteamientos realizado en el proyecto.

acuerdo con cinco temáticas: las políticas públicas, la paradoja reconocimiento-control, las instituciones, las prácticas y los sujetos de la protección.

Las políticas sociales destinadas a la infancia

Eduardo Bustelo, cientista político argentino, retoma los planteamientos de Foucault para analizar la situación de la infancia en el capitalismo avanzado, definiendo tres dispositivos de la biopolítica de la infancia a través de los cuales se implementan las políticas sociales destinadas a este sector y en los que se constituye el valor de la vida del niño pobre, la pobreza como objeto de la cadena mercantil y la legitimidad de las formas hegemónicas de intervenir la infancia.

1. La vida como dispositivo de la biopolítica

Bustelo advierte que se ha invertido el objetivo de la política, en el que antiguamente la vida tenía como objetivo la política, en cambio hoy en día el objetivo de la política es la vida, la opresión sobre el “bios”. El poder biopolítico sobre la infancia actúa en primera instancia con el hecho de vivir o morir, aunque los niños representan el inicio de la vida, para aquellos del pueblo pobre, su vida puede ser cancelada sin ninguna consecuencia jurídica¹⁰. Lo que convierte al niño que muere de hambre, por enfermedades prevenibles, por la guerra, en tránsitos migratorios a la búsqueda de mejores condiciones de vida, en un niño al que se le puede despojar de la vida sin cometer homicidio (Bustelo, 2007).

2. La pobreza como dispositivo de la biopolítica

Este dispositivo nos orienta hacia el análisis de la infancia en condiciones de pobreza como campo de operación del biopoder, utilizado para legitimar el aparataje industrial privado. La infancia pobre se ha vuelto en este sentido un campo de disputa para la legitimación del poder privado, asociando su interés mercantil con un interés altruista-filantrópico, reproduciendo las relaciones asimétricas que mantienen a los niños en situaciones de

¹⁰ De acuerdo con datos de UNICEF, 19 000 niños mueren diariamente por causas que hubieran podido ser evitables (Unicef, 2012).

pobreza. Esta operación queda *invisibilizada* a través de su labor filantrópica que suple las responsabilidades de un Estado jibarizado que promueve y articula estas prácticas. Esto explica los efectos reproductivos de las políticas sociales destinadas a la infancia pobre, en los que se confunde la inclusión con el fin de la pobreza, cuando en realidad, como señala Eduardo Bustelo “la cuestión es bien otra” y ya que una política es aquella que altera el todo en cuanto a su estructura, una verdadera política transforma la lógica de apropiaciones: “todo discurso que plantee la pobreza por fuera de las relaciones sociales de dominio y sobre todo, como una situación que requiere soluciones externas a la práctica política -concebida esta como proceso colectivo emancipador- está asociada directa o indirectamente como ejercicios argumentativos para mantener el *estatus quo*” (Bustelo, 2007, pág. 33).

3. La legitimidad como dispositivo de la biopolítica

La biopolítica opera también a través de la legitimidad del estatus subalterno de la infancia a través de una concepción hegemónica respecto de ésta, que utiliza un discurso normativo e imparcial tan eficiente que “niega la posibilidad de un afuera”. Bustelo afirma que más que en cualquier otro campo es posible referirse a una estrategia hegemónica de dominación del campo de la infancia, que oculta éstas prácticas utilizando dos discursos-enfoques: el de la compasión y el de la inversión.

El enfoque de la compasión se basa en la mirada histórica y tradicional que ha construido la sociedad moderna sobre los niños “débiles e inocentes”, que moviliza los sentimientos de misericordia y caridad hacia aquellos que están en condiciones de abandono social. Supone que esta circunstancia está sujeta a resolverse en la medida en que otros den lo que les sobra para que los niños pobres, tengan lo que les falta. Este enfoque genera enormes ganancias para quienes promueven la estructura necesaria que permite dicha transacción, estas son las grandes fundaciones en las que las corporaciones invierten como la forma más barata y eficiente de publicidad y reconocimiento, que además exime al Estado de su propia responsabilidad.

Este enfoque reproduce las relaciones asimétricas de dominación e incluso las incrementa al dejar a los niños a merced del “despotismo, la benevolencia y de toda clase de abusos”; es reproductivo sobretodo porque en un sentido político la operación que efectúa la caridad organizada es el de la cancelación del desarrollo de la autonomía “como fuente para la expansión de una subjetividad responsable, origen de ciudadanía” (Bustelo, 2007, págs. 38-40).

El enfoque de la inversión se constituye como la mirada utilitarista del capital humano, planteando que la inversión en la infancia, especialmente en la educación, es conveniente porque es redituable en el futuro en términos de la productividad y crecimiento económico. Se articula a partir de dos argumentos, el de la educación como la única vía para “la inclusión y la movilidad social” y su contraparte, el argumento en el que de no invertir se estará poniendo en riesgo la propia estabilidad, la de los poderosos, al desarrollarse la potencialidad delincinencial del sujeto pobre y sin educación, lo que implicaría tener que financiar procesos más costosos de readaptación social.

Los planteamientos de Bustelo ponen sobre la mesa algunas claves de lectura para el análisis de los procesos, modelos e instituciones de protección y sus implicaciones en los procesos de inclusión-exclusión social.

La paradoja del reconocimiento- des reconocimiento

Siguiendo el hilo conductor de los planteamientos hechos en el apartado de los estudios históricos, diversos autores latinoamericanos coinciden en que el efecto de la sobre-observación de la infancia producida en parte por el reconocimiento dado por la CIDN, y en parte por el proceso histórico del devenir del sistema de protección, la transición de una doctrina a otra produce nuevas formas de disciplinamiento, control e *invisibilización* de los niños sujetos de la protección (Vergara del Solar, 2009; Llobet, 2010; Sánchez Parga, 2009; Degano, 2008; Bustelo, 2007).

Lo anterior ha sido estudiado y explicado desde diversas aristas. Valeria Llobet, psicóloga argentina, hace referencia a una operación de “des-reconocimiento” de los niños y niñas,

relacionada con la adjudicación de una identidad *patologizada* que exagera el uso la perspectiva normalidad-anormalidad, abstrae al niño de su contexto y las dinámicas estructurales que lo delimitan, dejando al margen su biografía como el contexto que permite comprender la construcción de su identidad y sus modos de ser en el presente. Así mismo señala que los intereses de los niños que quedan borrados frente a los intereses de la institución (Llobet, 2010, pág. 271).

Osorio Ballesteros, sociólogo mexicano, en su tesis doctoral en la que analiza “La gubernamentalidad de la infancia en riesgo” en México, revela como los niños quedan *invisibilizados* por un discurso “neo-higienista” que orienta las prácticas de protección en espacios cerrados (Osorio Ballesteros, 2011, pág. 147).

Jorge Degano, psicólogo argentino, señala que la noción del niño como sujeto de derechos se ha vuelto contra sí misma, al no tener este principio, capacidad de efectivizarse se convierte en “una palabra de poder sin poder” para desplegarse en el terreno de la subjetividad y se transforma en un “un enunciado vacío y dogmatizado (...) sin posibilidades de tramitación en el campo de la subjetividad” (Degano J. A., 2008, pág. 140).

José Sánchez Parga, filósofo y antropólogo ecuatoriano¹¹, plantea el problema en términos de una dificultad social para asociar la idea de niño con la de persona, en la que sea posible integrar su condición de dependencia dados los cuidados que requieren por parte de los adultos, con su individualidad. Señala la incapacidad de los adultos para relacionarse con los niños como personas a las que hay que cuidar, o se les trata como personas *adultizándolos*

¹¹ De acuerdo con este autor la subjetividad solo es posible mediante la relación entre sujetos, que para constituirse como tales requieren primero ser re-conocido por el otro como un sujeto. Ser sujeto es ser capaz de tener una mirada interior de sí mismo, reconociendo los propios estados de ánimo y distintas disposiciones personales, que lo habilitan a su vez para reconocer al otro como sujeto, esto es, en sus “propios estados subjetivos” (Rojas, Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010, 2010, pág. 39). La palabra y la escucha son el vínculo que une a ambos sujetos, donde hay una relación horizontal a través de la palabra y la escucha, hay construcción de subjetividad y por lo tanto hay presencia de dos sujetos, donde la palabra o la escucha es negada a alguna de las partes, se ejerce un influjo *objetivador*, que niega la condición de sujeto de ambas partes (Rojas, Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010, 2010). Es la subjetividad lo que en el niño sujeta su condición de infancia a su condición de persona, y al contrario. De tales representaciones *desubjetivadas* del niño resulta un doble tratamiento objetual del niño: su *infantilización*, desconociéndolo como sujeto personal o su tratamiento de persona adulta, como si fuera un adulto, lesionando su subjetividad infantil (Bustelo, 2007, pág. 40).

o se le trata como niños *minorizándolo*. En esta misma línea, Trevisán (2008) se refiere a este problema como una dificultad para reconciliar el cuidado, la protección y la autonomía en la que las dos primeras limitan las posibilidades de la segunda.

Así mismo, Llobet advierte que las operaciones de des- reconocimiento de la infancia sujeta de la protección, están ancladas a las condiciones materiales y sociales en las que se encuentran los equipos de educadores: la precarización del empleo, la des- identificación con su labor, el sufrimiento generado por el vínculo del cual los niños y las niñas (Llobet, 2010), en las que no es posible brindar la atención y los cuidados que los niños requieren, más aún, a quienes han vivido en condiciones de privación afectiva y material.

Las distintas miradas coinciden en la necesidad de subjetivar la infancia, esto significa transformar las representaciones fosilizadas a través de las cuales la sociedad teje sus relaciones con la niñez (Garrido Carrasco, 2006), promover políticas públicas en el ámbito de la infancia para la subjetividad: ampliar las políticas a la generación de redes sociales en los entornos comunitarios de los niños, la promoción de la educación, el arte y el deporte, etc. basada en “valores de integración y no de segregación” cuyo principio fundamental es “la institucionalización de la palabra como herramienta de acción (Degano J. , 2005, pág. 453). Así como abrir espacios en las prácticas de protección, que permitan reconocer al niños en su contexto y su historia, superando las distinciones de normalidad-anormalidad; salud-enfermedad; regularidad-irregularidad (Llobet, 2010)

Las instituciones de protección: condicionantes estructurales

En un estudio realizado en las residencias infantiles en Chile, Martínez Ravanal (2010) describe estos espacios como insuficientes para la cantidad de niños que requieren de esta modalidad de protección¹², así como son insuficientes también los recursos humanos y materiales y la capacidad técnica para la atención de los complejos perfiles de la población atendida. Hay una sobre carga de trabajo de los educadores, una baja calidad del entorno

¹² En el 2011 fueron cerrados 76 hogares de un total de 281 (Tercera, 2012), ya sea por no cumplir con la norma técnica del SENAME o por falta de recursos suficientes o por ambas cosas.

protector de los niños, la violencia permea todos los planos de la estructura de relaciones, que además se desarrollan bajo un alto nivel de tensión psicológica, que suele denominarse como “institucionalidad caliente” (Martínez Ravanal, 2010, pág. 65). Paralelamente estos espacios son cerrados cada año por no alcanzar los criterios de calidad que la norma técnica plantea.

Respecto a sus dinámicas al interior, Garrido Carrasco (2006) describe los espacios de protección como un sistema clausurado, un dispositivo institucional que opera mediante roles complementarios entre interventores e intervenidos, y que al mismo tiempo que incluye a los niños como sujetos de protección, también los excluye a través de la cultura represivo-tutelar (Garrido Carrasco, 2006).

En otro orden de ideas, Osorio Ballesteros se refiere a la incapacidad de las instituciones para observarse a sí mismas como parte del problema en el que intervienen y por lo tanto como parte de la solución, que no radica únicamente en el cambio de conductas de los niños y su familia. Esta situación la explica a partir de la necesidad de las instituciones de mostrarse coherentes frente a la opinión pública, para lo cual se ponen en operación una serie de discursos cuya función es sostener la institución ocultando aquellas dimensiones que la hacen aparecer inconsistente. Estos discursos que Ballesteros denomina “Las ficciones institucionales”, están tan sedimentados en el sentido común de la institucionalidad de la infancia que forman parte de la arquitectura discursiva que la sostiene. Un ejemplo de ello es el discurso del egreso como rehabilitación, o el discurso que culpabiliza a los niños y su mal comportamiento del fracaso de los procesos de intervención, sin cuestionar el proceso mismo (Osorio Ballesteros, 2011, pág. 190).

Martínez Ravanal, sostiene en este sentido que las intervenciones especializadas de los profesionales no son suficientes para el desarrollo psicosocial de los niños, haciendo énfasis en el potencial “formativo y educativo” de estos espacios cuando son entendidos como comunidades y por lo tanto la intervención integra el espacio residencial como forma de intervención, su estructura de funcionamiento tanto en su interior como hacia el exterior de la comunidad:

Para concebir un centro de acogimiento como una comunidad se deben validar las historias de relaciones y prácticas que se han establecido a través de su existencia e intervenir para fortalecer aquellas características propias de las comunidades cohesionadas: un sentido de pertenencia, relatos de eficiencia, prácticas de participación, dispositivos de apoyo y socialización, funcionamiento democrático, entre otras. Se requiere fortalecer los aspectos protectores y matriciales que pueden encontrarse en una comunidad, fomentando los espacios que permiten la identificación y el desarrollo de la propia identidad, los espacios de socialización y transmisión de valores y prácticas sociales, y el entramado de relaciones personales en las cuales se establecen vínculos cercanos, afectivos y de apoyo social (Martínez Ravanal, 2010, pág. 105)

Lo anterior significa tomar en cuenta al niño y sus vinculaciones familiares y comunitarias, así como también al internado como un espacio comunitario en sí mismo que se sostiene al articularse en un espacio social más amplio, anclado a un entorno territorial.

El debate del internamiento-des internamiento

La transición de doctrinas ha generado una posición social adversa frente a la idea de internamiento como forma de protección lo que ha resultado en una gran cruzada internacional a favor del *desinternamiento*, que ha inspirado las modificaciones de los modelos de intervención orientándolos hacia el diseño de residencias infantiles lo más parecidas al ambiente familiar: menos niños, mayor interacción con los adultos, promoción de los vínculos familiares y comunitarios, etc. (Ferrari, Couso, Cillero, & Cantwel, 2002; SENAME, 2003; Unicef, 2006; Universidad Alberto Hurtado -UNICEF, 2005). Los argumentos que sostienen esta posición son que el internamiento afecta negativamente el proceso de desarrollo del niño (Ferrari, Couso, Cillero, & Cantwel, 2002) y limita las posibilidades de inserción social por ser portadores de un estigma social y por carecer de las habilidades necesarias para abrirse paso en la vida, así como que es posible tener mayor efectividad de los tratamientos cuando el niño se mantiene dentro de su entorno familiar y comunitario¹³ (Fisher & Gilliam, 2012; Pilotti, 1994).

13 El psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner, quien sistematizó los avances en el conocimiento hasta ese momento en cuanto al análisis de la relación contexto-desarrollo y analizó a profundidad las los patrones que favorecen el desarrollo humano en los contextos de crianza, y las diferencias que se presentan entre la crianza en el contexto familiar y el institucional, a partir de lo que definió cuatro propiedades de los contextos de crianza que promueven el desarrollo humano: 1) Las dinámicas en las que el niño puede observar, e incorporarse de manera progresiva en formas de actividad cada vez más complejas, y bajo el acompañamiento de una figura con la que ha establecido una relación emocional positiva; 2) Un espacio rico en estímulos y

Por otro lado están quienes presentan una mirada crítica respecto de la desinternación y señalan que esta tendencia, aplicada de manera irreflexiva, niega al niño como individuo y su capacidad para desarrollar un proyecto de vida apoyado por otros que no son parte de su familia, mira a la familia como un fin en sí mismo *invisibilizando* las contradicciones que se viven en su interior (Vergara del Solar, 2009). Michel Chapponnais, educador francés, argumenta en este sentido, que no es válido mantener el vínculo familiar a toda costa, cuando muchos niños pueden tener en la residencia infantil una marco de vida coherente que les brinde seguridad física y psicológica (Chapponnais, 2008). Otros autores argumentan que en esta cruzada por el des- internamiento se pone en juego el imaginario social del hospicio en el que se reunían cientos sino miles de niños bajo regímenes parecidos a los carcelarios y bajo métodos disciplinarios rigurosos, un imaginario que no corresponde necesariamente a las prácticas contemporáneas y a la gran diversidad de experiencias de vida que relatan los egresados de estas instituciones, las cuales se configuran a partir de un tipo de balance entre el pasado y la vida en el exterior, en relación con el contexto del internamiento, sus recursos y las oportunidades brindadas al niño, la preparación y las y las oportunidades para la inserción en la vida productiva (de la Herrán, García, & Imaña, 2008).

Los niños, niñas y adolescentes sujetos de la protección especial

De acuerdo con lo referido en la tesis de Garrido Carrasco, realizada en un Centro de Tránsito y Distribución del sistema de protección de la infancia en Santiago, los niños de estos espacios se constituyen socialmente en un lugar “del tercero excluido” al que se le ha definido a partir de la diada peligrosidad y miedo, combinados con las ideas de fragilidad y dependencia que se le imprime a quienes son menores de edad, que sin ser adultos tampoco son niños, de acuerdo con las categorías sociales que definen estas dos ideas. La autora concluye que no ha terminado el tránsito de una política de la situación irregular a una de

posibilidades para la acción e intervención autónoma del niño en su entorno, 3) una red de apoyo social que amortigüe las tensiones y conflictos que se presentan en el entorno inmediato de la crianza, 4) La posibilidad de establecer vínculos afectivos estables y significativos (Bronfenbrenner, 1985). El mensaje final que nos brinda este autor es que el desarrollo es lo opuesto al aislamiento, se potencia en la interrelación, en la generación de redes, fluidas y contextos múltiples, cuyo elemento esencial es la relación cara a cara a través de la cual el niño y el adulto se constituyen mutuamente como sujetos.

protección integral de derechos, ya que las representaciones con las cuales se construye la imagen de la niñez institucionalizada perpetúan la lógica de vulneración de estos niños (Garrido Carrasco, 2006).

Garrido Carrasco, plantea que la identidad de los niños se configura en torno a una forma de oposición respecto de las representaciones tradicionales e idealizadas de la niñez y sus roles sociales. Describe este proceso como un proceso de inversión del estigma, en el que aquellas conductas sancionadas por los adultos son reconocidas por los niños como las competencias que les permiten enfrentar la vida y a través de las cuales se han construido un lugar en el mundo (Garrido Carrasco, 2006). Desde otra lectura, en un estudio realizado en el contexto de los niños de la calle en México, se plantea que lo estigmatizado son las habilidades que los niños han desarrollado para la sobrevivencia en la calle, parte fundamental de los aspectos positivos de su identidad, sin embargo estas habilidades no son socialmente valoradas porque no se ajustan a las normas ni a los contornos de la noción de infancia que la sociedad les impone, por lo que son blanco del proceso de regularización, frente a lo que los niños, niñas y adolescentes se resisten para que sus identidades no sean borradas (Cárdenas, 2008).

Los procesos de resistencia de los niños frente a la fuerza de normalización en espacios cerrados de protección, dan cuenta de acciones de rechazo y afirmación de sus prácticas sociales y su identidad. Osorio Ballesteros (2011) las clasifica en tres categorías:

- Las resistencias explícitas que se presentan en ocasiones coyunturales, se expresan como una confrontación directa con las autoridades institucionales: desobediencia, robo, huida, etc., aunque no son las más efectivas porque están asociadas a sanciones.
- Las resistencias discursivas, efectivas en la medida que permiten transgredir las normas sin las consecuencias de las resistencias explícitas, se caracterizan por ser tácticas dramatúrgicas en el sentido de Goffman y de Certeau, que simulan la adscripción al discurso normalizante o las pautas de conducta institucionales como la docilidad o la participación, simulan el agradecimiento, la enfermedad física o emocional, o parodian figuras de autoridad con quienes han tenido alguna confrontación.

- Las resistencias silenciosas que el autor denomina como “de habitación”, que tienen la función de evitar actividades que son obligatorias, así como hacer un uso diferenciado de los recursos materiales, estas resistencias se expresan en acciones tales como prolongar la actividad anterior para no iniciar la siguiente, en ayudar a un educador para evitar entrar a la actividad.

Las formas de resistencia que toman forma de conductas de afirmación, han sido descritas en un trabajo de tesis realizado en Colombia, como la puesta en práctica de formas y prácticas culturales del exterior al interior de la residencia infantil, tales como el lenguaje verbal y corporal, la vestimenta, las formas de relación: se trata muchas veces de una puesta en escena de las actividades realizadas en el exterior como escuchar música, bailar (García Flores & Suescún Díaz, 2012). En todos los casos las formas de resistencia se caracterizan como diría de Certeau por su no lugar, son efímeras, escurridizas, aprovechan el instante y después desaparecen.

REFERENTES TÉROCIO-CONCEPTUALES

El objeto de estudio ha sido construido a partir de una problematización empírica, que en las Ciencias Sociales es posible situar en el campo del estudio del sujeto-individuo, y particularmente desde la sociología ha sido abordado a partir de tres modelos analíticos: 1) La socialización, orientada por la pregunta acerca del mantenimiento del orden social y la integración de los individuos a través de roles rígidos establecidos a partir de la estructura social, pero poco a poco estos estudios se fueron decantando hacia procesos más complejos y más finos para analizar las tensiones entre el individuo y su rol social, vinculados a la diferenciación progresiva de la sociedad en donde la socialización deja de ser comprendida a partir de principios integrativos monolíticos para pensarse a partir de formas de integración conflictivas. Los principios integrativos correspondencias entre individuo y rol se hacen cada vez más complejas, de manera que el interés en los estudios desarrollados desde esta perspectiva, de la estructura social al individuo. En este caso se presupone que el orden social

determina al individuo a través y integración de sus individuos a partir de los roles determinados que ha de asumir, donde la asunción de los roles. 2) La subjetivación, en la que se plantea la pregunta en torno a las posibilidades de la emancipación del individuo en relación al proceso creciente de control social, propio del desarrollo de la racionalidad moderna (perspectiva marxista) y que más tarde en el tiempo, a partir de la década de los años sesenta se desplaza hacia el cuestionamiento por los procesos de dominación y sujeción de los individuos (orientación foucaultiana), lo que representó un giro del sujeto colectivo al sujeto del disciplinamiento. Martuccelli define ésta evolución en el estudio de la subjetivación, como una “consideración cada vez más fina, y más y más individualizante de la dupla emancipación-sujeción” siempre referidos siempre a un proyecto ético-político que se despliega entre “las lógicas del poder y su cuestionamiento social” (Martuccelli, Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo, 2007, págs. 29-30). 3) La individuación, donde la pregunta ya no es por la integración, ni por la emancipación sino por “el tipo de individuo que fabrica estructuralmente una sociedad”, en cada tipo de sociedad y momento histórico. Martuccelli clasifica los estudios de la individuación a partir de dos momentos. El primero se caracterizó por el estudio de interés en procesos de individuación a partir del análisis de los factores estructurales, particularmente en relación a los procesos de diferenciación y complejización de la sociedad que fuerzan a la singularización del individuo. Y en el segundo momento, el interés se centra más bien en la constitución del individuo en relación a las prescripciones ambivalentes características de la segunda modernidad, en la que esta cada vez más cominado a asumir la tarea de constituirse a sí mismo, en la medida que las instituciones han perdido su eficacia simbólica en la transmisión de los valores y principios que sostenían el orden moderno (Martuccelli, Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo, 2007).

Nuestro trabajo se sitúa entre estas estrategias, sin haber sido definido a priori dentro de alguna de ellas. Entendemos que el estudio de los modos de subjetivación de la infancia, particularmente aquella sujeta a la protección del Estado, pasa por describir las relaciones de poder y los procesos de reconfiguración de los mecanismos de dominación-sujeción en los que se gestan nuevos signos de inequidad. E insistimos en la idea de la emancipación, al

preguntarnos acerca de cómo producir condiciones de posibilidad para trastocar lo mecanismos de opresión que afectan a la infancia sujeta a la protección del Estado, como un compromiso ético y político que nos implica necesariamente ante el sufrimiento que podría y debería ser evitado. Al mismo tiempo consideramos importante relevar la experiencia vital de éstos niños y los adultos a quienes han sido encomendados, como un modesto acercamiento a su mundo, en el que nos interesa estudiar los efectos de los mecanismos de opresión que se ejerce sobre ésta población así como pensar, a partir de ello en estrategias para contrarrestarlos.

El abordaje teórico conceptual de nuestro objeto se construyó en el proceso de acercamiento-alejamiento a la realidad estudiada y los desafíos que se fueron presentado en el intento por dar sentido a lo observado. Se estructuró a partir de un eje diacrónico (devenir histórico social del dispositivo), y un eje sincrónico (análisis de las prácticas contemporáneas de protección), con el propósito de articular la dimensión histórica, estructural y micro—sociológica. Se analizó la producción del orden en la vida cotidiana de una residencia infantil, un escenario donde se expresan y recrean los mecanismos de dominación-sujeción a partir de las maneras en que los individuos resuelven las tensiones que los interpelan.

De acuerdo con lo anterior hemos recurrido tanto para la construcción como para el análisis de nuestro objeto de estudio, a los planteamientos de Michael Foucault respecto de la producción del sujeto. Articulamos a estos planteamientos los aportes de Danilo Marticelli al respecto de la producción del sujeto en la modernidad tardía, Félix Guatari y Judith Butler. Después se presentan algunas contribuciones de Pierre Bourdieu, a través de las nociones de sujeto, hábitos, estructuras cognitivas, campo y reproducción y violencia simbólica. En la dimensión microsociológica, retomamos algunas nociones de Certeau y Erving Goffman, ambos estudiosos del sujeto en tanto productor del orden social, que se resiste, se adapta o sobrevive creativamente frente a los efectos del poder que lo constriñen. Así mismo abordamos la dimensión institucional del problema mediante los postulados de René Lèvy y George Lapassade que contribuyen a pensar en relación a la articulación entre la

dimensión estructural y la micro-sociológica a partir de la tensión entre lo instituido y lo instituyente.

La producción del sujeto

Modernidad y poder-saber-verdad

La modernidad propone la posibilidad de un saber racional para desembarazarse de la verdad fundamentada en la fe y en la superstición o de los saberes que nacen de la experiencia directa, *distorsionados* por la subjetividad del individuo. La verdad en la modernidad surge articulada por la posibilidad de conocer la realidad más allá de nosotros mismos, de manera objetiva y procesual, es decir a lo largo de un camino que nos llevará al avance progresivo hacia la verdad. Este paradigma abrió un proceso sin retorno, en el que el “avance hacia la verdad”, que nos aleja del ser humano. Todo conocimiento sobre el sujeto resulta entonces en el “sacrificio del sujeto de conocimiento”, porque la forma en que el saber es construido en la modernidad, produce la sujeción del sujeto al conocimiento se produce sobre él (Foucault, 1992, pág. 18).

La construcción del saber está articulada a una operación de poder, porque aquello que se nos hace inteligible de la realidad es lo que el saber define de ella y nos lo presenta como si esa fuese verdad universal, cuando en realidad el saber es un conjunto de reglas con las que se diferencia lo verdadero de lo falso, una realidad parcial en tanto que niega todo aquello que está fuera de lo que afirma, una realidad discontinua que excluye el efecto del poder y el suceso en el que se efectuó y por lo tanto no permite comprender las condiciones de su producción, esto es lo que Foucault define como *efecto de verdad*.

Sin embargo no se trata únicamente de un problema epistemológico sino de una cuestión político- ideológica¹⁴ porque el saber se produce en un entramado de luchas que determinan

¹⁴ Esta tensión entre el cuestionamiento epistémico y el cuestionamiento político como perspectivas explicativas de la dominación y la reproducción, es una cuestión central en el debate por la aprehensión de este fenómeno. En el caso del modelo de Foucault parece integrar ambas razones en la relación indivisible entre saber-poder; Para Bourdieu hay una distorsión en aquellos argumentos que preconizan el cuestionamiento político pasando por alto que las formas en que opera la razón en la construcción del saber se encuentran los cimientos que sostienen el orden establecido. Giroux por su parte critica a Bourdieu, en el contexto la escuela como espacio social de reproducción cultural, por supeditar, la cuestión de las relaciones materiales que

las formas así como los dominios posibles del conocimiento, no es casual, no es producto de un sujeto, es producto del poder, el poder crea los objetos del saber. El poder tiene el efecto de hacernos percibir y comprender la realidad a través de aquello que se “ha convertido en inteligible, crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder. “ (...) No es posible que el poder se ejerza sin él saber, es imposible que el saber no engendre poder” (Foucault, 1992, pág. 75). En este sentido el régimen de verdad basado en el saber-poder es una operación ideológica, se cierra sobre sí mismo y oculta las relaciones de las que es producto.

Sujeto

La idea de sujeto desde esta perspectiva es la de un ser humano que queda sujetado por el efecto de su acción de conocerse a sí mismo y sujeto al control y la dependencia del sistema constituido a partir del saber sobre el sujeto:

Hay dos significados de la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto (Foucault, 1988).

El sujeto está dividido en su interior por las propias operaciones racionales que le permiten conocerse, como dividido por los otros a través de las operaciones del saber-poder. Estas operaciones actúan como modos de objetivación del sujeto mediante “prácticas divisorias” que constituyen un régimen de verdad, es decir una racionalidad constituida a partir de una definición de la realidad, en términos dicotómicos tales como la diferenciación entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo normal que actúan como coordenadas de una matriz que da forma a los modos de hacer, de ser y de pensar en cada época. La racionalidad es el efecto de una serie de operaciones a través de las cuales maniobra la razón para construir un campo de conocimiento que instaura un régimen de verdad. La racionalidad está articulada a un campo del saber, por lo que Foucault se refiere a las racionalidades en plural,

reproducen la desigualdad, en relación de los procesos subjetivos de reproducción cultura. Sin embargo en los tres casos hay un reconocimiento en cuanto a que la dominación tiene una fase epistémica –en cuanto a operaciones de la razón- y una fase política –en cuanto a operaciones del poder-.

como regímenes de verdad, una forma de poder que incide, mediante ciertas prácticas sociales, directamente en la vida cotidiana de los individuos (Foucault, 1992, págs. 4-5).

El desarrollo de las ciencias, son parte constitutiva y constituyente de la racionalidad moderna y sus instituciones, son el motor que dinamiza la evolución de la sociedad disciplinaria, particularmente las ciencias Las ciencias sociales (psicología, demografía, estadística, criminología, higiene social, etc.), en tanto que producen discursos y prácticas nuevas cada vez más “refinadas y operacionales” que orientan las lógicas de especialización operadas a través de las instituciones. De manera que “el individuo es el efecto y objeto de un cierto entrecruzamiento de poder y conocimiento. Es el producto de una compleja estrategia desarrollada en el campo del poder y del múltiple desarrollo de las ciencias humanas.” (Foucault M. , 2001, pág. 190).

Judith Butler profundiza los planteamientos de Foucault, poniendo en relación a este autor con los planteamientos de filósofos de Hegel y Nietzsche, psicoanalíticos (Freud y Lacan), en tanto que aquello que no aborda Foucault lo hacen los psicoanalistas y viceversa.

Butler señala que el sujeto es producto de una doble ligadura entre sometimiento y libertad, producto de un efecto de poder que al mismo tiempo habilita el espacio subjetivo para su autonomía:

El carácter fundacional del sujeto es en efecto una operación de poder, que se realiza mediante la inversión y ocultación de esa operación previa. Ello no quiere decir que el sujeto pueda ser reducido al poder por el que surge, ni tampoco que el poder por el que surge sea reducible al sujeto (Butler, 2011, pág. 26).

El sujeto se forma en un proceso de diferenciación progresiva de su mundo interno, por efecto de la inscripción psíquica de la norma se reprime la acción y la pulsión se vuelve contra sí mismo. En la misma operación de sometimiento del deseo, se habilitan las estructuras psíquicas para el ejercicio de la libertad. Se trata de un efecto de poder “privativo”, dado que somete el sujeto a la norma, pero que es también “productivo” porque la prohibición que instaure dicha norma, repliega la pulsión sobre sí misma, dando lugar a “un ámbito interno” en el que se produce la reflexividad. Es en este proceso que se constituye el sujeto en su repliegue puede describirse como “un hábito psíquico de autocensura” que da lugar a la

conciencia (Butler, 2011, pág. 33). Es decir, que en la misma operación de sometimiento se habilitan las estructuras psíquicas para el ejercicio de la libertad, en tanto capacidad de agencia u autonomía guiada por la reflexividad. De manera que el sujeto se constituye a partir de una escisión y una conjunción entre el mundo social y el mundo interno de la persona, que se articula desde este espacio de reflexividad.

Poder

En el cruzamiento de la definición de sujeto de Foucault, y la que plantea Butler, se abre un panorama para la discusión acerca del poder y sus distintas acepciones que se pueden agrupar en dos marcos: la noción tradicional del poder entendido como un mecanismo restrictivo, un sistema de reglas que operan a partir de la prohibición jurídica, que obedece a un modelo de sociedad donde existían “sujetos jurídicos a quienes se les podía retirar los bienes y la vida”; y el poder como un mecanismo que deja de ser esencialmente jurídico (a partir del siglo XVIII) atingente a la emergencia de la sociedad capitalista, que requería de nuevas formas de control social para el mantenimiento del orden y de su funcionamiento, un sistema disciplinario que gobierna la vida hasta en sus ínfimos movimientos (Foucault M., 2014, pág. 60).

Por otra parte, desde la perspectiva psicoanalítica enunciada en la definición de Judith Butler, se presenta también una dimensión productiva del poder en tanto que la interdicción cultural a través de la que se constituye el sujeto, al reprimir habilita tanto la vida en sociedad como la reflexividad. El tema de la reflexividad del sujeto es crucial para los desarrollos posteriores acerca del sujeto y el poder, en el que se han realizado análisis cada vez más finos de lo que ocurre en ese espacio de libertad posibilitado por la reflexividad, en el análisis de la relación entre el sujeto y la estructura.

Foucault se desprende de la concepción moderna del poder, y lo propone a partir de sus mecanismos positivos “no desde su representación, sino desde su funcionamiento”. Piensa el poder en tanto fuerza productiva en la medida que posibilita el mantenimiento de un orden social. Plantea además que la el repliegue del sujeto al poder no se da necesariamente por sumisión y obediencia, o por represión o sublimación, o por simple masoquismo, sino a

través del placer; “en ese momento se puede comprender, al mismo tiempo cómo se puede obedecer al poder y encontrar en el hecho de la obediencia placer, que no es masoquista necesariamente” (Foucault M. , 2014, pág. 54 y 66). Un placer que se encuentra en la experiencia de cumplimiento y conformidad con la regla, o que se fija justamente en relación a la regla y su transgresión. El poder *funciona* como agente de producción de subjetividad, y atraviesa y configura al sujeto a través de mecanismos cada vez más sutiles y complejos de desentrañar en tanto que se nos inscriben en moldean nuestros propios deseos.

Mecanismos de dominación

Los modos de subjetivación en la modernidad capitalista se han transformado a lo largo de un proceso de racionalización, caracterizado por una totalización e individualización progresiva de los mecanismos de dominación.

Foucault ha establecido dos momentos históricos importantes en el desarrollo de la sociedad moderna a partir de la identificación de transformaciones sustanciales en los modos de subjetivación y sujeción: la sociedad disciplinaria y la sociedad de control. En la sociedad disciplinaria hay una correlación entre disciplina y resistencia, a diferencia de las sociedades de control en las que el *biopoder* se ha perfeccionado para atar no solo los cuerpos sino también las subjetividades, “regulando la vida de los cuerpos desde su interior” (Hardt & Negri, 2005), donde esta correlación cambia y se expresa en la diada dominación-malestar.

En la sociedad disciplinaria, el Estado moderno es en coordinación con la ciencia un productor de racionalidades. Promete garantizar la vida, la salud, la seguridad, la riqueza y el bienestar en general, a través de un proceso de diversificación, segmentación y especialización de sus campos de acción. A esto Foucault le llama “tácticas individualizantes” que caracterizan series de poder correspondientes a campos particulares de saber y de acción del poder (indivisibles el uno del otro), como sería “la familia, la medicina, la psiquiatría, la educación, el trabajo” o la infancia. Es una forma efectiva de poder por sus efectos totalizantes, que definen y abarcan todos los aspectos de la vida de las personas, e individualizantes, porque se segmentan y especializan en cada uno de estos aspectos (Foucault, 1988, pág. 11).

El disciplinamiento se manifiesta en el ordenamiento y modulación de los tiempos y los movimientos de las personas dentro del espacio institucional, ya sea la escuela, la empresa, el hospital o la cárcel. En cada uno de estos espacios se disciplina a los sujetos mediante un régimen de actividades diarias, repetitivas, que se efectúan a través de procedimientos detallados, dentro de lapsos temporo-espaciales que se concatenan a lo largo del día y se reproducen día con día, la fuerza del hábito que instala un modo de ser y actuar que parece evidente, casi natural, pero que es parte de una filigrana social meticulosamente diseñada, planificada y perfeccionada, de acuerdo con los propósitos de cada institución y en respuesta a aquellas prácticas que se resisten a ellos. Estas series de poder, en una de sus puntas se constituyen como regímenes de ideas y en la otra como regímenes de prácticas.

Foucault describe tres mecanismos de opresión el sujeto: la dominación, la explotación y la sujeción. La primera hace referencia a la fuerza que ejerce un grupo sobre otro a partir de una diferenciación étnica, social o religiosa; la explotación es definida como la separación de los individuos de aquello que ellos mismos producen; y la sujeción como un efecto de poder a través del cual los individuos quedan atados a las operaciones del saber-poder que los objetiva. Estos mecanismos actúan conjuntamente “conforman relaciones complejas y circulares con otras formas” (Foucault, 1988, pág. 9).

Los mecanismos de dominación han evolucionado en el sentido de un refinamiento de la acción del poder. Lo que antes era coerción a través del castigo físico ejercido mediante una puesta en escena en la plaza pública, hoy en día se efectúa con un mínimo de movimientos que han dejado de ser perceptibles porque operan en la constitución misma de la subjetividad humana, lo que se denomina como *biopoder*, que organiza la subjetividad individual de acuerdo con la subjetividad dominante. (Foucault, 2002).

Félix Guattari señala que lo central en cualquier sistema o vía de subjetivación es su capacidad de penetración en la “cartografía de los territorios existenciales”. Distingue tres vías de subjetivación-sujeción fundamentales en las sociedades occidentales capitalistas:

1) La vía del poder, que circunscribe y es circunscrita desde el exterior de los reagrupamientos humanos, ya sea por coerción directa o efectuada por la empresa panóptica sobre el cuerpo, o por el imaginario del amo. 2) La

vía del saber, que se articula al interior de la subjetividad en los programas técnico-científicos y económicos. 3) La vía de la auto-referencia, que desarrolla una subjetividad procesual, auto-consustancial, lo que no le impide de instaurarse transversalmente en la estratificación social y mental. Poder sobre las territorialidades exteriores, saber desterritorializado sobre las actividades humanas y las máquinas y, al fin la creatividad propia de las mutaciones subjetivas (Guattari F. , 2003, pág. 2).

El autor vincula estas vías principales de sujeción con tres periodos que caracteriza de la siguiente manera: 1) La cristiandad europea, en la que se establece una nueva forma de vinculación entre la tierra y el poder. 2) La edad de la desterritorialización del capitalismo de los saberes, y las técnicas y 3) La edad de la información planetaria (Guattari F. , 2003), donde las formas de producción de subjetividad y sujeción nos desafían a más allá de las tecnologías disciplinarias y de control propias de la modernidad capitalista, con cuestionamientos respecto de la relación entre lo universal y lo particular, la diversidad y la unidad que lleva al cuestionamiento respecto de ¿Cómo es posible la sujeción por una vía auto-referencial y a la vez totalizante?

De acuerdo a Martuccelli, los desplazamientos de una matriz de subjetivación a otra se pueden ordenar a partir de tres etapas: 1) En la primera hace referencia a la subjetividad como proyecto colectivo de subjetivación que se constituye como un proceso de emancipación social en oposición al capitalismo. En la segunda etapa, se traslada la subjetivación colectiva a la sujeción individualizada. Y en una tercera etapa, la subjetivación se convierte en un proyecto personal de emancipación, o la emancipación se convierte en un proyecto individual de subjetivación. En este movimiento se ha debilitado el “sustrato normativo y emancipador”, transformando el proyecto colectivo de individuación en un proyecto “individualizante de sujeción” (Martuccelli, Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo, 2007, pág. 27).

Éste autor, ha profundizado en el estudio de los mecanismos de dominación contemporáneos, a partir las experiencias del individuo, profundizando en la conceptualización y el análisis de las formas de sujeción, así como descifrando otros mecanismos representativos de la sociedad contemporánea como la responsabilización. Ambos, sujeción y responsabilización, tienen en común una experiencia que se configura

entre los mandatos impuestos a los individuos y las posibilidades y recursos subjetivas y objetivas que éstos tienen de llevarlos a cabo. Y es justo ahí, en lo que respecta a las posibilidades y recursos de los individuos, que ocurre la operación de dominación: “solo en apariencia el desafío es común a todos los individuos, en realidad se declina de manera muy desigual según las posiciones sociales” (Martuccelli, 2007, pág. 163).

La sujeción refiere al mecanismo en el cual se inscribe en el sujeto y al sujeto en ciertos modos de hacer y pensar, ya sea por la coerción que se ejerce a través de las disciplinas corporales, o por la imposición de categorías que fija a los sujetos en un lugar estigmatizado y marginal (interpelaciones políticas). En este movimiento, la sujeción, en tanto mecanismo, queda oculto por una operación paralela de reconocimiento del individuo en tanto sujeto. De manera que ambos casos es posible reconocer dos operaciones opuestas y complementarias: “formación y control, producción y reproducción, instigación y prescripción del *sujeto*” (Martuccelli, 2007, pág. 147)

Paralelamente ha ido emergiendo otro modelo de dominación que a partir de la ruptura del Estado Benefactor transfirió hacia los individuos la tarea de hacerse cargo de todo aquello que les acontece. A este modelo de inscripción subjetiva se le ha denominado *responsabilización*, que puede definirse en términos de una experiencia de “exigencia generalizada de implicación de los individuos en la vida social y en base de una filosofía que los obliga a interiorizar, bajo la forma de una falta personal su situación de exclusión o fracaso” (Martuccelli, 2007, pág. 168). En el cruce de los ejes de estas dos experiencias en relación con la primacía de una de las dos dimensiones de la dominación, que define como consentimiento y coerción se configuran tipos ideales de experiencias de dominación contemporánea. Lo anterior se esquematiza en la tabla siguiente:

	Consentimiento	Coerción
<i>Sujeción</i>	Inculcación	Implosión
<i>Responsabilización</i>	Prescripción	Devolución

Tabla 2 Mecanismos de Dominación. Fuente: Martucelli, Danilo. Cambio de Rumbo. LOM, Santiago de Chile, 2007, pág. 150.

La inculcación hace referencia a un proceso de inscripción subjetiva que se realiza a partir de un grupo de coerciones cuya finalidad es fijar al sujeto en un lugar de descalificación social, que se impone ya sea por la fuerza del hábito que moldea los cuerpos a través de la violencia simbólica mediante la cual logra imponerse un conjunto de calificaciones que provienen de la cultura dominante y moldea las mentalidades.

La implosión hacer referencia a una experiencia de alienación que impide al individuo “apropiarse de modelos positivos de identificación”. El extremo de la implosión ocurre entre las coerciones sufridas y el llamado a convertirse en sujeto, imposible de satisfacer. Si “en la inoculación la dominación siempre procede de formas de sobre-socialización (exceso de sublimación), en la implosión, el peligro más bien proviene de la sub-socialización (ausencia de sublimación). Nos interesa un tipo de experiencia en particular, a propósito del mecanismo de implosión, que se gesta a partir de la fragmentación social y el vaciamiento del sentido de autoridad y la disolución de la fuerzas de identificación normativa, obturando la constitución del sujeto en el enfrentamiento con la autoridad (resolución del conflicto edipico), por el contrario, al no haber una autoridad a partir de la cual constituirse por identificación y en relación a la cual autoafirmarse, se despliegan estrategias de adaptación (Martucelli, 2007, págs. 152-154).

En el caso de la *experiencia de prescripción*, se encuentra más bien una forma imperativa en virtud del mejoramiento del individuo, lo que Foucault denominaba “el cuidado de sí mismo”, donde la experiencia está determinada no solo por el imperativo sino también por la

orientación de la prescripción (autonomía, independencia, participación, autenticidad), y por los recursos-soportes que dispone el individuo para realizarlo.

La devolución “torna al individuo responsable para siempre y en todas partes, no de lo que hace o no hace, sino de todo lo que le acaece porque, contra toda verosimilitud, lo que le pasa es considerado como resultante de lo que ha hecho o más y más, de lo que no ha hecho en el pasado” (Martuccelli, 2007, pág. 163). Un ejemplo de este mecanismo son las campañas de prevención de adicciones, del bullying, del sida. Se trata más de “hacerle aceptar verdaderamente que es realmente el autor de su vida que de dictarle lo que es necesario que haga”. En consecuencia el individuo es culpable de todo lo que le pasa, paradójicamente en una sociedad en la que la vida individual es cada vez más dependiente de situaciones y decisiones que acaecen en lugares distantes, fuera de nuestra esfera de control (Martuccelli, Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo, 2007). La consecuencia inmediata de este mecanismo es una desresponsabilización social con respecto a los más débiles, y una desculpabilización individual con respecto a lo que le ocurre al otro, que descansa precisamente en la cuestión de la incertidumbre que produce la falta de control del entorno. Responsabilización–culpabilización del individuo y desresponsabilización–desculpabilización social.

Estas formas ideales comparten algunos rasgos en común. Se organizan en relación a una tensión fundamental de la sociedad contemporánea entre “la expansión de la conciencia crítica la conservación de la dominación”. Y, los mandatos sociales implicados en cada uno se presentan como libertades individuales, pero operan de manera que llevan a “los individuos libres a hacer lo que deben hacer” (Martuccelli, 2007, pág. 139 y 159). Las paradojas que encierran estos mecanismos los dotan de una finesa y una complejidad, de la que además somos parte, que los hace difíciles de desentrañar, además de que se carece de un lenguaje social y política para nombrarlos.

Un efecto de la complejidad-novedad de los mecanismos contemporáneos, es el uso de un lenguaje psicológico para referir a un número cada vez mayor de experiencias sociales. Martuccelli señala al respecto de que estamos siendo testigos de un momento en la historia

social en el que están emergiendo algunos intentos balbuceantes para “restablecer un vínculo, de nuevo cuño, entre las experiencias individuales y las quejas colectivas” (Martuccelli, 2007, pág. 57). No existe actualmente un lenguaje bien constituido para dar cuenta de aquellos problemas sociales que no se encuentran aún configurados institucionalmente. Un conjunto de malestares y dificultades individuales respecto de las cuales no se ha reconocido en su totalidad su carácter colectivo. Ante ello, se produce un lenguaje moral psicológico que individualiza una problemática social a través de la victimización y la noción de sufrimiento para la cual no existe un lenguaje político capaz de tramitarla en su dimensión social. De acuerdo a este autor, estamos en presencia de presencia de “una relación inestable y en profunda redefinición” entre las injusticias sociales, las experiencias subjetivas y el lenguaje político (Martuccelli, 2007, pág. 60).

El modelo de la reproducción social de Bourdieu

Foucault como Bourdieu se interesan en comprender como se mantiene el orden, el primero pone el acento en sus transformaciones diacrónicas y el segundo en las formas de reproducción sincrónicas. Foucault plantea la dominación en torno a las operaciones del poder-saber en las que se define y se impone una realidad, a diferencia de Bourdieu que lo hace en torno a las operaciones de legitimación-reproducción de la cultura¹⁵ dominante, cuyo principal mecanismo de dominación es la violencia simbólica.

Bourdieu expone cómo se relacionan las condiciones materiales de la vida con las condiciones subjetivas de la misma, un proceso mediado por la violencia simbólica, en el que el poder opera moldeando las categorías con las que los individuos interpretan el mundo, de acuerdo con las lógicas y los sentidos que definen las estructuras objetivas de la sociedad, que son independientes de la voluntad y de la conciencia de los individuos (agentes). Nombra estas categorías como estructuras cognoscitivas. Su correspondencia con las estructuras objetivas posibilita que las relaciones arbitrarias se transformen en situaciones lógicas, razonables o que se den por sentadas como procesos obvios o naturales: “el dominado percibe al dominante a través de unas categorías que la relación de

¹⁵ Entendiendo por cultura obras, productos, así como modos de sentir, pensar y actuar de un grupo humano.

dominación ha producido y que, debido a ello, son conformes a los intereses del dominante”. Es a través de esta “consonancia tácita”, explica Bourdieu, que el individuo está atado de forma inconsciente al orden establecido (Bourdieu P. , 1997, págs. 197 y 118-119).

El Estado tiene un rol preponderante en la manera en que organizamos la realidad, a través de las lógicas que organizan los tiempos, los espacios y las prácticas:

Así por ejemplo los grandes ritmos del calendario social, y en particular la estructura de las vacaciones escolares, que determina las grandes «migraciones estacionales» de las sociedades contemporáneas, garantizan a la vez unos referentes objetivos comunes y unos principios de división subjetivos concertados que aseguran, más allá de la irreductibilidad de los tiempos vividos, unas «experiencias internas del tiempo» (Bourdieu P. , Razones prácticas. sobre la teoría de la acción., 1997, pág. 117).

Ejerce una influencia que regula las prácticas que se sedimentan como formas permanentes de disposiciones a través de las cuales actuamos, así como en categorías de percepción mediante las cuales organizamos la realidad. De ahí que Bourdieu señale que la sumisión y obediencia sean “actos cognitivos” que, en tanto tales, ponen en marcha estructuras cognitivas, así como también formas subjetivas a través de las cuales interpretamos el mundo y formas de organización de la realidad. Para comprender el poder del Estado en cuanto constructor de andamiaje que sostiene la vida social, Bourdieu integra la perspectiva fiscalista del mundo social que entiende las relaciones sociales como relaciones de fuerza y la perspectiva semiológica que las comprende como “relaciones de fuerza simbólica” que se expresan en “relaciones de sentido” y en “relaciones de comunicación” (Bourdieu P. , 1997, págs. 115-116).

Las personas tienen un papel activo en el proceso de legitimación y reproducción de la cultura dominante a través de un sentido práctico que les permite decodificar e interpretar la realidad y actuar en ella. El sentido práctico se orienta por las estructuras cognoscitivas que se corresponden con las estructuras objetivas en las que se transmiten los imperativos dominantes. Los individuos actúan a través de un sentido práctico, definido en palabras del autor como un:

(...) sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y

de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada (Bourdieu P. , 2006, pág. 29).

Los *sistemas adquiridos de preferencias*, dependen de la posición de los sujetos en la estructura social. Es lo que Bourdieu denomina como *habitus* que traduce “las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario”, actúa como “esquemas clasificatorios” que diferencia lo legítimo de lo que no lo es en todos los ámbitos de la vida social, unifican las prácticas de los sujetos que coinciden en una misma posición de la estructura social (Bourdieu P. , 1997, pág. 19) y las diferencia de las otras posiciones, manteniendo estables las distancias entre unas y otras.

El *habitus* se define como un hábito incorporado en el cuerpo que lo dispone a ciertos modos de comportamiento y pensamiento, “formas estables de ser y hacer inscritas en el cuerpo” (Bourdieu P. , 1997, pág. 40). El sentido práctico, difiere de acuerdo con la clase social, por lo tanto los hábitos unifican a los individuos de un mismo grupo social y los diferencian respecto de los demás grupos sociales. Es así como las posiciones sociales fundamentadas en los bienes materiales se transforma en posiciones simbólicas fundadas en bienes culturales que son más valorados respecto de otros. De manera que los agentes actúan a partir de un condicionamiento naturalizado que limita sus acciones.

Aunque la noción más común de *habitus* es aquella vinculada a la clase social, como productora de ciertas disposiciones prácticas y cognitivas y culturales, tales como las formas del habla, esta categoría es posible utilizarla para pensar en otras estructuras como la edad. La edad como estructura da cuenta de un sistema jerárquico que expresa la lógica de relaciones de poder y distribuye los recursos de una sociedad, en este sentido a cada hábito de edad le corresponden ciertos recursos, así como una “pauta cultural” en relación con el ciclo vital, en la que se constituye una semántica a partir de los valores, estereotipos y significados atribuidos a cada clase edad (Feixa, 2006). El hábito de la edad se intersecta con el hábito de clase, ya que en el proceso de diferenciación y estratificación social cada hábito de clase se coreponde con el hábito de edad.

La reproducción de la cultura actúa de formas diversas a través de la organización del espacio social en campos. Un campo es un sistema organizado jerárquicamente que tiene una función social particular, como sería el arte, la ciencia, la economía. Es un espacio de luchas dinamizado por agentes sociales e instituciones y se rige por sus propias reglas. Los agentes luchan entre sí para apropiarse de un capital particular a ese campo, de manera que la estructura del campo se define a partir de la relación de fuerzas entre los agentes, quienes se caracterizan por su trayectoria biográfica, su posición en el campo y su hábitus. Aunque en esta relación de fuerzas se enfrentan tanto las posiciones que buscan conservar las relaciones de poder tal como están dentro del campo y quienes buscan transformarlas, entre ambas posiciones existe una complicidad porque hay interés de que el campo exista. El campo se estructura a partir de la relación entre dominantes y dominados y la distribución de sus capitales, entendidos estos como bienes económicos, sociales, culturales y simbólicos, mediante los cuales los agentes maniobran para mantener su posición.

Las instituciones son comprendidas por este autor como espacios de producción y reproducción de la cultura dominante. La institucionalización permite la especialización y el refinamiento del ejercicio del poder a través de mecanismos cada vez más sutiles que buscan economizar la fuerza infringida y maximizar su efecto. La institución es un sistema que legitima la cultura dominante a través de sus prácticas y sus discursos en los que transmite el hábitus de aquello que es altamente valorado.

Tanto para Foucault como para Bourdieu no hay posibilidad de transformación de las instituciones si no se transforman al mismo tiempo el armazón subjetivo y el armazón material que las constituye, es decir el orden de las relaciones que promueven a través de su estructura y el orden de los discursos que las legitima¹⁶.

¹⁶ Los trabajos de Valeria Llobet refuerzan este planteamiento, señalando que las instituciones son las constructoras del niño en tanto sujeto social y por lo tanto “la existencia de los niños como sujetos concretos depende de las instituciones para la infancia” (Llobet, 2010, págs. 13-14) en tanto que son ellas que definen las “figuras imaginadas de la infancia” que delinean sus trayectorias, modulan sus procesos, sus tiempos y construyen sus espacios. Las instituciones de la infancia son “espacios de negociación de sentidos”, que se transforman en prácticas cotidianas. Para esta autora en el campo de la infancia actúan fuerzas políticas y sociales, así como actores concretos y sus historias que se “conjugan como resoluciones a conflictos en la vida cotidiana” (Llobet, 2010, pág. 14).

La producción del sujeto: aproximaciones desde Michel De Certeau y Erving Goffman

Junto con Foucault y Bourdieu, estos dos autores han desarrollado sistemas explicativos que contribuyen a comprender como es que se producen y reproducen las posiciones de poder y subordinación en la sociedad. Sin embargo el estudio del sujeto que en Foucault toma la dirección del análisis diacrónico del devenir histórico social y la producción de los sujetos, El análisis sincrónico de Bourdieu que se orienta hacia las formas de correspondencia entre los sujetos y las estructuras sociales, Guattari que estudia la constitución del individuo en la matriz de subjetivación capitalista o Martuchelli que estudio lo social a partir de las experiencias vitales que refieren los individuos; estos dos autores, De Certeau y Goffman, analizan la interioridad de las pequeñas cosas, las acciones y movimientos con los que los sujetos tejen sus contextos, a través de formas de interacción y procesos de interacción, significación, adaptación y resistencia.

Se proyecta en estas perspectivas un sujeto sujetado en tanto que actúa frente a las prácticas de poder, aunque no se trata de un sujeto pasivo que desarrolla actos meramente reproductivos. En el pensamiento de de Certeau el sujeto se muestra como quien maniobra en relación con las tácticas del poder a través de estrategias diversas y en constante construcción; para Goffman se trata de un individuo con capacidad para crear sus propios marcos de referencia frente a la totalidad social.

Los planteamiento de de Certeau y Goffman son relevantes para el objeto de estudio en tanto que contribuyen al análisis de las producción intersubjetiva en el campo de fuerzas dinamizado por las estrategias institucionales y las tácticas con las que los educadores y los niños maniobran dentro del espacio institucional.

Michel de Certeau: el arte del débil para hacer la guerra cotidiana

El pensamiento de de Certeau estuvo muy influenciado, como el mismo lo señala por algunos postulados de la teoría de Lefebvre al respecto de la relación entre el sistema de producción, las relaciones sociales, el espacio y el tiempo, planteando que “el modo de producción, organiza, produce - al mismo tiempo que ciertas relaciones sociales - su espacio y su

tiempo". La construcción del espacio se realiza por la inversión de los dueños de los medios productivos, reproduciendo las necesidades de los capitalistas, y materializa literalmente la lógica de las relaciones de producción. El espacio se vuelve conflictivo en tanto que delimita las posibilidades de las prácticas humanas, las constriñe y las conduce a lo largo de la vida cotidiana, que se despliega en ciclos repetitivos articulados por el sistema de producción.

Pero el espacio no es únicamente lo que representa para sus usuarios, implica un orden simbólico y por lo tanto también un des-orden, en cuya relación puede ser decodificado. Lefebvre utiliza el concepto de espacio conocido para denominar la representación cognitiva de sus productores y las nociones de espacio percibido y espacio vivido para describir lo que el espacio significa y como se vive desde los usuarios. La propuesta metodológica para el análisis de los espacios se fundamenta en la diferencia entre el espacio dominado en el que se instalan los dueños del capital y el espacio apropiado en el que se instalan las grandes masas usuarias del mismo (Lefebvre, 1974).

De Certeau, por su parte, centra su modelo en la operación de los procesos de recepción de la cultura dominante como desestabilizadores de las operaciones que efectúan los dispositivos de poder: "entre bastidores, tecnologías mudas determinan o provocan el cortocircuito de las escenificaciones institucionales". Afirma, en la definición de su campo de estudio, que los dominados –a quienes llama consumidores-, en sus intentos por escapar de los procedimientos de la disciplina, juegan con ellos, construyendo múltiples *maneras de hacer* que representan "procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico":

Plantean cuestiones análogas y distintas a las que abordaba Foucault: análogas, pues en ambos casos se busca distinguir las operaciones cuasi microbianas que proliferan en el interior de las estructuras tecnocráticas y de modificar su funcionamiento mediante una multitud de "tácticas" articuladas con base en los "detalles" de lo cotidiano; distintas también, pues De Certeau no trata de precisar cómo la violencia del orden se transforma en tecnología disciplinaria, sino de exhumar las formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa, la táctica artesanal de grupos o individuos atrapados en lo sucesivo dentro de las redes de la "vigilancia". Estos procedimientos y ardidés de los consumidores componen,

finalmente, el ambiente de antidisciplina" (de Certeau, la invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer, 2000, pág. XLV).

Procedimientos que operan "en los bastidores" de los aparatos productores de las disciplinas. La vida cotidiana es el medio en el que se producen. Estas prácticas "desprovistas de ideología o de instituciones propias" se caracterizan por el *no lugar*, sin posibilidad de una fabricación cultural propia, lo singular aparece en las formas de apropiación de la cultura dominante, como una manera de "escapar" de un sistema del que no se puede huir (de Certeau, 2000, pág. XLV)¹⁷.

Este autor propone el análisis de la manipulación de las pautas culturales dominantes "por parte de quienes no son sus fabricantes" (de Certeau, 2000, pág. XLIII). Lo que se puede advertir en *los modos del decir* que revelan la construcción de frases propias a partir de "un vocabulario y una sintaxis recibidos", hace referencia a la forma de operar dentro del campo lingüístico, caracterizadas por cuatro operaciones del acto enunciativo: apropiación y reapropiación de la lengua, instauración de un presente, definición un contexto en términos de las relaciones que lo constituyen y en las que están implicados ciertos acuerdos "contratos" que ordenan tales relaciones. Así como también en los *modos de hacer*, que consisten en las tecnologías elaboradas por el individuo y sus colectivos (por hacer un símil con el lenguaje de Foucault) a través de las cuales los consumidores "se re-apropian" de los espacios organizados a través de las prácticas disciplinarias de poder y producen nuevos usos de los mismos.

En ambos casos se trata de un "pensamiento que no se piensa" y por lo tanto se advierte en su acción ya sea lingüística o práctica, resultados de un espacio crítico y de creación y por lo tanto plural y múltiple en tanto la identidad cultural, histórica y la posición en la estructura social de los individuos y colectivos. De Certeau utilizan el concepto de *métis* para referirse

¹⁷ De Certeau utiliza el ejemplo de los indios americanos que al no poder huir de la realidad que les era impuesta por los conquistadores, se apropiaban de los artefactos y discursos de estos y les daban un sentido dentro de su propio sistema de referencia. Operaba un proceso de asimilación externa manteniendo internamente las diferencias.

a un pensamiento no dual, que integra el saber en la acción. La *métis* es una forma de inteligencia que “combina el instinto, la sagacidad, la previsión, la flexibilidad del espíritu, la farsa, la inventiva, la atención vigilante, el sentido de la oportunidad, las habilidades diversas de una experiencia largamente acumulada. Reúne la teoría y la práctica, el saber y el actuar, el logos y la praxis”. Se trata de aquellas formas de inteligencia que quedaron relegadas frente a la instauración del saber cómo saber científico, un saber que bifurca el objeto de su comprensión, separa permanentemente la lógica de la razón de la lógica de la acción (Dettienne & Vernant, 1974, pág. 10).

El espacio crítico y de creación así como sus productos se encuentran mediados por una relación de fuerza-debilidad entre los productores y los consumidores, que determinan los márgenes de maniobra de los segundos. A mayor debilidad, esto es, menor acceso a los bienes materiales y financieros, se desarrolla mayor astucia para maniobrar ya que se posee un espacio de producción más estrecho. De manera que el mismo dispositivo cultural dominante tiene efectos diferenciados de acuerdo con la “relación entre procedimientos y los campos de fuerza donde intervienen” (de Certeau, 2000, pág. XLVIII).

Este autor define dos procedimientos que operan en la relación de fuerzas, el estratégico y el táctico. El mecanismo estratégico es aquel en el que es posible manipular la relación de fuerzas, abstraerse a ellas y ejercer la voluntad y el poder se “circunscribe a un lugar propio” que sirve de soporte para el manejo de sus relaciones, tal como el lugar de la política, la economía y la ciencia. Las estrategias poseen un lugar de poder que les permite elaborar “lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas (de Certeau, 2000, pág. 45). El procedimiento táctico es el cálculo que no puede circuncribirse a un lugar propio “No dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias.” Las tácticas aparecen como indisociables de los placeres cotidianos inscritos en ganarle la batalla al otro y obtener lo que se desea:

Mil maneras de hacer/deshacer el juego del otro, es decir, el espacio instituido por otros, caracterizan la actividad, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por no tener uno propio,

deben arreglárselas en una red de fuerzas y de representaciones establecidas. Hace falta "valerse de". En estas estratagemas de combatientes, hay un arte de las buenas pasadas, un placer de evadir las reglas de un espacio limitante (de Certeau, 2000, pág. 22).

El lugar en este modelo es definido como el “espacio tecnocráticamente construido, escrito y funcionalista donde circulan las trayectorias” (de Certeau, 2000, págs. XLIX-XLI). El arte de manipular es efímero porque no se asienta en un espacio en el cual pueda reproducirse, sin embargo la racionalidad basada en la *métis* acumula un saber vivencial, una memoria no enunciada, una memoria cuyo lugar es el acontecimiento, es decir no se puede capitalizar en cuanto a configurar un lugar para la resistencia.

Lo táctico al no tener un espacio hace uso del tiempo, en el que puede inscribir sus conquistas, lo que las permea de un carácter temporal, in-permanente. La táctica se presenta en relación con la ocasión que abre la posibilidad de inscribir lo propio y se diluye en la ocasión misma que es finita. Por lo tanto necesita “jugar constantemente con los acontecimientos” para producir la ocasión y obtener beneficios de aquellas fuerzas que no estén bajo su control. (de Certeau, 2000, pág. LIII). Las tácticas operan a partir de un principio de economía que busca obtener un máximo de efectos con un mínimo de fuerza “la multiplicación de efectos por medio de la disminución de medios”, rigen el arte de hacer y el arte del decir (de Certeau, 2000, pág. 92). En la táctica la relación entre fuerza y efecto esta mediada por dos recursos, el tiempo oportuno y la memoria, que se articulan en una operación o *jugada*¹⁸ que se presenta como sigue: a mayor memoria, menos fuerza, menos tiempo y más efectos.

¹⁸ La jugada disloca las relaciones y genera un efecto de torsión que genera relaciones inversamente proporcionales por ejemplo “*mientras más presente, menos visible*”. De Certeau describe dos tipos de series para caracterizar el efecto de *torsión* ciclo de la jugada, una serie que denomina *espacio-tiempo*-, de lo visible a lo visible, en la que el tiempo es el mediador de un estado del espacio a un nuevo estado del espacio en el que ha operado una transformación; y otra serie que denomina *estar-hacer*, en la que es el paso de un estado visible a un estado invisible, en el que en el acontecimiento se pasa del espacio a la memoria (de Certeau, la invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer, 2000).

Erving Goffman: los marcos de referencia

Este autor plantea el cuestionamiento acerca de cómo los sujetos organizan la realidad y actúan en ella. Utiliza como noción central de su modelo la noción de *marcos de referencia*, entendidos como una matriz de significados más o menos estables, compartidos por un grupo humano reunido bajo una misma cultura a través de los cuales los individuos “describen los acontecimientos” y actúan en consecuencia, por lo tanto es a través de estos marcos que se regulan la interacción social. Goffman los describe como son “principios de organización que gobiernan los acontecimientos -al menos sociales- y nuestra participación subjetiva en ellos”. El uso de los marcos de referencia no pasa necesariamente por la consciencia de sus usuarios: “los marcos están implícitos en las prácticas compartidas de una comunidad de coautores, donde ellos no están en absoluto representados de modo individual” (Goffman, 2008, pág. XV). El análisis de los marcos de referencia contribuye a comprender cómo se organiza la experiencia humana en la vida cotidiana.

Estos marcos se denominan primarios ya que dan sentido a algo que sin dicho marco no lo tendría, algunos tienen una estructura formal con reglas sistemas de creencias bien organizados y otros poseen menos grados de organización; su función es permitir a los usuarios “situar, percibir identificar y etiquetar un número aparentemente infinito de sucesos concretos definidos en sus términos” (Goffman, 2008, pág. 23).

Los marcos de referencia primarios han sido descritos por Goffman como naturales y sociales, cada uno comprende una forma distinta de comprensión del mundo y lo que en el ocurre. Su diferencia fundamental radica en la volición humana como parte del sistema de comprensión-explicación de un fenómeno, en el caso de los primeros se trata de sistemas explicativos de acontecimientos cuyas fuerzas dependen de lo no humano y en el segundo de sistemas explicativos de hechos sociales. Los marcos de referencia naturales se caracterizan por ser sistemas de pensamiento deterministas, eximidas de un sistema de valores, al contrario de los marcos de referencia de tipo social que justamente se definen por colocar al centro del sistema al ser humano, su voluntad y su hacer, puesto a juicio a través de un sistema de valores que lo definen, en el proceso de selección de un marco de

referencia social interviene “el motivo y la intención y su imputación”. Sin embargo en el hacer cotidiano de las personas existe una permanente interacción de ambos tipos de marcos, ya que toda acción humana está articulada a supuestos vinculados a las condiciones naturales de nuestro entorno: “aunque los acontecimientos naturales ocurren sin una intervención inteligente, los actos inteligentes no pueden realizarse de manera efectiva sin intervenir en el orden natural” (Goffman, 2008, págs. 24-25).

Para identificar y diferenciar los marcos de referencia primarios Goffman propone un análisis grueso de la situación a partir de una pregunta inicial como sería ¿Qué es lo que está pasando aquí? El marco, en este caso primario, hace las veces de una matriz general que permite interpretar un acontecimiento, aquello que las personas dan por hecho al definir lo que ahí ocurre. Otra característica de los marcos de referencia primarios es que son accesibles y afectan a más personas que aquellas que viven el acontecimiento o la interacción.

En el análisis de las interacciones Goffman utiliza la metáfora del teatro en donde el contexto de la interacción es un escenario delimitado por un tiempo, un espacio y una trama, y las personas son actores que están unidos por dicha trama. Pero ha incorporado también un nivel de complejidad adicional para el análisis de la interacción, señalando que es posible que la interacción obedezca a múltiples dimensiones de realidad que se desprenden de un marco inicial que delimita el acuerdo original de la sociedad respecto de lo que es real. Para ello utiliza ejemplos del arte literario y teatral en los que se empalman y enlazan distintas dimensiones de la realidad en una sola trama. Hay una interacción entre la realidad y los marcos de interpretación de la misma, en la que la primera, entendida como una forma históricamente sedimentada por la acción social se simboliza y constituye en estos marcos que a su vez la definen, como el Dr. Español en filosofía y letras García Landa, y estudioso de la teoría de Goffman, señala: (..) la realidad se modela e interpreta de acuerdo con estos marcos ideales, que a su vez retoman la realidad como base de operaciones” (García, 2008) . La(s) realidad(es) entonces se sostiene por acuerdos y compromisos individuales –cuando se trata de compromisos psíquicos como el de la esquizofrenia-, grupales o sociales a través de las cuales nos es posible interactuar con los otros.

Las instituciones totales

Erving Goffman acuñó esta noción para referirse a aquellos espacios en los que “un gran número de individuos en igual situación, (están) aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo” y que maneja prácticamente la totalidad de las necesidades del grupo humano en cuestión (Goffman, 2004, pág. 13). Las instituciones totales o cerradas son un espacio en el que se delimita de forma radical tanto materialmente como subjetivamente los límites entre el *afuera peligroso* para ser internado en *el adentro institucional seguro*. La organización en ese momento se transforma en un pequeño universo en el que se contiene la gran mayoría de las actividades cotidianas de la vida de los internos (Aguirre Baztán & Rodríguez Carballeira, 1995).

Goffman define cinco tipos de instituciones totales: 1) Aquellas erigidas para cuidar a las personas que parecen ser incapaces e inofensivas: hogares para ciegos, huéranos, e indigentes; 2) Aquellas que cuidan de las personas incapaces de cuidarse por sí mismas; 3) Las organizadas para proteger a la comunidad contra quienes constituyen intencionalmente un peligro para ella; 4) Las destinadas al mejor cumplimiento de una tarea de carácter laboral: barcos, escuelas de internos, cuarteles; 5) Las concebidas como refugios del mundo, aunque con frecuencia sirven también para la formación de religiosos: abadías, monasterios, conventos .

En las instituciones cerradas el ingreso depende de terceras personas y supone la idea de permanencia prolongada, en donde la libertad se ve afectada: “No es lo mismo ser cliente por obligación o imposición, que serlo por deseo propio, a través de una decisión libre y autónoma (Aguirre Baztán & Rodríguez Carballeira, 1995, pág. 7). El paso de la “vida civil” a la vida en el internado, implica una “mortificación del yo”, un proceso en el que la subjetividad de las personas queda reducida a la mirada que la institución tiene de ellas, dicho de otro modo, este proceso da cuenta de la reificación de los internos a partir de las categorías con las que son definidos por la institución (Goffman, 2004).

La división entre los internos y el personal a cargo da lugar a la constiución de dos universos complementarios pero opuestos, el personal, que “tiende a sentirse superior y justo (y) los

internos a sentirse inferiores, débiles, censurables y culpables” (Goffman, 2004, pág. 21). Se trata de un binomio mediante el cual se definen las posiciones que definen tipos de interacción aplicables a las organizaciones en general: Entre los miembros de cada uno de los binomios, entre los miembros de los binomios, entre los gobernantes como representación de los gobernados con el mundo exterior y el exogrupo (Aguirre Baztán & Rodríguez Carballeira, 1995, pág. 7).

Los equipamientos colectivos de asistencia social producen una subjetividad prefabricada, que definen esquemas prototípicos de modos de ser y pensar en los que los juegos de interacción están determinados por las formas en que los individuos son objetivados dentro de la institución (Guattari F. , 1987). Es así que la puesta institucional constriñe las prácticas de los sujetos y exige de ellos que se adapten a su nuevo rol, lo que Goffman denomina ajuste primario. sin embargo, los internos desarrollan estrategias que tienden a la sobrevivencia, la adaptación, así como a la satisfacción de necesidades fundamentales como: la pertenencia, el reconocimiento, el estatus, en las que se abren espacios de libertad para sí mismo, como lo describe Goffman:

Cada vez que examinamos de cerca una institución social (...) comprobamos que, los practicantes se niegan de uno u otro modo, a aceptar el punto de vista oficial sobre lo que deberían de dar y recibir de la organización y, más allá de esto, sobre la índole del yo y del mundo que deberían aceptar para sí mismos. Si se espera de ellos entusiasmo, se encontrará apatía; si se reclama lealtad, habrá desapego; si asistencia, ausentismo; si una salud robusta, algún achaque; variedades de inactividad si se requieren actos. Encontramos una multitud de minúsculas historias caseras que constituyen, cada una a su modo, un movimiento de libertad. Donde quiera que se imponen mundos, se desarrollan submundos (Goffman, 2004, pág. 300).

Las resistencias del interno a aceptar el rol de enfermo que le ha asignado en la organización, que se manifiestan en la negación a cooperar con lo que se le dice que debe de hacer o respecto a como debe comportarse, tienen un efecto que refuerza los argumentos institucionales del internamiento, ya que en la medida en que el interno se niega a acomodarse al que se le ha prescrito, todas aquellas conductas que manifiesten oposición a este rol son utilizadas como justificaciones que refuerzan la necesidad que tiene el sujeto de estar interno.

En el encuentro del sujeto con la organización ocurren procesos que Goffman denomina como “de ajuste” que pueden ser primarios o secundarios y estos últimos de tipo violento reprimido. Los ajustes primarios hacen referencia a la adaptación del interno al rol que se le ha asignado en la organización. Los ajustes secundarios dan cuenta de aquellos acuerdos tácitos que permiten obtener ciertos privilegios dentro de ciertas circunstancias y que son tolerados por la organización. Obedecen a aquello que se considera o no legítimo en relación con los participantes. Estos “beneficios limítrofes” varían de un momento histórico a otro, entre instituciones, de acuerdo a la posición que ocupan las personas dentro de ellas, se trata en otras palabras la “vida subterránea” de la organización que permite ciertos espacios de libertad para obtener ciertos privilegios que no están permitidos explícitamente. Los ajustes secundarios *reprimidos* consisten en espacios de flexibilidad que permiten sostener –en el caso del internado– la rigidez del régimen de vida. Por el contrario los ajustes secundarios *violentos*, se presentan como actos que contravienen abiertamente el orden establecido de las cosas (Goffman, 2004). Los ajustes secundarios en los espacios de internamiento se diversifican en múltiples formas de conducta que simbolizan la vida en libertad, sintetizan y permiten recuperar simbólicamente aquello de lo que se ha sido despojado, mediante la recreación de pequeños mundos inspirados en la vida anterior.

René Lourau y Georges Lapassade: acercamiento a los conceptos básicos del análisis institucional

El pensamiento desarrollado en torno a *lo institucional* en las ciencias sociales, es producto de los siglos XVIII y XIX en los que aconteció una transformación profunda del sistema social y económico, que detonó la revolución industrial y el establecimiento de un modelo social y económico capitalista. Lo institucional se asienta en el problema mismo de la constitución de lo social, núcleo organizador del desarrollo del pensamiento sociológico ¿cómo se articula lo universal y lo particular en la sociedad? ¿Cómo es que se produce la sociedad en esta articulación?

Los primeros sistemas de referencias sobre la institución tuvieron en común que fueron configurados en alguno de los polos en torno a la tensión entre lo universal y lo particular, o

en la dimensión estructural o en la dimensión delimitada por los grupos y los individuos que los conforman. Las nociones de norma, división del trabajo e ideología, sirvieron de coordenadas para la constitución del sistema de pensamiento estructuralista, y en su polo opuesto, las nociones de inconsciente, subjetividad y sentido, orientaron este sistema de referencias enfocado a la acción de los grupos e individuos. De manera que es posible referirse a modelos explicativos de lo institucional desde la perspectiva estructural enfocada en el funcionamiento de las instituciones o en las relaciones entre sus partes y en el otro extremo se encontrarían aquellos modelos de pensamiento que estudian lo institucional desde el individuo, su naturaleza y su interacción, como sería el psicoanálisis, la psicología social y las vertientes sociológicas como la etnometodología entre otras (Lourau, 2007).

La mirada contemporánea de las instituciones recupera las tensiones iniciales entre el sujeto y la estructura, pero las atraviesa de manera diversa explorando los intersticios de las relaciones sociales que hacen posible lo institucional y las relaciones sociales que lo institucional posibilita, desde perspectivas complejas en las que se reúnen las dimensiones estructurales e individuales, las relaciones objetivas y subjetivas que se posicionan desde una comprensión dinámica de la vida social.

Esta perspectiva aporta al proyecto de investigación los fundamentos teóricos del modelo metodológico en su apartado reflexivo-participativo, así como también contribuye al análisis de las circunstancias en las que configura la protección de los niños en los espacios de internamiento y sus efectos en términos la producción de los sujetos que se deriva de este sistema; dado que permite integrar distintos niveles de la realidad de lo institucional que son leídos con referencia a la clase social.

El análisis institucional: propuesta de René Lourau y Georges Lapassade.

Lourau, educador y Lapassade, filósofo, y ambos sociólogos franceses, propusieron una mirada que reúne el momento universal y el momento particular de lo institucional, a través de la dialéctica de lo instituido y lo instituyente. Su hipótesis central es “que el sentido de lo que ocurre aquí y ahora en este grupo tiene estrecha relación con el conjunto del tejido institucional de nuestra sociedad” (Lapassade G. , 2008, pág. 15), esto indica que detrás de

las relaciones humanas hay relaciones de dominación, de clase, de producción, etc. De ahí sostienen que, hay una relación de interdependencia entre los conceptos de grupo, organización e institución y los niveles de realidad social en los cuales cada noción se inserta.

El primer nivel es el del grupo, en el cual se sitúa la intervención psicoanalítica, en este sistema se despliega la institución a través de las normas y los procedimientos que rigen la vida diaria y cuya función es ordenar, organizar la acción de las personas encaminada a un fin.

Guattari (1996), atribuye la formación de lo grupal a la fuerza social y psíquica que empuja hacia el orden y lo produce y se reproduce diversificando y ordenando y estratificando, lo que nos dota de un marco compartido dentro del cual nos es posible actuar. A nivel psíquico la fuerza que empuja hacia el orden, es la angustia del caos, del todo y la nada, a nivel, la igualdad genera la angustia de la pérdida del orden.

El segundo nivel es el de la organización, el de la “fábrica, el establecimiento, la universidad”, la organización es la que retransmite al grupo y los individuos las órdenes de la organización burocrática, y tienen un status jurídico. El tercer nivel hace referencia al Estado, el que define la ley y le brinda un status legal a lo instituido, por lo tanto, la fuerza instituyente, en este sentido se le atribuye al Estado. La institución por lo tanto es un momento del proceso de lo institucional o una forma de organización social en algunos de los niveles antes señalados, Lapassade, define la institución como un producto del cruce de estos niveles que está sobredeterminado “por el conjunto de sistemas a través del Estado” (Lapassade G. , 2008, pág. 17).

Lo instituido se configura como un significante que ordena un grupo de acontecimientos, provee de una gramática intermedia entre la ley y la práctica social que se inscribe en lo jurídico y en lo social. Sin embargo lo instituido como marco que delimita el sentido no tiene la posibilidad de construcción de sentido más que en su momento particular, en su momento instituyente (Lourau, 2007).

Para Foucault la institución es un aparato subordinado a la estructura económica en la que actúa el poder, como un conjunto de prácticas disciplinares determinadas por una racionalidad a la vez dominante y a la vez especializada.

El Estado como instituyente de las normas mediante las cuales se organizan las instituciones, se encuentra en la cúspide del sistema social y mantiene lo instituido en la base, mediante un proceso de represión en el que quedan ocultas dichas formas de dominación sostenidas por la ideología. Funciona desnaturalizando toda idea de libertad que ponga en riesgo el orden instituido transformándola en su propia noción, que utiliza para ocultar y justificar la dominación. Esto es plausible por ejemplo, en el uso que se le ha dado al planteamiento de los Derechos de los Niños, que ha sido traducido y modificado, despojado de toda acepción política transformadora de las formas de opresión: “Dentro mismo de la ideología revolucionaria se entabla una lucha en pro de la desviación del sentido para transformar un discurso verdadero sobre la sociedad en ideología dominante” (Lapassade G. , 2008, pág. 24).

La segunda hipótesis sobre la que se sostiene el análisis institucional es que la institución y la ideología funcionan como formas de represión social. Se reprime el sentido de la sociedad, mediante mecanismos que controlan y mantienen lo no dicho de ésta, de ahí que el análisis institucional plantee la necesidad de abrir la conversación y liberar la palabra: “La contraprueba es la liberación de la palabra dentro de la crisis revolucionaria cuando se levanta la represión” (Lapassade G. , 2008, págs. 25-26), el momento en que se instituyen nuevos significantes.

La dialéctica instituido-instituyente se concibe un proceso que transita por tres fases, que a su vez dan cuenta de distintos niveles de realidad social: una fase universal, una fase fundacional y una fase organizacional. La fase fundacional se concibe como la institución de la norma universal: la idea de nación, la idea de familia, la idea de matrimonio. La fase fundacional refiere a los hechos a través de los cuales se originó una nueva forma de práctica social, que instituye una nueva racionalidad. Por último la fase particular se expresa en la

organización, la cara visible de la institución en la que esta práctica toma vida configurando las relaciones humanas.

El análisis institucional se centra en la dimensión implícita de la institución, más allá de las normas y procedimientos, puestos y funciones explícitas. Se inscribe en la develación de las relaciones de dominación que sobre las cuales descansa el orden institucional. Busca “liberar la palabra” del grupo para que acceda a la “verdad de su situación y sobre el conjunto del sistema”¹⁹, que sea capaz de nombrar los determinantes innombrados de su situación y las contradicciones implicadas en ellos. Junto con el analista se trata de “superar conflictos y alienaciones que signan la sociedad actual”, en donde el rol del primero es aceptar los compromisos sin comprometerse con ello a llevarlos a la práctica, “busca significaciones profundas sin confundirlas con el plano de su realización” ya que su función, de naturaleza no directiva, entiende que se trata de un proceso autogestivo y abierto que le concierne al grupo, atiende las necesidades explícitas del grupo pero con el propósito de llevarlo más allá de su voz cosificada, para que supere la institución y logren comprenderse como sujetos de dicha institución. La palabra es la herramienta del analista, la regla es decirlo todo (Lapassade G., pág. 103). Se trata de pasar de ser un grupo objeto para ser un grupo sujeto, para lo cual se requiere reconocer la transversalidad de su constitución. A continuación se explica con más detalle este proceso.

Desde esta perspectiva se pone el foco en la articulación entre instituido y lo instituyente, que se define a partir de la fuerza que mantiene al grupo unido como tal y la fuerza que tiende a su destrucción. La fuerza centrípeta, que en la dimensión social del grupo aparece como la solidaridad orgánica referida por Durkheim, en la cual los individuos se mantienen unidos por una idea común y en tanto que se reconocen entre ellos y se diferencian de los

¹⁹ El análisis institucional se sitúa en una perspectiva representacionista en la que se supone la existencia de un mundo exterior a los sujetos. Esta posición es discutible y ha sido cuestionada por el modelo socioconstruccionista del conocimiento situado que hace referencia al conocimiento parcial, incompleto y abierto, enfatizando la intervención social en la construcción de nuevos significados con potencial transformador de las relaciones sociales vigentes en el grupo (Montenegro, Maricela; Pujol Tarrès, Joan (2003). Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construccionista y la Necesidad de Fundamentar la Acción. Revista Interamericana de Psicología. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, (37) 2. 295-307).

otros; y una lógica cuya fuerza aglutinante se basa más bien la solidaridad mecánica –siempre pensado en la dimensión social de la realidad-²⁰, de manera que los individuos no se reconocen como parte de él más allá de la que le confiere el agrupamiento exterior. De ahí se derivan dos formas de configuración grupal. La primera que se constituye a partir de una solidaridad más bien del tipo orgánica en el que la tensión entre la transversalidad y la segmentariedad se resuelve a través de un ejercicio de sometimiento del otro, del que está al exterior del grupo y que amenaza su disolución. En esta forma grupal Loreau realiza una distinción a partir de la denominación del grupo banda y el grupo secta, el primero se afirma en la negación del exterior como si en su reconocimiento estuviese su disolución. El segundo, se vincula con el exterior a través de una relación ambivalente que se centra en la “*herida abierta de su ruptura institucional con respecto a la sociedad*”, y se rige más bien por una solidaridad de tipo mecánica, aunque se somete ante las instancias superiores que los aglutinan no se identifica con ellas. En ese proceso se filtra la fantasía de desbandada a través del *actin out*, como lo hace el personal a través de los pequeños grupos en el espacio institucional, que dedica su tiempo a “conjurar cualquier amenaza de separación entre él y la imagen de la autoridad institucional, como una forma de resistencia encubierta” (Lourau, 2007, pág. 266).

Tanto en el caso del primer grupo que podría caracterizarse como totalmente independiente y en el caso del segundo totalmente dependiente, se trata de grupos objeto, en tanto que a través de su palabra expresa “al amo”, no es consciente de los atravesamientos que lo constituyen y determinan lo que obtura la posibilidad para una acción autogestiva que pasa por reconocer aquello que lo determina así como las fronteras de lo indeterminado que permiten una acción innovadora. El grupo sujeto, al identificar-tomar distancia de sus determinantes (coeficiente de transversalidad), tiene la posibilidad de enunciarse así mismo

²⁰ Es importante hacer este señalamiento ya que el marco teórico, así como el objeto de estudio y el marco metodológico, buscan articular la dimensión institucional, organizacional y grupal para comprender el entramado de relaciones de la protección Estatal de la infancia. De manera que la tensión entre la transversalidad y la segmentación se entiende como un fenómeno que se expresa en cada una de estas dimensiones, a pesar de ser la misma tensión se inscribe en una dinámica propia de acuerdo con la dimensión que se trata y que al parecer mantiene una apertura permanente que es la que permite la vida de la organización. Por lo tanto a lo largo del texto se hace necesario diferenciar cuando se habla de qué dimensión de la realidad para no confundir las dinámicas de cada uno de estos planos.

al producir nuevos significantes que producen un espacio (subjetivo), adquiere cierto grado de autonomía para lo instituyente. El trabajo analítico radica en el reconocimiento del grupo de la transversalidad de su constitución que “reside en saber y en el no saber del agrupamiento acerca de su polisegmentaridad. Es la condición indispensable para pasar del grupo-objeto al grupo-sujeto (Lourau, 2007, pág. 267).

La noción de transversalidad fue propuesta por Félix Guattari, que la definió como una “máquina abastada que atraviesa las expresiones heterogéneas”. Tiene que ver con la apertura para comprenderse como unidad en la diversidad y como diversidad en la unidad (sujeto en el grupo y como parte de un grupo que es parte de una o varias instituciones); en el caso de la transversalidad en el grupo tiene que ver con el grado de apertura para comprenderse como una diversidad unificada hacia el exterior y como una unidad que se diversifica en el interior, esta apertura que puede ser pensada tanto en el nivel social, como grupal, como en el individual y en el psíquico es denominada como *coeficiente de transversalidad* (Guattari, 1996, pág. 88).

La tensión entre la unidad y la diversidad, se expresa entre la transversalidad y la segmentaridad (Lourau, 2007), en tanto que no se es producto de una ideología sin más, ya que en la pertenencia múltiple y simultánea a diversas instituciones, hay una forma individual de articulación de las distintas ideologías, que involucran situaciones contradictorias que a su vez se cruzan con la transversalidad.

METODOLOGÍA

Partimos por comprender lo *social* como un proceso dialéctico de construcción de sentido, que ocurre en la relación entre las estructuras y los sujetos que actúan dentro de ellas (Tarrés, 2004).

Así mismo nos interesa hacer una sociología de la vida cotidiana a partir de una mirada crítica, a través de una estrategia metodológica que permita producir datos que pongan luz tanto

en la dimensión estructural como micro-social del problema, que contribuya a comprender los cambios sociales, en este caso aquellos relacionados con la infancia y sus cuidados, los efectos de estas transformaciones, así como las condiciones de posibilidad maniobrar en relación a las dinámicas de dominación-sujeción de la infancia sujeta a la protección del estado.

La estrategia metodológica busca aprehender y analizar algunos aspectos de estos procesos de producción-reproducción evolución-mutación, del dispositivo proteccional, así como de las dinámicas en las que los individuos maniobran y negocian en relación al dispositivo que busca capturarlos, donde la vida cotidiana se expresa como el lugar intersubjetivo de construcción de sentido, en el que se negocia y produce un sentido colectivo (intersubjetivo) que estructura el mundo de los actores y orienta sus acciones (Gilbert Ceballos, 1997), y retroalimenta los patrones estructurales contribuyendo a su evolución.

Entendemos la protección de la infancia como dispositivo que involucra no solo a las organizaciones y sus actores, sino a todo aquello tangible e intangible a través de lo cual se determinan los límites de lo que es posible pensar, hacer y decir en relación a la protección de la infancia. Agamben lo define como cualquier cosa capaz de “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes”. El dispositivo, en tanto “máquina de gobierno” supone un proceso de subjetivación, a través del cual es posible legitimar socialmente sus prácticas, enmascarando el poder que de otra forma se trataría de violencia pura (Agamben, 2014, pág. 18 y 23). Entre el ser viviente y el dispositivo se constituye el sujeto como lugar de múltiples procesos de subjetivación. Nos referimos al sujeto en tanto individuo psico-social y como categoría social, un individuo parcialmente capturado por el dispositivo, a través de una categoría, que en nuestro caso denominamos niño-niña del SENAME, que se produce intersubjetivamente entra el intento de normalización de los individuos y las resistencias de éstos a quedar capturados dentro de ésta categoría social. Donde la vida cotidiana se nos presenta como un denso escenario a decodificar, en el que se producen las negociaciones de sentido y es posible registrar los efectos de poder, en tanto

acto que se expresa en una correlación de fuerzas, en una disputa por el sentido y el control, en la que se ponen en juego las distinciones de clase, género y edad.

En esta línea, los derechos de la infancia son concebidos como ideología, un discurso que se impone como verdad, efecto de la conjunción entre el saber y el poder, del campo jurídico y de las ciencias humanas.

A partir de las coordenadas conceptuales anteriores, la estrategia metodológica se constituyó en tres partes, con el propósito de producir datos que permitieran analizar la evolución de la racionalidad del dispositivo proteccional, sus transformaciones a partir de la inscripción del discurso de los derechos de la infancia y sus efectos en las prácticas de intervención y en la producción de su sujeto-niño-a: Una recapitulación-análisis históricos del devenir del dispositivo proteccional, una reconstrucción del discurso social de la protección desde los actores del sistema, y una etnografía en una residencia infantil, en la que se abordó una dimensión reflexiva junto con los propios actores.

Recapitulación histórica del devenir del dispositivo protección

En la primera parte se llevó a cabo a través la técnica del análisis documental, para acercarnos a las ideas que socialmente circularon en un tiempo determinado (Valles Martínez, 2003), a partir de fuentes secundarias. La información se sistematizó a partir de un eje cronológico, a través del cual se describieron los cambios y persistencias en torno a las prácticas y concepciones de la protección, con el propósito de determinar las lógicas que siguieron las transformaciones acaecidas en este dispositivo. Este apartado de la tesis se dividió en tres partes: antecedentes históricos del dispositivo de la protección, Evolución del dispositivo de la protección y El dispositivo proteccional en democracia. Para la tercer parte se utilizó información de primera mano, tomada de las experiencias de los actores mediante entrevistas 29 actores del sistema. Más adelante se describe el diseño y proceso de selección de los entrevistados.

Análisis de las entrevistas destinado al recuperar las transformaciones del dispositivo al regreso de la democracia

Para el caso de la recuperación de las experiencias durante los cambios experimentados a partir de la década de los noventas, se fueron construyendo categorías emergentes (códigos) que de manera directa o indirecta se vinculaban con éste campo temático. Posteriormente se realizó un segundo nivel de análisis de cada código, realizando una sub-clasificación y tematización de las citas vinculadas. Con este material se elaboró una tabla por cada código, en la que se organizó en una columna los sub-códigos y en una segunda columna las distintas temáticas o direcciones en las que se orientaba cada sub-código y cada una de las citas vinculadas a éstos. A continuación un ejemplo de las tablas elaboradas:

CÓDIGO: Antes Ahora		
SUBCÓDIGO	TEMÁTICAS	CITAS
Transformaciones socioculturales	Dinámica familiar	(...) hoy día que han cambiado las familias extensas que conocíamos antes que eran como la característica principal de Chile hoy día no están tan presentes y eso muchas veces han condicionado también lo que significan situaciones asociadas a los cuidados y a la protección de los niños digamos y las niñas en razón de que antes había una protección importante de los niños en razón de que habían estas familias extensas que permitían que hubieses un relevo, un acompañamiento en la crianza cierto frente a la ausencia eventual de algún adulto responsable respecto al niño, estaba la tía, el abuelo, el tío, el primo, el padrino, etc. Había toda una estructura familiar bastante, hoy día eso se ha ido desarticulando abiertamente, las mismas estructuras asociadas a lo que es el mercado laboral digamos, hoy día las horas de trabajo son distintas.
	Violencia	(...)tú no veías que existiera riesgo de que producto de una balacera ponte tú indiscriminada de balazos que iban y venían a las 3 de la tarde muriera un niño por ejemplo, sin embargo sí con el tiempo empezó a ocurrir, se empezó a perder la, el sentido de protección hacia los chiquillos más allá de lo que ya existía digamos, entonces se empezó a cruzar este tema de las barras, nosotros estuvimos en eso, afortunadamente eso dejó de ser tan violento porque ya habían muerto un par de cada lado digamos, sin embargo hoy día lo que lo cruza son temas ya a otro nivel, te estoy hablando de narcotráfico importante.

A partir de este material se elaboró el guion y redactó el capítulo al que se hace referencia.

Exploración del discurso social de la protección

En la segunda parte, exploró el discurso social de la protección a partir de entrevistas a actores que ocupan distintas posiciones y desempeñan diversas funciones dentro del sistema de protección. El propósito de las entrevistas fue ampliar, reafirmar o verificar las elaboraciones surgidas de la etnografía (núcleo de la estrategia metodológica), con la intención de poder generalizar algunas afirmaciones, vinculadas a lo común y lo diferente en el discurso de los actores entrevistados y de la etnografía, en relación a los campos temáticos

explorados: las prácticas, las concepciones, el contexto, las tensiones que experimentan así como las maneras maniobrar en torno a éstas. Así mismo fueron utilizadas para la elaboración del capítulo en el que se describen los cambios ocurridos en el dispositivo al regreso de la democracia, procedimiento que fue descrito anteriormente.

Se utilizó el modelo de entrevista *focalizada-enfocada o centrada*, diseñada para conocer el punto de vista de aquellas personas que han experimentado los acontecimientos a los que se refieren, tal es el caso de agentes sociales quienes a través de este tipo de conversación describen y otorgan sentido a sus acciones (Tarrés, 2004). Este tipo de entrevista se caracteriza por recuperar a profundidad y con libertad el discurso de los sujetos, pero lo acota, al modo de la entrevista estructurada, a un tema particular. En la práctica el entrevistador toma un papel activo para centrar la conversación en el tema de interés, pero deja el control al entrevistado respecto a la profundidad y extensión con la que se expresa respecto del tema en cuestión

Se realizaron 29 entrevistas. Para la selección de las personas entrevistadas se buscó una representación estructural de las distintas posiciones en el sistema de protección, tomando cuando menos una persona entrevistada de cada posición seleccionada, buscando un equilibrio entre el sexo masculino y femenino (16 mujeres y 13 hombres), todos circunscritos a la Región Metropolitana²¹:

²¹ La selección muestral originalmente se pensó en abarcar las distintas regiones del país, pero los recursos económicos así como los tiempos llevaron a circunscribir la muestra a la Región Metropolitana, buscando abarcar la mayor diversidad de comunas posibles.

Organismos internacionales	1 Entrevistada
Consejo Asesor 1990	2 Entrevistados que formaron parte de este Consejo
Consejo Nacional de la Infancia	1 Entrevistada
Sistema jurídico	3 Entrevistados (Un Juez, un Consejero técnico y un abogado)
Sename	2 funcionarios (Área de Supervisión Técnica y Departamento de Protección de Derechos)
Fundaciones	1 Presidente del directorio de una fundación de inspiración religiosa
Organizaciones de voluntariado	1 Director de una organización de voluntarios extranjeros
Beneficiarios	2 jóvenes habitantes de la residencia donde se llevó a cabo la etnografía
Programa independiente	1 entrevista a miembro de un programa de atención a familias, no subvencionado por SENAME
Programas de la red de colaboradores	15 Directores y directoras de programas de atención directa

Para la elección de las personas entrevistadas en relación a los programas de la red de colaboradores, se tomó como referencia la clasificación del SENAME en relación a sus programas, seleccionando cuando menos dos programas de cada área (Adopción y Protección de derechos y primera infancia), así como dos personas entrevistadas por cada tipo de programa. En la tabla siguiente se enumeran los programas de acuerdo a su tipo y área de clasificación. En negritas se muestran los programas seleccionados para la muestra:

AREA DERECHOS Y PRIMERA INFANCIA	
Tipo programa	Programa
Protección de derechos	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de protección de derechos
Prevención	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de prevención comunitaria
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Centro diagnóstico para lactantes • Centro diagnóstico para preescolares • Diagnóstico • Centro de distribución y tratamiento para lactantes y preescolares • Centro de tránsito y distribución con residencia
Programas de protección	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de prevención focalizada • Programa de representación jurídica para niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos • Programa de protección ambulatoria con discapacidad grave o profunda • Programa de intervención breve
Protección especializada	<ul style="list-style-type: none"> • Programa especializado para agresores sexuales • Programa de reinserción educativa • Programa de intervención especializada (pie coordinado) • Programa especializado en drogas • Programa para la intervención residencial • Programa especializado en niños de la calle • Programa de explotación sexual • Programa especializado en maltrato • Programa de intervención especializada
Residencias	<ul style="list-style-type: none"> • Residencias especializadas con programa • Residencia protección para mayores con programa • Residencia protección para madres adolescentes con programa • Residencia de protección para lactantes y preescolares (con programa) • Residencia de protección para mayores • Residencia de protección para niños/as con discapacidad mental discreta y moderada • Residencia de protección para niños/as con discapacidad mental grave o profunda • Residencia especializada
Residencias (lactantes, primera infancia) especializada residencial	<ul style="list-style-type: none"> • Residencia de protección para lactantes y preescolares (con programa) • Residencia de protección para lactantes • Residencia de protección para preescolares • Residencia de protección para lactantes hijos de madres internas en recintos penitenciarios • Residencias de protección para madres adolescentes
AREA DE ADOPCIÓN	
Familia de acogida	<ul style="list-style-type: none"> • Familia de acogida especializada • Programa de familia de acogida simple (no hay en Santiago)
Protección	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de adopción

Protección especializada	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de intervención y preparación para la integración de niños en familia alternativa
Residencias	<ul style="list-style-type: none"> • Residencias de protección para preescolares* • Residencia de protección para niños que están por nacer con progenitora conflicto maternidad

Fuente: Elaboración propia a partir del Catastro del Sename del año 2014. *Estas residencias comparten categoría con las residencias para lactantes, primera infancia del par de protección

Se buscó establecer un equilibrio entre los tipos de organizaciones administradoras de cada programa, considerando los siguientes criterios: fecha fundacional (antes de la dictadura, durante y después de la dictadura), Filiación (religiosa, profesional, estatal, municipal, política); así como su extensión (regional, nacional), y su inscripción territorial de acuerdo a la comuna de referencia. Tomando en cuenta estos criterios se seleccionaron 15 programas y fueron entrevistados sus directores-as. En la tabla anterior se señalan en negritas los programas que formaron parte de la muestra.

El contacto con los entrevistados se estableció telefónicamente, tomando como referencia a la persona responsable del programa, indicada en el Catastro 2014 del SENAME, y se envió a su correo electrónico la información pertinente en relación a la investigación y el propósito de la entrevista. Las entrevistas tuvieron una duración de una hora aproximadamente y se realizaron a partir de un guion que delimitó los campos temáticos a explorar durante la conversación:

- Condiciones en torno a las cuales la persona entrevistada comenzó a trabajar en el campo de la infancia: intereses, motivaciones, posibilidades y trayectoria profesional.
- Prácticas cotidianas en el programa, sus propósitos, procedimientos, dificultades y las formas de enfrentarlas.
- Concepciones relacionadas con la población con la que trabajan. Acerca de la población con la que trabajan.
- Experiencias en relación a las transformaciones de sus prácticas a lo largo de los años, en relación a la población con la que trabajan, en las formas de intervención, en las relaciones interinstitucionales, etc.

Cada persona entrevistada fue visitada en su lugar de trabajo. Las entrevistas fueron audio grabadas con el consentimiento de las personas entrevistadas y posteriormente transcritas y analizadas mediante ordenador con el programa Atlas TI.

Análisis de las entrevistas orientado a recuperar las prácticas, concepciones y el contexto en los que se despliega la protección de la infancia.

El segundo momento de análisis de las entrevistas, tuvo como propósito recuperar el discurso social a partir de tres campos que permitieron organizarlo inicialmente: las prácticas, relacionadas con el hacer, las concepciones vinculadas a las ideas respecto de lo que se hace y de la población hacia quién se dirigen las acciones y el contexto, vinculado a las condiciones, las tensiones experimentadas por los actores y las maneras en que maniobran en torno a ellas.

Este primer esquema resultó insuficiente ante la densa y compleja trama de las entrevistas, que parecía evadirse ante cada intento de captura que posibilitara su análisis. De manera que se procedió a elaborar una nueva clasificación tomando como referencia *las racionalidades históricas (caritativo-asistencial, jurídicas-tutelar, mercantil y de derechos)*. Posteriormente se realizó un nuevo ciclo de codificación emergente que permitió tematizar *las concepciones en torno a nociones clave que se repetían* (escuela, familia, niños-niñas, sujeto de derechos, residencia, vulneración, reparación, SENAME, Juzgados de Familia etc.). Así mismo se realizó una nueva categorización emergente que daba cuenta de *situaciones-experiencias o dinámicas que parecían repetirse en los distintos contextos de los entrevistados* (desbordamiento, descargo, hacerse cargo, imposibilidad, implicación, operaciones habilitantes del sujeto, operaciones des habilitantes, segmentación, etc.). En seguida se elaboró otro grupo de códigos concerniente a las relaciones entre los actores y las instituciones, desde el vínculo entre el niño-niña y el adulto interventor, entre interventores, interventores y organización administradora del programa, familias, etc.).

Se generaron cinco familias de códigos:

- Códigos y citas vinculados a las racionalidades

- Códigos y citas vinculados a nociones clave entre las cuales se teje la matriz ideacional de la protección
- Códigos y citas vinculados a situaciones emergentes que experimentan las personas entrevistadas y posibilitan u obstaculizan la tarea de protección
- Códigos y citas que hacen referencia a los vínculos, las formas de relación entre niños-as, niños-as y adultos, entre operadores, e interinstitucionales.

De cada familia códigos se elaboró un pequeño reporte (memo), acerca de las ideas principales que cada familia de códigos aportaba a los fines de la investigación tomando como referentes los campos iniciales: prácticas, concepciones, contexto, tensiones y maniobras, identificando lo común y lo diferente, lo hegemónico y lo subalterno.

Etnografía de una residencia infantil

El trabajo etnográfico es un ejercicio de interpretación, donde el sentido es reconstruido por el observador externo a través de un proceso sistemático y exhaustivo de registro, ordenamiento e interpretación de la información (Tarrés, 2004), así como otras medidas no intrusivas tales como entrevistas o conversaciones informales con informantes clave que permiten aclarar, profundizar o delimitar un tópico de observación (Taylor & Bogdan, 1987). La técnica por excelencia, de la etnografía, es la observación participante (OP), a través de la cual es posible reducir la complejidad de las múltiples subjetividades del grupo a estudiar, así como explorar el sentido que ordena el quehacer cotidiano. Desde esta perspectiva, la posición del investigador es la de un extranjero que convive “integradamente en el sistema a estudiar”, participando en él transitoriamente (Delgado & Gutiérrez, 1999). A propósito de la OP, en el siguiente capítulo se expone con detalle el proceso de entrada al campo, el lugar que ocupó la investigadora y las vicisitudes a las que se enfrentó a lo largo del trabajo etnográfico.

Para la selección de la residencia se buscó una residencia tipo, es decir, que se considerara por sus características dentro de la categoría mayoritaria de las residencias del país. A partir del Catastro se recuperó y ordenó un primer nivel de información en cuanto a la distribución

Variable	Categoría	Porcentaje de residencias
Zona	Norte Grande	7,43
	Norte Chico	7,80
	Centro	38,66
	Región Metropolitana	20,07
	Sur	21,56
	Austral	4,46
Tipo de programa	PER - programa para la intervención residencial	17,47
	RSP- residencias especializadas con programa	6,31
	RPM - residencia de protección para mayores	62,4
	REM - residencia de protección para mayores con programa	11,15
	REC - residencia especializada para niños/as en situación calle	0,33
	RED - residencia especializada para niños/as con drogadicción	0,71
	REN - residencia especializada	1,11
Capacidad instalada	6 a 20 niños	37,91
	21 a 41	43,12
	42-62	8,55
	63-83	8,91
	94 en adelante	1,48
Sexo	Mujeres	46,84
	Hombres	27,50
	Ambos	25,27

Con esta información se identificó que el tipo mayoritario de residencias infantiles se encontraba dentro del tipo de residencia denominado Residencia de Protección para Mayores (RPM) (62,4 % del total de las residencias) con un rango de capacidad de atención de 21 a 41 individuos.

Posteriormente se realizó un segundo ordenamiento, tomando como referencia únicamente las residencias situadas en la Región Metropolitana (donde se concentran el 39% de las residencias del país), del tipo RPM, sexo femenino de la población atendida y con la capacidad de atención identificada (21-41 niños, niñas y adolescentes).

Con esta información se realizó un directorio de las residencias localizadas en la Región Metropolitana que tuvieran estas características, que incluyó dirección, teléfono y nombre del director o directora, página web, organización administradora, sexo de la población atendida, capacidad de atención. Quedaron fuera del proceso de selección aquellas

residencias que por su lejanía presentaban un inconveniente que impediría acudir cotidianamente al lugar. En ese nuevo proceso de selección se obtuvieron 19 residencias. Posteriormente se redactó un documento para la presentación del proyecto y un acuerdo de compromisos y confidencialidad, firmados por la investigadora y su profesora guía. Se contactó a los directores-as para solicitar una cita para presentarles el proyecto. Nos propusimos trabajar en cualquiera de las residencias donde fuese aceptado el proyecto y hubiese apretura para recibir a la investigadora en calidad de voluntaria. A partir de ahí se fueron descartando aquellas cuyos datos de referencia no coincidían o no fue posible contactar a la persona responsable. La residencia seleccionada fue la cuarta, luego de que en las tres primeras no fuera aceptada la propuesta. Esta residencia atendía a niño y adolescentes de sexo masculino, por lo que hubo dudas al respecto de seguir con la búsqueda, sin embargo las residencias restantes implicaban desplazamientos muy largos que obstaculizarían la posibilidad de una participación más intensiva. La variable de género ha sido una deuda de este trabajo, sin embargo eso no significa que las distinciones de género no se pusiesen en juego, por el contrario, independientemente del sexo de los habitantes de la residencia, se expresaba de manera permanente en múltiples dinámicas y formas de relación cotidianas, al igual que las distinciones de clase y edad.

El primer contacto se realizó en el mes de diciembre del 2013 y se pactaron los inicios del trabajo para los primeros días de marzo, pasadas las vacaciones de verano en las que solían ir a la playa.

El trabajo de campo

El trabajo se llevó a cabo de marzo a septiembre de del año 2014. La entrada al campo se realizó como voluntaria-investigadora. Los miembros del equipo operativo y los niños y adolescentes estaban al tanto de este doble rol.

Aunque inicialmente se planeó una observación exhaustiva mediante una integración de tiempo completo, esto no fue posible, por lo que se pactaron y re-pactaron días y horarios que fueron variando a lo largo del tiempo en la medida en que el rol evolucionó de ser una mera observadora a tener un rol específico dentro de la residencia.

Durante la estancia, tras cada jornada se escribió el relato de lo ocurrido en el día: los espacios, las atmósferas, las acciones, gestos, se recuperaban algunas frases o ideas lo más cercanas a la manera en que fueron dichas por sus autores-as; las emociones personales que fueron desfilando y en ocasiones se agolpaban. Las notas de campo fueron acompañadas de interrogantes y reflexiones personales y conceptuales orientadas a comprender lo que ahí ocurría cotidianamente ¿Cómo nombrar lo que está ocurriendo ahí?

El trabajo de campo se dividió en dos etapas. La primera, la entrada al campo y la participación en la vida cotidiana como voluntaria, que se describe con detalle en el capítulo siguiente, orientó a partir de los principios tradicionales de la etnografía, fundamentados en la observación participante, y el rol de la investigadora como extranjera-aprendiz de la cultura del grupo. En el siguiente capítulo se describe y analiza esta etapa. La segunda, estuvo marcada por la exploración de la dimensión reflexiva de los actores, a través de la cual se pretendía ir más allá de la interpretación de la cultura, dando lugar a la apertura de una nueva conversación. Este giro implicó un cambio del rol de voluntaria al rol de facilitadora de un espacio-taller semanal, en el que se analizaron los problemas de la residencia con el propósito de identificar estrategias para resolverlos y realizar un plan de trabajo a partir de ello.

La dimensión reflexiva en el trabajo etnográfico

El abordaje de esta dimensión se inscribe en el paradigma crítico de la metodología investigación acción participante²³. Esta forma de abordaje supone un principio ético que parte del presupuesto de una relación horizontal y transformadora entre, que rompe con la delimitación que se hace en los métodos tradicionales de investigación entre sujetos de investigación e investigador. Aunque cada uno en su rol, se implican en una aventura conjunta de análisis de la realidad, con el propósito de transformarla. La idea de la

²³ Aunque el trabajo en la dimensión reflexiva de los actores se orientó a partir de los principios de la investigación acción participante, es importante aclarar que no se trata de una investigación-acción con los compromisos que esto conlleva, sino del abordaje de la dimensión reflexiva dentro de la estrategia etnográfica.

participación supone que desde el momento en que los actores –niños y adultos- deciden reflexionar sobre el orden que ellos mismos configuran, dicho orden se ve alternado e inicia un proceso de transformación, en el que se abre el dispositivo reproductor y objetivante y propicia la configuración de sujetos en proceso de construcción de sus propios espacios y modos de ser.

La perspectiva participativa implica una inmersión en la complejidad de la vida social de una comunidad, demanda un pensamiento abierto y capaz de analizar la realidad desde su complejidad, abordando sus múltiples dimensiones: la dimensión histórica, la social, la estructural y la cultural, su relación entre ellas, y con la microdinámica del espacio comunitario, las prácticas que ahí se desarrollan y los marcos de sentido en los que se configuran y que se constituyen partir de ellas. Requiere de una perspectiva “multidimensional y policausal”, así como también de una visión “polinuclear”, es decir, una mirada sistémica de los problemas (Balcazar E., 2003, pág. 9).

El diseño de esta fase se fundamentó en la Concepción Metodológica Dialéctica (CMD) basada en la experiencia latinoamericana de la Educación Popular, desarrollada por el Instituto Mexicano para la Educación Popular en colaboración con las redes latinoamericanas para la educación de adultos tales como Alforja, Crefal y Cereal. Se inspira en la noción de praxis propuesta por Antonio Gramsci, concebida como la acción de religar la teoría y la práctica en un proceso de acción transformadora para la emancipación. La CMD comprende la realidad como un proceso histórico, complejo y en constante transformación, que solo puede comprenderse articulando el conocimiento cotidiano con el conocimiento científico, la realidad inmediata-personal con la realidad global, y la teoría con la práctica, un proceso de conocimiento donde el actor está implicado como sujeto mismo de sus observaciones y sujeto constructor del conocimiento:

Por ello, no podemos aspirar simplemente a "describir" los fenómenos, y a "observar" sus comportamientos, sino que debemos proponernos intuir y comprender sus causas y relaciones, identificar sus contradicciones profundas, situar honradamente nuestra práctica como parte de esas contradicciones, y llegar a imaginar y a emprender acciones tendientes a transformarla. "Transformar la realidad", desde la perspectiva dialéctica, significa, por ello, transformarnos también a nosotros mismos como personas, con nuestras ideas, sueños,

voluntades y pasiones. Somos así -a la vez- sujetos y objetos de conocimiento y transformación (Jara Holliday, pág. 17).

Así mismo, el diseño metodológico de los dispositivos reflexivos se inspiraron en los principios del modelo pedagógico de Paulo Freire quien propone una educación liberadora cuyos contenidos y formas de enseñanza problematiza la realidad y llevan al cuestionamiento del sujeto respecto de su rol en el proceso de reproducción de ésta (Freire, 1978).

El abordaje de esta dimensión se planteó a través del grupo de reflexión, una variante del grupo operativo en el que se utilizan las tensiones y problemáticas del grupo como detonantes de un proceso de aprendizaje a través del cual se busca superar los obstáculos del grupo, ensayando nuevas formas para de interpretar, afrontar y resolver los conflictos articulados a la tarea institucional:

Se orienta a la toma de conciencia por parte de sus integrantes de los fenómenos que se dan en la implementación de proyectos de trabajo en equipo, grupales o institucionales, mediante una elaboración reflexiva que no se conduce mediante un criterio de pertenencia a la tarea, sino mediante el aprovechamiento intensivo de las situaciones conflictivas o de dificultad que atraviesa el proyecto o el grupo (Delgado & Gutiérrez, 1999, pág. 365).

El trabajo desde esta propuesta se caracteriza por ser colectivo, participativo y transformador, tanto del individuo como del grupo. Y generalmente se despliega a partir de las siguientes etapas:

- El análisis de la realidad para el entendimiento de los problemas que se viven cotidianamente.
- La toma de conciencia de cómo se producen y operan estos problemas y como se participa para mantener este estado de cosas.
- El compromiso para la acción transformadora de estos problemas.
- El diseño de un plan para la acción.
- El desarrollo de las acciones.
- La evaluación de las acciones.
- El inicio de un nuevo ciclo transformador a partir de una nueva etapa de reflexión.

Se concibe la reflexión, la intervención y la evaluación como momentos que forman parte de un proceso de transformación continua, en permanente adaptación con el contexto cambiante. La experiencia de reflexionar, organizarse e intervenir colectivamente en la transformación de los problemas, permite la construcción de nuevas formas de organización para la acción, contribuye al desarrollo de sistemas de comunicación más eficientes, a la integración de los equipos de trabajo y la formación de comunidad.

Esta metodología permite trastocar los altos grados de institucionalización de los actores del Hogar, tanto niños como adultos, abriendo la posibilidad de pensar y actuar en coherencia con la realidad cotidiana y los problemas que en ella emergen, considerando a las personas que participan en ella como actores con la capacidad de transformar su realidad. Se entiende por institucionalización a los efectos por la exposición prolongada a la constricción a una serie de normas y valores institucionales (Aguirre Baztán & Rodríguez Carballeira, 1995), impuestos de forma vertical, que definen, en este caso, los problemas de los niños, las formas y procedimientos de intervención, desde una mirada unívoca que irrumpe la identidad propia de cada niño y de cada comunidad-hogar, para adaptarla a estos principios normativos y conceptuales (García Flores & Suescún Díaz, 2012, pág. 263).

1. Diseño del taller

A partir de los antecedentes descritos, se propuso realizar un diagnóstico a través de cuatro etapas o momentos, que condujeran a la identificación de las líneas de acción para el desarrollo de un plan de trabajo:

- a. El esclarecimiento de la visión: “el hogar que queremos ser”.
- b. El diagnóstico de los problemas “el hogar que somos”.
- c. El diseño de un plan de acción que trace el camino para transitar del “hogar que somos” al “hogar que queremos ser”.
 - La definición de objetivos y metas
 - Definición de estrategias y campos de intervención
- d. La planificación: Establecer acciones, procedimientos, tiempos, responsables, materiales y costos.

Una característica fundamental de este grupo es que estaba compuesto por adultos y niños, interventores e intervenidos, donde además había una evidente resistencia de los niños y adolescentes hacia las intervenciones de los adultos, quienes no tenían la autoridad requerida para la generación de un ambiente socio afectivo reparador y formativo. Tomando en cuenta estas circunstancias y partiendo de la premisa de la participación, eje fundamental para todo proceso de organización y autogestión colectiva, se le propuso al equipo operativo involucrar a los niños en los trabajos, con el propósito de posibilitar la construcción de una comunidad democrática, disminuir progresivamente los niveles de violencia que mediaban en las relaciones entre los niños y con los adultos, así como una estrategia para el aprendizaje del sentido de la disciplina, la solidaridad y la responsabilidad, y el desarrollo de un sentimiento de identidad colectiva y pertenencia (Díaz-Aguado Jalón, Martínez Arias, & Martín Seoane, 2002).

Se plantearon 5 propósitos transversales al trabajo diagnóstico:

- La construcción de un vínculo significativo con la comunidad infantil, basado en el diálogo, el juego, la escucha, el reconocimiento de los adultos hacia los niños, fundamentos esenciales para la construcción de autoridad²⁴.
- La formación de equipo, en cuanto a la generación de procesos participativos organizativos con la comunidad infantil.
- La construcción de sistemas de comunicación, organización y trabajo eficientes.
- El aprendizaje de formas de convivencia pacífica, a partir del desarrollo de habilidades de comunicación, de trabajo en equipo.
- Fortalecimiento de la seguridad en sí mismos, en la medida en que son reconocidos como sujetos actores y creadores en la vida cotidiana de la comunidad y participes en la construcción y el logro de metas colectivas.

²⁴ Se entiende por autoridad del educador, a una forma de relación que se construye a lo largo del tiempo a partir de una relación basada en la confianza mutua, un vínculo afectivo y crítico, en la que los adultos escuchan y reconocen los puntos de vista de la comunidad infantil y a su vez esta comunidad reconoce la de los adultos educadores. La cual se construye a partir del establecimiento de relaciones estables en el tiempo, reglas de convivencia explícitas, claras y aceptadas y seguidas por todos; y la implementación de espacios cotidianos de conversación formal entre la comunidad de adultos y la comunidad de niños, que transformen aquellas lógicas en las que los niños son receptores-pasivos de las intervenciones de los adultos.

De acuerdo a lo anterior se propuso una forma de trabajo en la que se realizarían reuniones semanales con el equipo y en paralelo, mediante metodologías lúdicas, se trabajaría con los niños, reflexionando acerca de la vida en el Hogar. El rol de la facilitadora en relación al trabajo con los niños fue el de diseñar la propuesta metodológica de trabajo, así como de observar y retroalimentar al equipo, quien estaría a cargo de diseñar las sesiones particulares de trabajo, acompañados por la facilitadora, así como de implementarlas.

2. Desarrollo del taller diagnóstico

Se trabajó con el equipo en reuniones semanales los días martes o jueves, en sesiones que duraban dos horas y en ocasiones tres horas, a lo largo de los meses de abril, mayo, junio, julio y agosto del 2014 (Ver tabla de sesiones Anexo 1).

En estas reuniones participaron el director, la dupla psicosocial (psicóloga y trabajador social²⁵), la encargada del área médica, el encargado de las actividades deportivo-culturales y recreativas, las tías y en ocasiones el psiquiatra. De cada reunión la facilitadora produjo una memoria que posteriormente debía ser distribuida a cada uno de sus miembros. Las dinámicas generadas en este espacio se describen en el capítulo siguiente.

3. La consulta infantil *Nuestro Hogar en un Rap*

Para los niños es beneficioso trabajar en la investigación a través de un ejercicio experiencia lúdico-participativo, porque les brinda un espacio poco común en el que pueden expresar su punto de vista como sujetos-actores, en medio de una circunstancia de vida que ellos no han elegido y en medio de la cual tienen poco control sobre sus vidas. Así mismo, promueve la comunicación y el reconocimiento entre pares, como el desarrollo de la pertenencia al grupo y la autorrealización a través de la expresión de sí mismos. Esta forma de trabajo “reconoce el viraje de un punto de vista que (sitúa a) los niños como beneficiarios de intervenciones de adultos hacia otro de respeto por ellos como derechohabientes”, visibiliza su problemática más allá de las definiciones de la organización y promueve su inclusión en la comunidad desde el reconocimiento (Save the Children, 2003). La investigación con los niños es también

²⁵ Este último se integró al equipo una vez iniciado el proceso y se retiró de la institución, antes de que terminara.

buena para el proceso mismo de investigar, ya que provee datos de mejor calidad, más cercanos a la posición de los niños que a la interpretación de los adultos, aportando una perspectiva distinta que no podría obtenerse de otro modo. El reconocimiento de la perspectiva de los niños contribuye además a mejorar la comunicación y las relaciones intergeneracionales dentro de la organización (Laws, Gillian, & Anika, 2004).

El trabajo de diagnóstico junto con los niños no fue posible realizarlo como se tenía planeado. Por una parte la lectura que se hacía a la agencia de los niños era visibilizada en términos de anormalidad-indisciplina, se les concebía como receptores de servicios y ellos se asumían como clientes que exigen un buen servicio. Así mismo no había espacios planificados de encuentro para el diálogo de la comunidad, para encontrarse periódicamente, la organización de la vida cotidiana por un lado era difusa (sin pautas horarias, ni normas, ni responsabilidades claramente signadas) y por el otro desbordante, para los operadores quienes no lograban cumplir en tiempo y forma con sus obligaciones, los tiempos y las formas que demandaba el trabajo con los niños no empataban con las formas organizativas ni con las lógicas de la residencia. Las condiciones para el trabajo con los niños no eran las ideales, debían de construirse en la subjetividad del equipo, quien no los consideraba capaces de mantener la atención por cierto tiempo, mucho menos para asumir un rol participativo, temían a la crítica y la sublevación de los muchachos. De manera que se ajustó la propuesta junto con el equipo operativo quienes decidieron realizar un ejercicio de consulta para conocer lo que los *niños* pensaban del Hogar. Se eligió el rap como mediador del ejercicio, un género música cercano a ellos, quienes además estaban acostumbrados a mostrarse escénicamente bailando breaking al lado de sus profesores. La consulta se bautizó “Nuestro Hogar en un rap”. Su planificación llevó varias sesiones del taller en las que se trabajó en relación a los fundamentos teóricos metodológico de una consulta infantil, se exploraron las expectativas y los temores del equipo respecto de su realización, y se diseñó la jornada para su desarrollo. La consulta se llevó a cabo a la largo de una jornada que inició con los trabajos de montaje de los raps los cuales fueron posteriormente presentados, incluyendo un número realizado por el equipo operativo y culminó con una comida comunitaria de pescado frito y un partido de futbol. Esta jornada fue video grabada para la comunidad que posteriormente

pudo ver sus presentaciones en un video editado por los profesores de educación física. Los raps fueron transcritos (ver Anexo 2).

Al respecto de la agencia, el equipo no parecía considerar relevante la participación de los niños en la toma de decisiones respecto de la vida comunitaria, su posición era más bien que había que informarles más no consultarlos. Desconfiaban de los niños, dudaban al respecto de la veracidad de sus intenciones: si hablan en serio o no, si dicen o no la verdad, si son capaces de comportarse y comunicarse adecuadamente en una situación de asamblea. Estos temores estaban vinculados a la creencia de que los niños padecen problemas psiquiátricos, su desobediencia y agresividad. Les preocupaba la pérdida de control de los muchachos. Durante el diseño de la jornada se preguntaron “¿Qué hacer para que los cabros no se queden todos excitados y se desbalaguen?” (Diario de Campo 1 de julio del 2014), ante lo cual plantearon comparar una torta para cada casa y unas bebidas, para que al terminar se vayan a sus casas a tomar onces y ahí se queden tranquilos. También tenían el temor de que su propuesta fuera rechazada. Años atrás habían sido consultados y referían que había sido una experiencia valiosa escuchar su punto de vista, pero la consulta a no tener repercusiones generó un efecto contraproducente en los muchachos quienes decían “aquí no pasa nada”, una expresión de discernimiento hacia los adultos que dicen que quieren hacer cambios y no los hacen. Con estos antecedentes y el rechazo sistemático a sus propuestas temían que no quisieran participar: “Ellos nos can a decir: nosotros somos los niños, esa es la responsabilidad de ustedes”:

La marca de esta reunión fueron las resistencias frente a la propuesta que buscaban replegarse permanentemente al lugar seguro, a su posición de control sobre el entorno: discutieron acerca de si era relevante que los adultos elaboraran su propio rap, acerca de si debían facilitar o no los grupos de trabajo con los niños, de si era mejor llevar previamente elaborado el rap, si los niños iban a querer trabajar, y hacer capaces de hacerlo. Los adultos le iban a pedir a los niños que realizaran una actividad que ellos como equipo se rehusaban a hacer: es que muchos no participan, luego se van y nos dejan solos y si dañamos a los niños con lo que vallamos a decir, tenemos que planearlo muy bien, puede ser delicado, y si los niños quieren competir con nosotros eso no va a ser bueno, etc. etc. (Diario de campo 19 de junio 2014).

Para informar sobre la consulta, diseñaron una estrategia informativa a través de carteles en los que se anunciaba progresivamente el evento, con el propósito de crear expectativa e

interés. Resultó muy significativa esta elección ya que simbólicamente parecía representar la cautela y el temor con el que el equipo operativo buscaba acercarse a ellos y habilitar un dispositivo para que se expresaran.

Se llegó el día de la jornada, y el equipo operativo iba de un lado a otro organizando todo lo necesario. Al medio día se convocó a los muchachos al área de “usos múltiples”.

Rogelio les dio la bienvenida como planeado. Preguntó si sabían de qué se trataba la reunión, los chicos inmediatamente lo relacionaron con los carteles y el rap, algunos dijeron que hablarían de las vacaciones. Rodrigo explicó que querían escuchar de ellos las cosas que les gustaban del hogar y las que no les gustaba, que era una consulta que se estaba haciendo a través del rap para mejorar la vida en el hogar. El ambiente bullía, los niños hacían ruido, se movían y escuchaban atentos. Tomó la palabra Francisco, interrumpió a Rodrigo porque le tocaba a él dar las instrucciones. Explicó los momentos del trabajo y dio lectura a los equipos y su coordinador, dijo que ellos también estarían trabajando su rap. Los chicos se organizaron y se fueron a sus salas a trabajar sin ningún drama (Diario de campo 4 de julio 2014).

Se había discutido ampliamente acerca de si los adultos debían participar elaborando su propio rap o debían mantener su rol facilitando los pequeños grupos de trabajo a través de los cuales se organizaría el trabajo. Finalmente, no sin resistirse, aceptaron que podría ser valioso participar a la par de los muchachos. Y así fue, al momento de salir a escena había una gran expectativa por lo que iban a hacer, los muchachos se arremolinaban para ser los primeros en verlos salir, les tomaban fotos y les aplaudían. Al final todos querían retratarse con esos adultos disfrazados de raperos que se habían animado a hacer su propio rap.

(...) lo más impresionante fue ver las caras de los chicos cuando se dieron cuenta de que los adultos estaban caracterizados de raperos y pasaron al frente a cantar. Ver a la Tía Tomasa que ya bordea los 70, cantando a ritmo de rap, diciendo que los quiere mucho, eso será inolvidable. Todos grababan con sus celulares la escena.

Más tarde, en la evaluación que se hizo de la jornada, comentaron que había sido una experiencia nueva que los muchachos quisieran tomarse fotos con ellos.

Por su parte, los niños no tuvieron ningún problema en elaborar su rap y presentarlo en el escenario improvisado, donde había una consola que ponía el ritmo y un micrófono que manejaban a la perfección. Cada grupo fue facilitado por un profesor, pusieron algunas ideas

que sirvieron de guion para ensayar los raps, que al fin de cuentas fueron improvisados en escena.

Al término de las presentaciones se instalaron las mesas para la comida comunitaria de pescado frito y ensalada a la chilena, el padre voluntario ya había instalado su fogón en el pórtico del edificio y cocinaba los pescados a toda prisa. Al terminar se organizó un partido de fútbol. Al término del día los muchachos estaban tranquilos, descansando en sus casas, viendo televisión o conversando en los jardines. Los muchachos no solo demostraron su capacidad de trabajo en equipo, sino también de creación y expresión escénica.

RESULTADOS PARTE 1: EL DEVENIR DEL DISPOSITIVO PROTECCIONAL

La evolución del dispositivo de la protección y su sujeto tienen como trasfondo histórico la modernidad y su tránsito a la segunda modernidad (postmodernidad, desmodernización, etc.) que se configura en el cruzamiento de dos procesos de ordenamiento y regulación social, uno vertical (exo-regulación) y otro horizontal (auto-regulación), que van en sentidos opuestos que coalicionan reconfigurándose mutuamente.

Este periodo de des-orden y des-regulación de la vida social como se planteó a partir de la modernidad, se expresa en la pérdida de la eficacia de las instituciones sobre las cuales descansa el orden moderno: los Estados-nación, la ciencia y el progreso, que forman parte de un proyecto que prometía una sociedad justa en la cual sus habitantes podrían satisfacer sus necesidades por igual. La exorregulación como mandato se ha debilitado en relación a la emergencia de la endoregulación (Bauman & Tester, 2002), que ha volcado sobre el individuo la responsabilidad de alcanzar la felicidad. Los contornos de una sociedad fundamentada en el individuo y sus capacidades para autoconstituirse han desvanecido el proyecto colectivo de sociedad que postulaba la modernidad, privatizando sus tareas fundamentales (Bauman, *Modernidad Líquida*, 2004). Y el discurso de los derechos humanos

se ha constituido como parte de la ética del proyecto personal-individual de la postmodernidad, donde el discurso de los derechos humanos ha tenido un papel fundamental:

Esta fatídica retirada se ha visto reflejada en el “corrimiento que hizo el discurso ético/político desde el marco de la “sociedad justa” hacia el de los “derechos humanos”, lo que implica reenfocar ese discurso en el derecho de los individuos a ser diferentes y a elegir y tomar a voluntad sus propios modelos de felicidad y de estilo de vida más conveniente (Bauman, Modernidad Líquida, 2004, pág. 35).

Los valores y creencias absolutas se han fragmentado y diversificado, individualizando los referentes a través de los cuales se ordena y se da sentido al mundo (Dubet F. , 2013), al mismo tiempo que son vertebrados por una ideología dominante basada en el consumo y la satisfacción–realización personal, que tiende hacia la desregulación de los lazos sociales, afectando de manera particular a la infancia institucionalizada, que paradójicamente al institucionalizarse se desinstitucionaliza, a pesar de estar atada por un fuerte lazo jurídico que orienta su circulación por los corredores proteccionales, en la práctica queda en un vacío, sujeto y no de la ley, en un estado de excepción, que se torna aún más peligroso en un contexto donde los referentes colectivos han perdido su eficacia e impera la ley del *todo vale, el salvese quien pueda, el nada importa* (Minnicelli, Infancias en estado de excepción, 2010).

Es así que en este apartado seremos testigos del despliegue de este proceso de institución–destitución, que atraviesa el dispositivo proteccional desde su emergencia hasta hoy. A lo largo de la descripción de su evolución veremos cómo se ha transformado la narrativa en torno a la cual se configuró, y como en la narrativa postmoderna trazada a partir de la idea de democracia, los derechos y los principios del régimen neoliberal, se reinscriben y toman su lugar las narrativas tradicionales que le dieron origen, así como resurgen y se intensifican las paradojas clásicas de este dispositivo, y se producen otras nuevas.

Esta parte se compone de tres acápites. En los antecedentes históricos se describen algunas ideas y procesos en los que se produjo la infancia moderna, primero y el dispositivo proteccional después, se relata el contexto y algunos hechos históricos de la época que dieron origen a la construcción de la infancia como problema social en Chile y se plantean

las ideas dieron origen a las prácticas estatales destinadas a la infancia mayoritaria²⁶ de principios de siglo, a partir de las cuales Estado se reconoció como responsable de la atención de éste grupo social. En el segundo apartado, titulado “Evolución histórica del dispositivo proteccional, se presenta los hitos principales en la evolución del dispositivo desde su institución en 1912 hasta el periodo de dictadura, identificando los cambios en la concepción del problema así como sus persistencias. En el último apartado, se hace referencia a los cambios del dispositivo proteccional que tuvieron lugar a partir de la reinstalación el régimen democrático en 1990 y la firma de la CIDN.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DESARROLLO DEL DISPOSITIVO PROTECCIONAL DE LA INFANCIA

“El niño era, una vez más una categoría ideológica para el resguardo del proyecto del modelo de orden y nación sobre el que se debía sustentar la sociedad. Los niños eran la plastilina, el objeto moldeable donde queda estampado el modelo histórico. Constituirían la memoria de la civilización amenazada, eran pues, la garantía de su reproducción (Illanes Oliva & Moulían Emparanza, 1990, pág. 189).

La protección de la infancia como una práctica social tiene una larga historia. En este apartado nos limitamos a exponer los hechos que consideramos de mayor relevancia en tanto que dan cuenta de los procesos de demarcación en los que se configuró la infancia como problema social y se amasó la racionalidad del dispositivo de protección destinado a ella, a finales del siglo XIX y durante el siglo XX.

Esta problematización la entendemos como el resultado de un proceso de producción de objetivaciones; es un acuerdo conflictivo efecto de una disputa en la que intervienen intereses de tipo moral-religiosos, económicos y político-ideológicos, que al materializarse niegan otras posibilidades (Valcarce, 2005, pág. 147), alojada en el influjo histórico-social de

²⁶ Tomamos las nociones de infancia mayoritaria e infancia minoritaria de la propuesta que realiza Matías Cordero Arce en su tesis doctoral, quién utiliza estos conceptos con la intención de desnaturalizar la idea hegemónica u occidental de infancia utilizada en la actualidad como modelo universal y que se ha fundamentado a partir de la infancia minoritaria de la clase burguesa, que constituye una minoría respecto del resto de las infancias ya sea que su referente de pertenencia se vincule a la clase social (sectores marginales y proletarios) o provengan de otras culturas (grupos originarios) (Cordero Arce, 2015).

una época determinada, que provee de determinados “medios socioculturales de interpretación y comunicación”, tales como los paradigmas, las convenciones narrativas constitutivas de las identidades sociales de las personas, los lenguajes y los términos disponibles, así como las formas de subjetivación que determinan las posiciones de las personas en la estructura social (Fraser, 1991).

Buscamos describir el contexto en el que surgió la protección de la infancia en Chile para comprender su configuración como un campo unificado de elementos (prácticas, ideas e instituciones), y el despliegue de su evolución a través de cambios y persistencias, en el que se ha forjado el sistema proteccional contemporáneo de la infancia.

Entendemos el devenir del dispositivo proteccional a partir de la noción de *metamorfosis* planteada por Robert Castel quién la define en términos de una “dialéctica entre lo igual y lo diferente”, en la que se mantienen vigentes y actuantes los planteamientos que dieron origen a la problematización inicial, a pesar de que sus componentes hayan sido varias veces reformulados y hayan incorporado nuevos datos, que, como señala este autor podrían tener incluso la capacidad de hacer “temblar las certidumbres y recomponer todo el paisaje social” (Castel, 1997, págs. 15-16).

El umbral de la infancia moderna en el siglo XX

La infancia moderna tuvo su origen a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, en un momento de transición de una sociedad agrícola rural a una sociedad urbana industrial, articulada a los procesos de conformación de los Estados-nación, y los cambios acaecidos en las relaciones sociales a partir de la migración del campo a la ciudad y la urbanización (Rojas, 2010).

Una transformación sustancial se dio en la relación Estado-familia-niñez a partir de la reformulación de la lógica entre lo público y lo privado, que amplió las fronteras que demarcaban el espacio íntimo de la familia dando paso a la intervención de la autoridad del Estado en favor del orden y el progreso social:

Hay que comenzar destruyendo el prejuicio de la barrera que separa la moral pública de la moral privada. Esta diferencia no existe. La vida social no tiene carácter tan individualista, que la conducta privada de un hombre

no tenga resonancia en los demás. Así la conducta inmoral de un padre de familia, encerrada en los límites de su hogar, es suficiente para corromper a los hijos y el individuo que con su conducta irregular corrompe el espíritu de la niñez, no puede decirse que realiza actos privados, sino que hace una obra nefasta, de trascendencia social y, por lo tanto pública (Gajardo, 1929, pág. 19).

La intervención del Estado se amplió hacia espacios que anteriormente estaban bajo la tutela de la familia o en ciertos casos de la Iglesia. Los Estados diseñaron políticas y programas que llegaban a todos los rincones de las nuevas naciones, en ámbitos como la salud y la educación, con un doble propósito: encaminar a las naciones hacia el progreso, así como ejercer el control sobre los habitantes para mantener la estabilidad social (Halperin Donghi, 1970; Santiago Antonio, 2007; Rojas, 2010).

En este contexto se sacudieron las estructuras de la familia tradicional y las ideas en torno al “niño”²⁷, su rol en la sociedad y sus cuidados. La familiar pasó de ser una unidad económico productiva para transformarse en una unidad de salarios (Sagredo & Gázmuri, 2005), de ser una institución para la transmisión de los bienes y el apellido a una institución destinada a la formación moral y espiritual de los hijos (Alzate Piedrahita, 2001). Transformó sus lazos filiales al abandonar progresivamente su constitución en torno a intereses patrimoniales-genealógicos para configurarse a partir de relaciones conyugales elegida libremente vinculadas a motivos personales y afectivos (Rudinesco, 2003). La siguiente cita extraída del documento titulado “Los derechos del niño y la tiranía del ambiente”, con el que se divulgó la ley de protección de menores de 1929, expresa como se concibió el rol de la familia de aquellos años: “(...) el hogar es el molde que determina la personalidad del hombre en sus rasgos esenciales. (...) debe ofrecer al niño los elementos necesarios para formar las cualidades que necesita el hombre. (...) es la primera escuela del niño para la formación de su personalidad social (Gajardo, 1929, pág. 18).

²⁷ Colocamos la palabra niño entre comillas y posteriormente en cursivas, en casos donde se dificulte encontrar un lenguaje neutral, o que se busque evitar repeticiones haciendo referencia a niñas y niños, o cuando se utiliza intencionadamente como reflejo de una noción androcéntrica y patriarcal del contexto histórico al que se hace referencia. En todo caso, lo hacemos como una forma de desnaturalizar esta noción con la que acostumbramos referirnos a niños y niñas y que excluye e invisibiliza al género femenino.

En cuanto a su estructura, la familia en las primeras décadas del siglo XX mantuvo un rígido modelo patriarcal sostenido por un modelo de disciplina autoritario y una la distribución de roles de acuerdo al género y la edad:

El trabajo del padre para el sustento de la familia, la abnegación desinteresada de la madre, el cariño de los hermanos, son elementos de valor inestimable que orientan su conciencia hacia la solidaridad humana, y mediante sus inhibiciones y castigos constituye un medio análogo al de la sociedad (Gajardo, 1929, pág. 18).

Entre las ideas que dieron origen al *niño* de la modernidad, es posible identificar los planteamientos de John Locke (1632-1704), quien definió la mente de los infantes como una *tabula rasa* en el que se imprimen las experiencias que fundan nuestro conocimiento y marcan nuestro destino como adultos, metafóricamente decía que la experiencia era como el calor a la cera que moldeaba el destino y enfatizaba la importancia de la educación para imprimir la razón en el *niño* que de otro modo en la etapa adulta no resultaría posible, es por esto que se le señala como precursor de las ideas del desarrollismo de la infancia moderna, al igual que Jean Jaques Rousseau (1712-1778), quen a diferencia de las ideas empristas de Locke planteó que el *niño* es bondados por naturaleza, pero enfatizando al igual que éste, la imporancia de la educación para compensar la falta de la racionalidad de los primeros años en los que “brotan los errores y surgen los vicios sin que tengan ninguna herramienta para destruirlos”. Otra fuente que contribuyo a la definición moderna de *niño*, fue el Romanticismo del siglo XIX que impregnó la idea de infancia de una nostalgia del “paríso perdido”, transformando la idea de *niño* en un símboloo de la encarnación de lo bueno y lo verdadero y lo virtuoso. En opsión a la doctrina del *niño* como encarnación del pecado original, impuso la doctrina del “la inocencia original del niño-divino”, que produjo una ambivalencia que persiste hasta nuestros días (Cordero Arce, 2015, págs. 38-39).

Más tarde, en los albores del siglo XX, el pensamiento científico catalizó estos planteamientos y a partir de los resultados de estudios experimentales se elaboró un cuerpo teórico fundamentado en tres argumentos que fueron considerados como el devenir natural del desarrollo humano: el desarrollista, el de la dependencia y vulnerabilidad, y el de la infancia como etapa que determina el destino de la adultez. Se instaló la idea de que las niñas y niños se desarrollan a través de una serie de etapas invariables/universales hasta llegar a su forma

acabada que es la del adulto, que transcurren de una vida inicial primitiva, puramente biológica a una vida compleja de base social. En cada etapa se constituyen ciertas estructuras que son precondition de las etapas subsiguientes. Por lo que el fallo en una etapa torcerá el curso natural del desarrollo. De esta manera se distinguió el desarrollo normal del anormal y se construyeron parámetros para poder valorarlo a través de una serie de pruebas que evaluaban determinadas habilidades que a su vez daban cuenta de la formación de las estructuras aludidas. Para ello se tomó como norma de referencia a la infancia “promedio del universo de la clase capitalista y anglosajona, esto es al niño y niña del mundo minoritario, vigente hasta nuestros días como modelo prescriptivo de lo normal y natural. La ciencia a través de su aparataje de investigación contribuyó a la construcción de la idea de *niño* abstracto y universal que produjo a imagen y semejanza de su propia mirada. Por otra parte se articuló el carácter dependiente y vulnerable del *niño* como principio universal a partir del cual se despliegan una serie de cuidados y consideraciones particulares, vinculadas con las etapas del desarrollo y que se acoplan a la necesidad de prolongación de la infancia dentro de la institución escolar cuyo curso se encuentra modulado también a partir del modelo desarrollista. Un tercer planteamiento que también fue fundamental en la construcción de este paradigma de la infancia, es la que se expresa en el dicho popular “infancia es destino”, que sostiene que las experiencias infantiles determinarán el curso de la vida adulta, y cobija aquellos planteamientos que orientan las prácticas de crianza a partir de ideas tales como la necesidad del apego a una figura adulta y estable, entre muchas otras, que de faltar, podrían llevar al desarrollo de ciertas psicopatologías en la vida adulta (Cordero Arce, 2015).

En este contexto la idea de *niño* como un adulto pequeño al que hay que disciplinar fue quedando atrás para dar paso a la idea del *niño* como un ser con individualidad propia: “Pero el niño es muy diferente del adulto. Así lo han demostrado las investigaciones científicas. El niño es sencillamente un niño, es decir, un ser con inteligencia distinta, cuerpo distinto, deseos y aspiraciones distintas a las del adulto” (La Nación, 1928, citado por Rojas, 2010 p.144).

Los avances científicos impregnaron lentamente el pensamiento social dando lugar a tensiones entre las formas tradiciones de tratamiento de la infancia y las nuevas miradas. Este fue el caso de los castigos²⁸ utilizados tradicionalmente para disciplinar y educar a las niñas y los niños, que fueron puestos en tela de juicio a partir de que estas ideas cuestionaron su eficacia y señalaron sus efectos negativos en el desarrollo de la personalidad y los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Rojas, 2010). En Chile esta discusión social tuvo como punto más álgido el tema del castigo corporal (azote, chicote, palmeta, látigo, guante) y tuvo como resultado la modulación de estos procedimientos, hasta que en 1927 se prohibió el castigo corporal en las escuelas de todo el país, a pesar de que había quienes se oponían porque lo concebían como el medio más efectivo para hacer respetar su autoridad (Rojas, 2010; Egaña Baraona, 2000). Este movimiento produjo un cambio que moduló el ejercicio de la autoridad paterna en la familia y la del profesor en la escuela, lo que fue apoyado por los grupos socialistas y anarquistas que pugnaban por limitar esta autoridad y ampliar la protección del Estado a la niñez (Rojas, 2010); así como severamente criticado por los sectores más conservadores del país, que veían con preocupación el relajamiento de la disciplina a través de los tratos indulgentes, la pérdida de autoridad y las dificultades de los profesores por mantener el orden en las aulas, más aún cuando sus estudiantes provenían de contextos populares, en los que la escuela recién comenzaba a formar parte de su universo cultural, y sus estrictas disciplinas disentían de sus modos cotidianos de vida (Barrientos & Corvalán, 1997).

Como resultado de la nueva sensibilidad hacia la niñez y de la masificación de la educación, la disciplina por medio de castigos se volvió subjetiva y materialmente inoperante y se organizaron formas más eficaces en las que el ejercicio del poder del adulto se disoció del

²⁸ Las faltas penalizadas, de acuerdo a un reglamento escolar de 1869, se clasificaban como leves, graves y gravísimas. Entre las faltas leves se encontraba la inasistencia y los “juegos de manos, entre las faltas graves se encontraban la reiteración del ausentismo, el hurto y la perturbación de los demás dentro de los espacios de la escuela, y como faltas gravísimas se encontraban aquellas conductas que afectaban la convivencia y el orden escolar, como “palabras y acciones que ofendían las buenas costumbres, riñas de manos, desobediencia o falta de respeto a los superiores”, incumplimiento de los horarios, practicar juegos prohibidos como naipes, introducir bebidas alcohólicas, no confesarse o salirse de la casa sin permiso de un adulto (Barrientos & Corvalán, 1997, pág. 169).

cuerpo del *niño* y se reorientó hacia un acoplamiento estricto a los espacios, los tiempos, ritmos y tareas, “un creciente y cada vez mejor vigilado proceso de ajuste, de modo cada vez más racional y económico, entre actividades productivas, recursos de comunicación y juego de relaciones de poder” (Foucault, 2002, pág. 252). En las escuelas chilenas esta mutación se vio reflejada en la reorganización y formalización del espacio escolar a partir de “formas de expresarse diferentes y más formales, tiempos de trabajo regidos por horarios, desplazamientos de los alumnos de acuerdo a determinadas pautas, ordenamiento de las posturas corporales en función de las tareas” (Egaña Baraona, 2000).

La ciencia tomó un lugar cada vez más relevante en la producción subjetiva en torno a la infancia, su naturaleza, sus necesidades, las prácticas de socialización, así como también en el diseño y perfeccionamiento de aquellas prácticas de normalización que buscaban corregir los efectos nocivos que la marginalidad que desviaba el *curso natural de desarrollo* (Pilotti, 2001). Había un gran entusiasmo y esperanza depositados en los nuevos métodos que buscaban superar las arbitrariedades del pasado (Donzelot, 2008) y desarrollar metodologías más humanas y efectivas. La ley de protección de menores de 1929 es un ejemplo de este entusiasmo:

(Nuestra ley) Refunde y supera las nuevas ideas y doctrinas que paulatinamente van derribando las inmensas y pesadas murallas que circundan cárceles y casas de corrección; desterrando el castigo, para sustituirlo por medios que procuren modificar los sentimientos del menor, tratando de reestablecer por medio de la ciencia médica el equilibrio entre su mundo celular y el medio circundante o haciéndole vivir en un ambiente digno y purificador (Coutts E., 1928, págs. 11-12).

Se creía que los nuevos saberes producidos mediante la alianza entre las ciencias jurídicas, médicas, psicológicas, de la educación, el trabajo social y sus profesionales, suplantarían “el ejercicio del poder represivo al abrir el camino para una educación liberadora” (Donzelot, 2008, pág. 96).

La demarcación de la infancia como problema social en Chile, en los albores del siglo XX

El periodo de transición del siglo XIX al siglo XX, se caracterizó por ser un tiempo de cambios profundos que cimbraron el orden establecido, una sociedad que se debatía entre el progreso y la mejora de las condiciones de vida de las personas, para lo cual el Estado estaba

impelido a reconstituirse institucionalmente en torno a las nuevas circunstancias; las resistencias de aquellos que veían amenazados sus intereses y el *estatus quo*; y la imposibilidad de asimilar los vertiginosos efectos sociales de estas transformaciones y sus funestas consecuencias para los más débiles en la escala social. La sociedad chilena en el siglo XIX estaba polarizada por la coexistencia de dos realidades, por una parte la de las familias oligarcas que se beneficiaron del desarrollo económico (exportaciones y llegada de capitales extranjeros) y el pueblo, que vivía en condiciones miserables (Morales, 1994). Estas coordenadas definieron el territorio de la conflictividad social que poco a poco se fue institucionalizando.

Los problemas de la infancia en las primeras décadas del siglo XX, estuvieron cifrados a partir de la amenaza a la estabilidad social y el progreso, que significó para las élites de la época, la presencia creciente de una gran masa de población que vivía en condiciones pauperizadas, cuyos hijos e hijas se tomaban los espacios públicos para trabajar, jugar, pasar el tiempo y buscarse la vida.

Las infancias que se tomaban las calles, eran hijas e hijos de familias que migraron del campo a las ciudades y no lograron integrarse al mundo productivo, quedando al margen del trabajo regular y del sistema político (Salazar & Pinto, 2002). Habitaron el mundo de los arrabales, la “ciudad bárbara”, en oposición a la “ciudad culta”. Se establecían en “ranchos” en las laderas de los cerros, así como en pequeños cuartos, que se multiplicaron cuando los rentistas urbanos vieron en ello la posibilidad de tomar el control de estas zonas y obtener un usufructo económico, que además purgaría la *ciudad culta* de estos habitantes indeseados. Pero al mismo tiempo se buscaba acabar con estos rancheríos que eran vistos como foco de corrupción. De acuerdo al censo Nacional de Vivienda de 1875 los rancheríos y cuartos eran el 80% de las viviendas del país. La *ciudad culta* había quedado cercada por la *ciudad bárbara* (Salazar & Pinto, 2002, pág. 242).

Este mundo mayoritario se constituyó en amenaza y su presencia del lado “culto” de la ciudad fue en aumento, a la par que la virulenta animadversión de sus habitantes que los describían como:

Inclinados por naturaleza al robo, la insolencia y el desacato, constituyen una amenaza permanente al derecho de propiedad y a la majestad de la ley y la autoridad. (...) porque su invencible proclividad a la holgazanería sustrae sus brazos del trabajo productivo que pueden engrandecer nuestra nación. Comprendéis que una amenaza como esa que afecta los fundamentos mínimos de nuestra civilización, debe ser eliminada a cualquier costo” (Salazar, 1990, pág. 68).

Las madres y sus hijos e hijas que se tomaban la *ciudad culta* en buscando un modo de vida o simplemente para salir momentáneamente de las cuatro paredes insalubres en las que vivían, atraieron el desprecio de las minorías y la represión policial:

La guerra contra el vagabundeo debe comenzar, necesariamente, por la extirpación de los niños “huachos” que infestan las calles y plazuelas y levantan algazaras insoportables que se alargan todo el día. Son sus madres las que, irresponsablemente, los descuidan e ignoran, mientras ellas permanecen, semidesnudas, lavando y parlotando en los pilones y acequias de la ciudad (Salazar, 1990, pág. 69).

En este contexto surgieron las primeras medidas dirigidas a estos niños, niñas y adolescentes y sus madres, que tuvieron el propósito de normar su presencia mediante reglamentos de policía de tipo represivo-punitivo. Algunas de las disposiciones que se implementaron en distintas ciudades del país, fueron prohibir a los *niños* toda clase de juegos en las calles, a cuenta de ser detenidos por la policía y encerrados por dos días realizando alguna tarea útil, solo podrían ser recuperados por sus padres luego de pagar una multa. Se prohibieron también toda clase de juegos organizados, como los dados por ejemplo, donde seguramente participaban niñas, niños y adultos, así como la venta callejera que realizaban las niñas y las mujeres, siendo penado el uso de braseros o todo artefacto que obstruyera la vía pública. Se prohibió a las lavanderas lavar en las acequias, así como la venta de cualquier cosa en la calle (Salazar, 1990).

Estas mujeres, habían migrado a la ciudad buscando zafarse de “su condición de servidumbre y dependencia” de la casa patronal, donde desde pequeñas trabajaban como sirvientas. Iban detrás del anhelo de tener algo propio, un cuarto, un salario. Muchas mujeres en aquella época, se matricularon masivamente en las escuelas primarias, lo que no fue bien visto por los patrones: “desdeñan servir; viene por resultado que se convierten en brazos inútiles. Diré claro: en prostitutas, de los que tenemos un sinnúmero de ejemplos”. Pero las

condiciones de vida que encontraron en las ciudades fueron terribles. Se instalaron en complejos de vivienda llamadas conventillos. Mucho se habla de estos lugares en los libros de historia, de sus emanaciones irrespirables, como lugares sin ley, como “potreros en que está sembrada la muerte” (Salazar, 1990, pág. 54). Eran un conglomerado de piezas mal construidas, de 3 metros cuadrados, alrededor de un pasillo húmedo y oscuro, sin ventanas, por lo que se estaba a oscuras tanto de día como de noche. En cada pieza llegaban a vivir hasta 10 personas y en todo el complejo podía haber una población de 300 personas o más (Urrutia, 1972, pág. 10). De ahí que la vida transcurría por fuera de las viviendas, en el espacio público, que representaba lugar fértil para para auto emplearse y pasar el tiempo.

Las niñas, niños y adolescentes que más tarde fueron destinatarios de las primeras prácticas de protección estatal, tuvieron por denominador común la pobreza y fueron inscritos cultural y jurídicamente en el lugar de lo inmoral, lo rechazado, lo ilegítimo: expósitos, guachos, desvalidos, vagos, delincuentes. Herederos de una estirpe que históricamente había sido objeto del goce y explotación de los adultos de las clases acomodadas, en las figuras de los patrones y ricos hacendados y sus familias; como objetos de la lástima y la caridad en las instituciones de beneficencia a cargo de la iglesia, damas de la élite y empresarios; producto del abandono y del hacerse la vida a pulso, realizando oficios, trabajando en talleres o mendigando; *niños* pobres que trabajaron a la par que sus padres y madres desde tempranas edades, cuyas familias vivían en condiciones pauperizadas. Ya fuera bajo el mando del patrón, en la casas de expósitos, sobreviviendo en las calles o detrás de sus madres ocupadas en obtener el pan, la vida de estos niños, niñas y adolescentes estuvo irremediamente ligada a un destino incierto, un eterno presente en el que se sobrevive, constituido en oposición al universo de los “caballeritos”, *niños* de la clase alta cuyo mundo “tenía la nitidez, colorido y perfección de una postal de París”, mientras que el mundo de los guachos “tenía la vaguedad de un oráculo de Delfos, o el azar de la Rueda de la Fortuna” (Salazar, 2002, pág. 49).

La migración a la ciudad no cambió mucho sus destinos, aunque si transformó por completo sus modos de vida. Por ejemplo, las niñas y los niños comenzaron a incorporarse como mano de obra en las industrias. La mano de obra infantil era bien valorada porque implicaba un

costo menor a los empresarios e industriales, se les consideraba más ágiles y más dóciles en cuenta a posibles rebeliones y huelgas (Rojas Flores, 1996). En 1914 trabajaban en la industria 6729 niñas/niños, de acuerdo al Boletín de la Oficina de trabajo (Morales, 1994, pág. p.48) Y esta práctica era socialmente bien vista, cuando se trataba de niñas y niños provenientes de las clases populares. Se consideraba que emplear a un niño o niña pobre era una buena obra, en tanto que los liberaba de aquellos riesgos que se asociaban a su condición social (vagancia, delincuencia), y les habría “las puertas a la escuela del trabajo” (Rojas Flores, 1996, pág. 57). El trabajo entendido como *la escuela de los pobres*, mantenía la separación de clases en el seno de la moralidad de la época en la que la humildad y la decencia para las clases acomodadas se sugerían antónimos. Sin embargo, comenzó a mostrarse problemático a partir de que las condiciones laborales de niños y niñas comenzaron a escandalizar a algunos sectores. Surgieron múltiples voces de indignación de actores sociales que tenían la posibilidad de alzar la voz y denunciarlas públicamente. Este fue el caso de Juan Enrique Concha S., político demócrata quien denunciaba las condiciones de los niños cristaleros:

Por mi parte, jamás he sufrido una impresión más fuerte que al visitar una fábrica de botellas después de medianoche. Pude ver ahí una cantidad de pequeñuelos, algunos de 8 años, que, al lado de los hornos de fundición, semidesnudos, sudaban copiosamente, con sus caras tiznadas, sus semblantes demacrados, sus ojitos soñolientos y que debían seguir en su tarea tan dura para su tierna edad, hasta aclarar el nuevo día (Urrutia, 1972, pág. 52).

Los sectores conservadores argumentaban los riesgos físicos y morales, y el empleo de *niños* como forma de abuso. El gobierno en 1913 hacía referencia al costo social de la mano de obra infantil en la industria, al tener que atender en hospitales, asilos y cárceles, los efectos nocivos que producía en la infancia concebida como el futuro de la nación. Mientras los comunistas señalaban la regulación del trabajo infantil como una forma de legitimación de la explotación que mantenían las condiciones de dominación entre las clases sociales (Rojas Flores, 1996). Más tarde, como efecto de la discusión social producida en torno al trabajo infantil, en la primera década del siglo XX, comenzaron a surgir leyes y reglamentos que buscaron regular esta actividad.

El trabajo en la industria trastocó completamente los modos de vida de las familias tradicionales, ya que canceló la integración paulatina de las niñas y niños al trabajo, quienes pasaron menos tiempo bajo compañía y supervisión familiar, así como también, irrumpió los ciclos que ordenaban la vida cotidiana, integrando largas jornadas de trabajo que podían durar todo el día o toda la noche, todos los días, todos los meses del año (Cordero Arce, 2015, pág. 42).

A la par de la metamorfosis del trabajo infantil y sus modulaciones que fueron ahorcando la legitimidad social hacia el trabajo infantil, el espacio escolar fue ensanchando sus fronteras para incluir lentamente a los niños y niñas de los sectores populares. La discusión acerca de la educación obligatoria duró cerca de 20 años, las resistencias en cuanto a la secularización de la educación y la injerencia del Estado a través del control fiscal de las escuelas entre otros temas, prolongaron este debate hasta 1920, año en que fue aprobada la Ley de instrucción primaria obligatoria (Rojas, 2010). Estaba en marcha una importante transformación sociocultural atravesada por tensiones diversas. Aunque las clases populares desde el siglo XIX, habían incorporado la educación como parte de sus reivindicaciones, la lenta incorporación de las niñas y los niños al sistema escolar dio lugar a la “tesis de la resistencia, la ignorancia y la irresponsabilidad” de las familias proletarias, que les impedía reconocer el valor y la importancia de la educación (Rojas Flores, pág. 63). Así mismo, en las zonas rurales, algunos grupos de las clases altas aún se resistían a la educación de los niños y niñas en los que veían en encarecimiento de la mano de obra que ahora debía ser ocupada por adultos. La narración de un profesor rural de los años cincuenta del siglo XX, expresa una de estas manifestaciones:

Tuve que dar una gran batalla para conseguir que los niños pudieran asistir a la escuela, en la que, finalmente, fui vencido. Los agricultores poderosos se oponían a que los niños campesinos se educaran, de manera que se valieron de toda clase de artimañas para evitarlo. Por último, después de llevarme a la cárcel por comunista, fui exonerado y me echaron de la región (Urrutia, 1972, pág. 43).

Treinta años luego de que fuera decretada la educación obligatoria, seguían expresándose las resistencias a la educación de la infancia popular. Asimismo se tachaba a las familias populares que no enviaban a sus hijos a la escuela, de negligentes e ignorantes. Sin embargo

esta trama estaba inscrita en el funcionamiento de la economía capitalista y era parte indispensable de ella. El aumento de la escolarización aceleró la remoción de niños y niñas del mundo laboral y los espacios públicos, mejoró las condiciones salariales de la mano de obra adulta, al dejar de competir con los bajos salarios de la mano de obra infantil, y cumplió con la necesidad de formar ciudadanos formados para competir en el mercado capitalista (Cordero Arce, 2015). Se la reconocía como un método moderno y más humano, que lograría “extirpar los vicios y las preocupaciones sociales”, y se depositaba en ella la esperanza de conducir a las nuevas generaciones hacia el bien y alejarlos de la corrupción (Gajardo, 1929, págs. 22-23).

Esta fue una función moralizante que disciplinó a los futuros obreros y obreras para el autocontrol y la tolerancia necesarios para el buen funcionamiento de la economía capitalista (Cordero Arce, 2015). En este sentido la educación se constituyó como el reverso de la industrialización, como mecanismo de control subjetivo a través del discurso del progreso moral, indispensable para el sostenimiento de su anverso, la producción capitalista presentada a partir del discurso del progreso económico.

Sin embargo, la educación como mecanismo de integración social al modelo capitalista no fue suficiente, la amenaza encarnada en la presencia de niños y niñas en las calles requirió de un tratamiento especial, para lo cual se emitió la primera ley de protección de la infancia desvalida en el año de 1912, que buscaba sancionar a los padres de esta infancia y garantizar que las niñas y niños desaparecieran del espacio público, prohibiendo toda actividad en la que no estuvieran acompañados de alguno de sus progenitores. Esta ley vino a imprimir nuevos contornos a un antiguo fenómeno que en la modernidad se conoció como abandono²⁹.

La entrega de los hijos al cuidado de otras personas, fue una práctica enraizada fuertemente en la historia y la cultura, una relación entretejida a partir de la desesperación de las hijas de la escasez y la piedad y/o explotación de quienes vivían en la abundancia. En sus formas más

²⁹ Podríamos definirlo por el momento como “la renuncia definitiva por parte de los padres del cuidado de sus hijos” (Milanich, 2001, pág. 90).

extremas se encuentran testimonios muy crudos, de mediados del siglo XVII, que hacen referencia a *niños* pequeños dejados a su suerte y devorados por los animales, así como del intercambio mercantil de *niños* mapuches que eran comprados como esclavos, o de aquellos adoptados en la casa patronal como sirvientes; que se originaron a partir de las terribles circunstancias de las tramas existenciales de mujeres del bajo pueblo, solas y sin pareja, que “abandonaban, botaban o vendían o regalaban a sus niños”, que si bien llegaban a sobrevivir, se criaron en condiciones de explotación y subordinación (Salazar, 2002, pág. 53).

Estas prácticas adquirieron distintos matices de acuerdo a la época y al contexto, ya fuera urbano o rural, se tratara de niñas o niños indígenas o mestizos. Por ello algunos autores señalan que es más adecuado hacer referencia a la circulación de *niños*, en tanto que el abandono como término, es producto de una época, por lo que resulta ambiguo para pensar históricamente estas prácticas que refieren a una diversidad de significados culturales, así como motivos de los padres, espacios y formas de acogida y consecuencias (Milanich, 2001).

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, había una faceta invisible del abandono, en tanto que estaba completamente asimilada a la moral de la época y por lo tanto, no significaba para el Estado un problema que demandara una urgente intervención. Este es el caso de los “arreglos de crianza”, practicados en el siglo XIX y que consistían en enviar a los hijos - más comúnmente aquellos ilegítimos, a los huérfanos de padre, madre o de ambos-, a vivir en familias más pudientes. Esta práctica no reconocida jurídicamente, pero que en los hechos era similar a la adopción implicaba que en ella se entretejían sentimientos de caridad a afecto, así como relaciones utilitarias y de subordinación, en las que el *niño* podía llegar a ser parte de la familia o de la servidumbre. En cualquier caso, el vínculo del *niño* hacia sus cuidadores significaba una deuda del niño o la niña, contraída con sus adoptantes, en la que cuando menos se esperaba fidelidad, agradecimiento y sumisión, expectativas en torno a las cuales se configuraban la subjetividad de este vínculo y sus conflictos (Milanich, 2001, pág. 87).

Es significativo que esta práctica no produjese acusaciones moralizantes por parte de las elites hacia los sectores populares, como ocurría para el caso de las prácticas de

“amancebamiento”, la ilegitimidad y la mortalidad infantil. Probablemente los arreglos de crianza al involucrar una racionalidad caritativa proveniente de la cultura dominante, que además tenía funciones afectivas en algunos casos y económicas en otros, fuese aceptada sin dificultad por la moral de la época.

La faceta visible del abandono, concebida como “abandono institucional” (Milanich, 2001), se configuró como un problema de intervención estatal a partir del crecimiento vertiginoso que los *niños* expósitos y de un contexto en el que la evolución de la sensibilidad hacia la infancia y sus cuidados comenzó a generar cierto rechazo público al abandono de los infantes al nacer. Sin embargo, había prácticas formales que mantenían el abandono institucional, como lo el Torno, que amortiguaban la crudeza del abandono y facilitaban el circuito del nacimiento y la entrega de los *niños*. Así mismo, también se desarrollaron prácticas informales en las que mediaba un intercambio económico para que un miembro del personal del hospital se hiciera cargo de poner al bebé en el torno³⁰, facilitando este doloroso proceso a la madre. (Delgado Valderrama, 2001).

Entre los factores que impelían al abandono, la muerte de las madres al parir, o de alguno de los progenitores. La ilegitimidad de los hijos que representaban el “producto de relaciones ajenas al marco social aceptable, de relaciones ilícitas, incestuosas o forzadas, que podían causar la vergüenza pública o la crítica social”, así como la entrega de los infantes que nacían enfermos a la casa de expósitos cuando no se contaba con los recursos para pagar los gastos administrativos de los funerales y los trámites en el Registro Civil, (Salazar & Pinto, 2002, pág. 124). Pero en general, el abandono, era producto de un acto desesperado en medio de la “adversidad, la pobreza, la ausencia de la pareja, la desintegración de la unidad familiar”, que se veía atenuado y facilitado culturalmente tanto por la prácticas formales como informales, así como por la propia realidad en la que miles de niñas y niños no eran criados por sus padres (Milanich, 2001, pág. 100).

³⁰ “(...) sistema giratorio que hacia ingresar al niño impidiendo que se viera desde adentro quién lo estaba entregando, y una vez que el niño era ingresado era imposible tomar contacto nuevamente con el niño” (Binstock, Hanna. En: Anríquez H., 1994, pág. 218).

Las poblaciones infantiles que habitaban las instituciones de asistencia, fueron sometidas al mismo tratamiento social que las poblaciones infantiles que poblaban las calles:

La Casa de Huérfanos, es hoy la incubadora de aquellos elementos que vemos en todas partes gritando contra la sociedad, contra las Leyes y contra todo orden establecido. Porque estos seres se dan cuenta de su situación, saben que son hijos de nadie, y que ese nadie es la sociedad que los arrojó al rincón donde se botan los desperdicios. De ahí nace en ellos ese espíritu de odio y de venganza sin importarle la vida ni la muerte, pues ellos saben que están muertos dentro del mundo de los vivos (Archivo Ministerio de Justicia, 1923 Vol. 3230. En Farías Antognini, 2002. p 30).

A pesar de la condena social a la que fueron sometidas esas poblaciones, las formas de circulación y abandono de infantes estaban instituidas y funcionaba como un mecanismo social en el que se estableció un orden en cuanto pauta de relación entre las clases populares y las clases más acomodadas, que mantenía un cierto “equilibrio” de la vida social, hasta que las crisis económicas, epidemias y desastres naturales lo alteraban, un mecanismo mediante el cual se administraba el caos social.

En síntesis, en esos años de transición del siglo XIX al siglo XX se re-organizó la realidad a partir de la diferenciación funcional de ciertos campos que fueron visibilizados en la medida de su relevancia para el sostenimiento del proyecto económico capitalista, en su articulación progreso-desarrollo y orden. En esta dinámica es que definieron los contornos de distintos dispositivos destinados a la infancia y modeladores de la misma. Se tematizaron los problemas que cada uno abordaría en relación a ésta: la salud, el trabajo, la educación y la protección, conformando campos separados, que operan como recortes de la realidad, campos de saber-poder que se establecen como regímenes de verdad.

La arquitectura ideacional de la protección de la infancia en el siglo XX

Las primeras décadas del siglo XX fueron un periodo de importantes cambios en los que se redefinieron los contornos del abandono y las ideas que lo habían constituido como práctica histórica, a partir de la nueva función moralizante del Estado a partir de la cual se hizo cargo de la educación de los futuros ciudadanos, los cambios en el pensamiento jurídico del castigo a la reeducación y la metabolización de las ideas provenientes de las ciencias humanas que venían de Europa y Estados Unidos a propósito de los desarrollos científicos respecto de la

niñez, sus cuidados y los cursos del desarrollo normal y anormal. Todo ello enmarcado en un contexto sociocultural en el que las clases minoritarias se vieron amenazadas por las crecientes mayorías de una población que irrumpía el orden establecido y que no lograban controlar.

A lo largo del proceso de configuración de la racionalidad de la protección y sus instituciones, se construyó el campo de la infancia desvalida sembrado de paradojas tales como la idea de desamparo-incapacidad (infancia desvalida) y amenaza que configuraron el estereotipo del *menor*. Estas nociones se articularon a la función moralizante que el Estado se atribuyera y materializara a través del despliegue jurídico-institucional de la protección, que se erigió para trastocar la situación desmoralizante que reinaba en los espacios reeducativos, signados por la falta de recursos económicos, así como la reproducción de las condiciones de violencia, discriminación y pobreza de la que provenían los niños y niñas internados.

Replanteamiento de la relación Estado-familia

Una transformación fundamental que dio origen de la institución de protección, fue el replanteamiento de las fronteras entre lo público y lo privado en relación a la familia y el cuidado de las niñas y niños, a partir de que el Estado se asumió como responsable de la formación de la personalidad de sus ciudadanos: “De esta manera se eleva el problema de la formación moral de las nuevas generaciones a la categoría de un servicio público con organización propia y se comprende la trascendencia que ello tiene en el progreso nacional”. Se aludía a la necesidad de romper con el prejuicio social que “separa la moral pública de la moral privada”, apuntando la inexistencia de lo privado en cuanto que la conducta de un individuo tiene efectos sociales, como la corrupción de un padre es de trascendencia social por los efectos sociales que conlleva. De ahí que la vida privada vinculada a la crianza y educación se conformó como territorio de la función pública y la vigilancia del hogares más pauperizados como “un deber de higiene social” (Gajardo, 1929, pág. 16 y 19).

La figura del juez de menores tomó el lugar de un árbitro y mediador en las disquisiciones familiares, no sólo cuando se tratara de acusaciones hacia el padre o la madre, sino en los casos en que él o ella solicitaban la ayuda del juez para que el Estado se hiciera cargo de su

hija o hijo, ya fuera por problemas de conducta o situaciones de pobreza, lo que antes se llevaba a cabo sin mediación jurídica entre la familia y las casas de expósitos, como un acuerdo entre privados que formaba parte de la cultura de los procesos de circulación de niños y niñas:

Todos estos abusos (se refiere a la internación injusta de los hijos) se evitan entregando al Juez de Menores la facultad de calificar los motivos, después de imponerse de la verdadera situación. (...) La ley no hace más que entregar la patria potestad al Estado, cuando ello es necesario, como medida de protección. Es la única forma en que el Juez de Menores puede ejercer una tuición eficaz sobre los menores confiados a su cargo. El derecho absoluto del pater familias, que era un resabio de la tradición romana ha desaparecido, siendo reemplazado por la protección absoluta del Estado (Gajardo, 1929, pág. 74).

En este sentido la autoridad del juez se sobrepuso a la del padre. Tenía todo el poder y la autoridad para decretar las medidas correspondientes a cada caso de acuerdo a como juzgara conveniente. Incluso el mismo juez Gajardo refiere a esta figura más allá de su función jurídica “no es un jurisconsulto sino un buen padre de familia”, en tanto que su función no era la de la aplicación de sentencias jurídicas sino que aplicaba medidas de protección (Gajardo, 1929, pág. 105). Esta figura, si bien intentó limitar la discrecionalidad de los progenitores sobre sus hijos e hijas, dio lugar a un nuevo campo de discrecionalidad ahora en torno a las decisiones de los jueces de menores.

El Estado se configuró como el portador de lo *nuevo*, los conocimientos y avances en materia de legislación y protección “de menores”, el único capaz de superar los métodos tradicionales fundamentados en el castigo cuyos efectos perniciosos, que se advertían en el aumento de las estadísticas criminales cuyos portadores eran individuos cada vez más jóvenes. Se reconocía la buena voluntad de las instituciones caritativas, pero sus acciones se valoraban como insuficientes para llevar a cabo la gran tarea de la formación moral de las nuevas generaciones (Coutts E., 1928). Sin embargo, se planteaba la vinculación con las instituciones bienhechoras a través de la cooperación y la representación de éstas en el Consejo Consultivo asesor del “Director” General de Protección de Menores”.

La protección de la infancia, en tanto una nueva función del Estado nació con el propósito último de prevenir la delincuencia desde sus orígenes:

Ello está demostrado prácticamente que el delito no es una determinación espontánea de la voluntad, sin una consecuencia de factores sociales. Suprimiendo las causas se evitan los efectos. Entre esas causas, la miseria y la necesidad que ella provoca constantemente es, sin duda, la principal, ya que se trata de factores fisiológicos que ejercen una tiranía avasalladora ante la cual la conciencia del bien, si es que existe cultivada, resulta ineficaz” (Gajardo, 1929, pág. 129).

Se concebía el problema de la delincuencia como un efecto de la socialización deficiente en tanto que no había tenido la capacidad de reprimir las pasiones a partir de un ambiente virtuoso en donde se les brindara educación moral a las nuevas generaciones. Las familias pobres representaban un doble riesgo en este sentido, ya que por una parte la carencia de recursos alimentaba las apetencias de los desposeídos, y por otra la falta de orden y control sobre sus hijos que andaban solos por las calles, los alejaba de la posibilidad de una educación moral adecuada y los acercaba a todo tipo de vicios con los que se podían encontrar en la vía pública.

Las ideas científicas sobre los niños y su desarrollo

En relación a las ideas que permearon las ideas modernas de la infancia en la configuración del dispositivo proteccional, tomamos como referente el texto titulado “Los derechos del niño y la tiranía del ambiente”³¹, que fue el marco teórico conceptual que arropó la Ley de protección de 1929, en el que es posible identificar como se articulan las ideas provenientes de los desarrollos científicos en relación a la niñez y sus cuidados, y su tratamiento jurídico, con a la racionalidad de la protección. Así mismo, este texto refleja el entusiasmo de la época, que albergaba en los avances de la ciencia la posibilidad de implementar nuevos métodos más eficaces y humanos, que permitirían eliminar los tratamientos punitivos, donde los *niños* eran internados en cárceles y eran sometidos a los mismos tratamientos que los adultos (Farías Antognini, 2002), a partir de los cuales se proyectaba la creación de ambientes adecuados para el desarrollo moral de los infantes que estuviesen bajo la tutela del Estado, donde tuvieran una vida “alegre y llevadera”, en condiciones materiales

³¹ Su autor fue el Juez de Menores de Santiago Samuel Gajardo, profesor de medicina legal y psiquiatría forense y artífice de esta ley, cuyo contenido se puede consultar en: <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/339>

adecuadas (alimento y vestuario), con el cariño necesario, donde pudiera jugar, recibir instrucción y buenos ejemplos (Gajardo, 1929, págs. 44-47).

Como parte de estos nuevos métodos, se reconocía al hogar como el lugar ideal para la crianza y se reconocía la dificultad de remplazar por completo sus “fuerzas espirituales”, de manera que se buscaría “conservar el hogar”, pero en caso de ser “indispensable abstraer al niño de la tutela de sus padres o guardadores”, se buscaría en primera instancia una “persona honorable para que lo acoja en su familia”, y en segundo lugar se les internaría en una institución. Este procedimiento seguía los principios del sistema Estadounidense el cual, de acuerdo al Juez Gajardo, se había “alcanzado un grado envidiable de perfección” (Gajardo, 1929, pág. 60).

En la ley se ve reflejada la concepción del *niño* como un ser en formación, más cerca de la vida instintiva que se oponía a la vida moral, mostrando a los infantes como seres de naturaleza egoísta: “El niño posee en alto grado la materia prima para el mal, representada por su egoísmo instintivo, y si a ellos se une la influencia desfavorable del medio que lo rodea, su evolución seguirá un rumbo torcido y llegará a hacerle un individuo anti-social” (Gajardo, 1929, pág. 53). Se planteaba que los infantes al ser una tabula rasa “puede asumir cualquier carácter, cualquier tendencia según las impresiones que reciba del mundo exterior”, de manera que al realizarse su socialización en condiciones inadecuadas “llegará a producir un tipo social defectuoso, el delincuente” (Gajardo, 1929, pág. 44). La inclinación de los infantes hacia la maldad, fue un argumento influenciada por la teoría de Cesare Lombroso (1835-1909), médico italiano y representante del positivismo criminológico quien sostenía el carácter innato de la maldad de los delincuentes así como en los infantes, en cuyo caso, era posible corregir esta inclinación mediante la impresión de hábitos morales que guiaría más adelante a las personas normales a elegir la conducta correcta:

Puede observárenos que casi todos los niños parecen desprovistos de un sentido moral en los primeros años de su vida; conocida es por ejemplo, su crueldad para con los animales, así como su tendencia a apoderarse de lo que pertenece a los demás; son enteramente egoístas, y cuando se trata de satisfacer sus deseos, no se preocupan absolutamente nada de los dolores que pueden experimentar los otros por su causa” (Lombros, 1975, págs. 384-385).

Así mismo se realizaban investigaciones intentando explicar la etiología de los “comportamientos anormales” de la infancia mayoritaria, indagando en los factores psicológicos, biológicos y sociales, reconociendo ciertas enfermedades (la enfermedad de Little; formas de idiocía, epilepsia, hipotiroidismo; encefalitis; meningitis y sordomudez) como posibles indicadores de una personalidad predispuesta a la delincuencia (Farías Antognini, 2002, pág. 49)

En este campo ideológico la naturaleza bondadosa de los infantes del romanticismo fue destinada para la infancia minoritaria, y quedó sitiada por el peligro de los instintos mal conducidos de aquella infancia mayoritaria que vivía en contextos de miseria y marginalidad.

En síntesis, El dispositivo proteccional se instituyó en torno a una tensión caritativa-asistencial que reflejaba la forma tradicional de abordar el problema a través de la iglesia y la clase oligarca articulada a una ideología religiosa-católica, a la que se oponía una nueva forma de concepción técnico-asistencial impulsada por el Estado vinculada a una ideología científica, que ponían en cuestión el modo de relación social establecido entre la clase patronal y el Estado por un lado y la clase proletaria –en tanto *objeto político*” (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 140).

El debate se planteaba en términos de ¿a quién le correspondía la protección de los *niños*? ¿Proteger a los niños era una cuestión de amor y buena voluntad para la crianza adecuada o era un problema político en tanto que la infancia representaba el futuro de la nación? ¿La técnica podría suplir el amor que inspiraba a las instituciones caritativas?

El dispositivo se organizó a partir de una visión de complementariedad entre un “Estado-máquina de poderosa capacidad y rodaje, una súper-herramienta social” en alianza con el sector privado del cual no solo no era posible prescindir, sino que por el contrario había que estimular. La *infancia desvalida* se impuso como un tema político y por tanto como una cuestión de Estado, en tanto que esta infancia fue concebida como un crisol de futuros delincuentes y la “lucha contra el delito”, así como la formación de las nuevas generaciones en las que descansaba el porvenir del país, era un asunto de Estado, señalaba el Juez Gajardo

a propósito de ésta controversia, quien veía una relación complementaria entre la “caridad -como sentimiento- y la asistencia –como técnica-” (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 140).

La técnica que buscaba imponerse por encima de la buena voluntad y la fuerte impronta jurídica en el sistema proteccional, produjo una alianza médico-jurídica, a través del cual se pasó de la lógica del castigo a la lógica de la cura, a la búsqueda del reencauzamiento por medio de la rehabilitación (Farías Antognini, 2002). De esta manera, el tratamiento se bifurcó y tomó dos orientaciones y dio origen a dos dispositivos, el educativo, destinado a la infancia oligarca y a la popular, y el de la rehabilitación destinada al sector más marginado de la infancia popular. Aunque esta bifurcación no significó la total independencia entre dichos dispositivos, por el contrario, las limitaciones del dispositivo educativo animaban el desarrollo del dispositivo asistencial, creando una red de organismos mediadores entre la escuela y la calle. Estas instituciones mediadoras estaban fundamentadas, fundamentadas y animadas por los hallazgos de estudios realizados en la década de los años veinte del siglo pasado, y señalaban el vínculo entre la inasistencia escolar y la criminalidad infantil³² establecido a partir de estudios internacionales, como los del Doctor Ladislao Thôt (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990).

EVOLUCIÓN DEL DISPOSITIVO PROTECCIONAL DE LA INFANCIA

Las acciones gubernamentales en Chile respecto de la protección de la infancia, han estado dinamizadas fundamentalmente a partir de las leyes de protección de menores decretadas a lo largo del siglo XX (1912, 1929, 1967), así como algunas otras leyes orientadas a la organización y la estructura institucional y a los procesos de gestión y de coordinación interinstitucional, que han actuado como marcadores de distintos momentos, determinando el rumbo del dispositivo proteccional (Cortés Beck., 1994).

³² Estudio realizado por el Dr. Ladislao Thôt, titulado “La inasistencia escolar y la criminalidad de los niños”, publicado en el año de 1934 en la Revista de Educación No. 47 p83.

Dataremos la emergencia del dispositivo proteccional contemporáneo a partir de 1912, cuando a través de la Ley de Protección de la Infancia Desvalida, el Estado enunciara el fenómeno de los niños y niñas tashumantes al que nos referimos en el capítulo anterior, y lo cifrara jurídicamente en términos de abandono y abuso circunscrito al contexto familiar. Esta ley instituyó una forma particular de problematización a partir de la cual se configuraron los contornos del dispositivo proteccional y su programa institucional -articulación de valores y principios, vocaciones y profesiones- (Dubet F. , 2013), moldeando un perfil particular de sujetos. Al igual que la escuela, este programa se enfocó en la infancia y su socialización, pero a diferencia de ella, se dirigió hacia el re-encausamiento de aquellos niños, niña y adolescentes marginalizados. Este programa se instituyó a partir de una alianza médico-jurídica que dio origen a una categoría paradójica de sujeto, reuniendo la idea de peligrosidad, de desvalimiento y enfermedad.

La evolución del dispositivo se desarrolló a partir de sus propios movimientos internos articulados al devenir social y político de la nación. Sus transformaciones siguieron un patrón pautado por una *lógica extensiva, especializante, recurrente y pendular*, que se dinamizó al ritmo de las contradicciones engendradas en los procesos de implementación del modelo. Este patrón de desarrollo permitió que el dispositivo a pesar de sus contradicciones internas y sus transformaciones, se perpetuara por más de un siglo, manteniendo intactas sus funciones y principios originarios.

Nos referimos a la lógica extensiva como al despliegue institucional que buscaba aumentar su cobertura tomando como prioridad las zonas más habitadas donde se concentraba el problema de la presencia de niños y niñas en las calles, aunque más tarde, desde esta misma lógica, se buscó la instalación de los establecimientos de protección en sus distintas modalidades a todos los rincones del país, en una carrera interminable por aumentar la cobertura de una población que siempre la supera.

Por otra parte, la lógica especializante segmentó progresivamente la realidad, primero, *de abajo hacia arriba*, siendo las protagonistas las instituciones privadas, al diversificarse a partir de distintos propósitos vinculados a distintos perfiles de población, caracterizados de

acuerdo a las circunstancias y demandas particulares de cada contexto. Más tarde, la especialización se efectuó de *arriba hacia abajo*, cuando el Estado comenzó a unificar las prácticas de atención para producir un sistema de clasificación cada vez más exhaustivo respecto de las problemáticas a intervenir, los tipos de perfiles de niños y niñas intervenidos. Este sistema clasificatorio estuvo alimentado por los desarrollos teóricos de las ciencias humanas que buscaban respuestas a las conductas “anormales” de la población infantil mayoritaria.

En tercer lugar, la lógica recurrente opera como un mecanismo reductor de las contradicciones, dirige los cambios del dispositivo a partir de los efectos inesperados y la búsqueda de alternativas para su control, que a su vez llevan a nuevos efectos no esperados y nuevas estrategias que buscan frenarlos y reencausar las prácticas para obtener los resultados esperados.

Por último, entendemos la lógica pendular, como el vaivén de las ideas que inspiraron el tratamiento de los niños y niñas sujetos a la protección estatal, la forma de organización institucional y las sensibilidades en relación a esta problemática: de una perspectiva social-estructural a una psicológica-individual, de un enfoque jurídico a uno médico-sanitario, del fortalecimiento de la institucionalidad pública al fortalecimiento de la institucionalidad privada, del internamiento al desinternamiento, de la judicialización a la desjudicialización, de la segregación de los niños de acuerdo a su problemáticas a la no segregación, de los regímenes cerrados a los abiertos, de la disciplina estricta a mayores libertades. Un movimiento que va de la mano de la lógica recurrente en el intento por resolver los efectos indeseados del sistema proteccionista.

A continuación se presenta un breve recorrido por la evolución de este dispositivo, pautado por algunos hitos importantes que muestran los movimientos más característicos a lo largo de su historia, tomando como eje de referencia las formas de organización institucional, las formas de intervención y las ideas que las animaron, así como las variaciones en cuanto a la forma de conceptualizar el sujeto y el problema a intervenir, señalando las dificultades que buscaban ser superadas de una etapa a otra, todos ensayos que se sucedieron en un intento

por controlar y unificar las acciones de protección y gobernar a una población que parece ir siempre en aumento a la vez que desborda una y otra vez la capacidad de los procedimientos de normalización del dispositivo.

Para organizar el texto, hemos fijado las transformaciones del dispositivo a partir de dos grandes etapas, la primera (1928-1966) enmarcada por un Estado Benefactor, y la segunda, de 1967 a la fecha, orientada por un Estado Neoliberal. Así mismo, cada etapa se ha fraccionado en distintos periodos definidos a partir de las transformaciones de la institucionalidad, particularmente del ente coordinador de la protección.

Despliegue del dispositivo proteccional en la etapa del Estado Protector-Benefactor (1929-1966)

En Chile, desde finales del siglo XIX y hasta 1940, se vivió un periodo de “quiebre profundo” que afectó sobre todo al bajo pueblo (Salazar & Pinto, 2002, pág. 177). Éste periodo, en el que la miseria se tomó las calles, pobladas de personas, hombres, mujeres, y niños, víctimas de las crisis económicas, efecto de la primera guerra mundial, así como los desastres naturales que dejaban a cientos de miles familias en el desamparo absoluto.

A principios del siglo morían 342 niños/niñas de cada 1000 nacidos vivos, cifra que fue disminuyendo con el tiempo: en 1930 fueron 234 y en 1950, 136 niños y niñas de cada mil nacidos que morían, es decir que en ese periodo disminuyó en un 39% la mortalidad infantil (Kaempffer R & Ernesto, 2006).

Entre 1888 y 1939 casi la mitad de los niño/niñas nacidos en Chile era ilegítimos y esta población aumentaba hasta en un 80% en los sectores populares asentados en los conventillos. Solo a partir de 1934 este porcentaje comenzó a bajar, estabilizándose en un 24% en el periodo que va de 1935 a 1950.

En 1916 de los 800 mil niñas/niños en edad escolar del país, recibían instrucción 350 mil, mientras que en 1939, el 42% de la población en edad escolar no asistía a la escuela y cerca de 600 mil jóvenes eran analfabetos. Hacia mediados del siglo, en el año de 1952, medio millón de niños/niñas en edad escolar no estaban matriculados lo que atañe al 40% de la

población en edad escolar (7 a 15 años), y esta cifra aumentaba a razón de 20 mil por año (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, págs. 160-192).

En 1933 había 70 mil niñas/niños en las calles y solo 220 mil estaban matriculados en las escuelas. Esta situación se vivía como una amenaza que se reflejaba en los titulares de algunos medios de la época: “¿Qué vamos a hacer cuando estos niños lleguen a hombres? Una generación entera que transmitirá sus taras y sus vicios a otras generaciones futuras, está creciendo en la escuela del pillaje, del vicio y de la más absoluta falta de moral” (¿A dónde vamos?, Las últimas noticias, 1933. En: Illanes O. & Moulian Emparanza, 1990 p. 134). Hacia 1938 se calculaba la presencia de 200 mil “niños vagos” y 500 mil niñas y niños que no iban a la escuela. Algunos titulares de estos años, se refería a ésta situación como sigue: “cientos de niños delincuentes VAGAN sueltos por las calles”, “La delincuencia infantil plantea un pavoroso problema”, “Se impone reforma penal para resolver la MENDICIDAD” (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 147).

En 1937 “el 80% de los detenidos por asalto, homicidios y robos”, eran personas menores de edad, se calculaba “en más de 13 mil los menores delincuentes del país”. Para 1950, la delincuencia se alojaba cada vez más en las zonas urbanas a la par que en medio del siglo disminuía la participación infanto-juvenil en actos delictivos, lo que se reflejó en una cifra que pasó del 41,07% en 1900 al 29,66% en 1950, muy probablemente por el efecto de la expansión de la educación (Salazar & Pinto, 2002, págs. 176-178).

Aunque a partir de 1940 las condiciones comenzaron a mejorar, aumentó el empleo y la cobertura de educación, pero la pobreza reflejada en las condiciones habitacionales y sociales se mantuvo (Salazar & Pinto, 2002, págs. 176-184). Entre 1930 y 1960 las poblaciones callampas³³ de Santiago aumentaron de 3000 a 35,611, pobladas fundamentalmente por obreros y trabajadores independientes (artesanos y comerciantes).

³³ Emplazamientos improvisados de vivienda hecha de latas, cartones, desperdicios donde a falta de una vivienda se instalaban miles de familias en distintas zonas de las ciudades.

Las condiciones de vida en la década de 1950 no habían cambiado mucho en tanto que mantenían en la miseria grandes grupos poblacionales, tal como ocurría a principios de siglo.

Los niños y niñas de la infancia mayoritaria que vivían en los conventillos de principios de siglo, pasaron de ser el 50% de la población capitalina en 1910 al 70% en 1952. En ese año el 40% de las familias del país vivían en condiciones inadecuadas, esto es, poblaciones insalubres, conventillos, cités, en casas arrendadas por piezas. Solo setenta mil familias (375 mil personas) vivían en condiciones habitacionales adecuadas, mientras que 155 mil familias (825 mil personas) vivían en condiciones habitacionales inadecuadas³⁴, (Salazar & Pinto, 2002).

Situaciones como esta demandaron una participación más activa por parte del Estado para implementar instituciones y servicios sociales que paliaran las condiciones de pobreza y marginalidad de la población. A raíz de ello, en los años veinte, tuvieron lugar importantes reformas legislativas en materia de salud, trabajo y educación, así como el desarrollo de servicios sociales que buscaban paliar esta realidad, impulsadas por el primer gobierno de Arturo Alessandri³⁵, y que se fueron implementando en la década de los años veinte y posteriores (Cillero B., 1994).

Primer periodo: Institución³⁶ de la Infancia Desvalida

La Infancia Desvalida se instituye como tal a partir del decreto de la ley de 1912. Si bien se trataba de una infancia que existía desde hacía mucho tiempo, no había sido un tema de Estado. Esta ley se dictó en un contexto internacional en el comenzaban a establecerse leyes e instituciones destinadas al problema de la infancia. Varios países europeos habían

³⁴ En 1913, se presentó en el Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia, un estudio realizado por el Dr. C. Sanhueza titulado "Influencia de las habitaciones insalubres sobre la mortalidad de los niños", señalando que en las viviendas formadas por un cuarto y una cocina la mortalidad de los lactantes fue del 51%; que en las habitaciones de dos cuartos y una cocina, la mortalidad fue solo del 29%, y en habitaciones de más de dos cuartos, la mortalidad registrada fue solo del 2%" (Salazar & Pinto, 2002, pág. 167).

³⁵ Alessandri promovió un Estado liberal, asentado en la Constitución promulgada en 1925 (Salazar & Pinto, 1999).

³⁶ Se entiende por institución a un momento de objetivación y estabilización, en este caso de una situación social. El momento instituyente produce un significante que ordena un grupo de acontecimientos, provee de una gramática intermedia entre la ley y la práctica social que se inscribe en lo jurídico y en lo social (Lourau, 2007).

promulgado leyes para la protección de la infancia y en Estados Unidos se habían creado, en el año 1899, los Primeros Tribunales de Menores. Así mismo había un gran interés por comprender la etiología de la delincuencia con el propósito de prevenirla. Fue una época en que se realizaron diversos estudios en el campo de la criminología relacionados con la infancia, y que abordaban temas que versaban fundamentalmente sobre la delincuencia, la legislación y las instituciones relacionadas con la protección y el tratamiento de la delincuencia infantil. Este interés se materializó con la creación del Instituto Nacional de Criminología adjunto a la Penitenciaría de Santiago en el año de 1919 (Rojas Flores, 2010).

La ley de 1912 (2,675), inspirada en el modelo francés, reguló por primera vez la cuestión del abandono. Así mismo fijó los parámetros de edad para definir los delitos que contemplaran al niño/niña como víctima o como victimario y se tematizaron los delitos vinculados fundamentalmente con el fenómeno de los espacios públicos tomados por grandes masas de población infantil y adulta, especificándose los procedimientos y tratamientos jurídico-proteccionales para las víctimas como para los victimarios, al igual que las atribuciones y procedimientos de las instituciones involucradas: la policía, el juez, los defensores de menores, los gobernadores, el presidente, las instituciones de beneficencia y sus representantes legales (Rojas Flores, 2010).

La institucionalidad de protección se organizó en la articulación de dos campos, el jurídico, formado por los Juzgados de Menores que dependían del Poder Judicial, y el asistencial, coordinados a través de la Dirección General de Protección de Menores, dependiente del Ministerio de Justicia, el primer organismo público responsable de orientar la asistencia al *menor*. Para el caso del área jurídica, la ley de 1912 decretó la creación de un espacio dentro de los juzgados, con el propósito de separar físicamente a los niños y niñas de los adultos mientras se realizaban los procedimientos correspondientes. En lo que respecta al ámbito asistencial, en 1913 se emitió un decreto para la creación del *Consejo Superior de la Infancia*, dependiente del ministerio de justicia, que tenía el propósito de la “Supervigilancia y fiscalización de los establecimientos de protección a la infancia” que recibían alguna subvención fiscal o “recursos provenientes de la caridad pública”; así mismo cada

gobernador fue proclamado como “inspector de la Infancia Desvalida” (Cortés Beck., 1994, pág. 247).

La mayoría de los establecimientos de internamiento eran privados, salvo algunas excepciones como las Escuelas Correccionales niños y niñas, fundadas en 1896, en Talcahuano y Santiago. Éstas fueron las primeras iniciativas de carácter estatal de atención a la infancia que tenían por objeto “corregir a los menores de edad que cometían faltas o infracciones a la ley” (Cortés Beck., 1994, pág. 224). Gran parte de estos niños y niñas ingresaba por petición de sus padres quienes los o las consideraban incorregibles. En 1921, el 53% de quienes ingresaron lo hicieron por petición de sus padres y esa proporción era mayor para el caso de las niñas. La población en las correccionales se clasificaba en dos grupos, la de los “castigados”, procesados por la justicia civil, y la de los “condenados”, procesados por la justicia penal, aunque en la práctica ambos grupos convivían, había diferencias sociales entre ellos, los primeros solían ser hijas e hijos legítimos alfabetos, los segundos ilegítimos, analfabetos y trabajadores o vagabundos (Rojas Flores, 2010, pág. 215).

En cuanto a la dimensión ideacional de éste modelo, el abandono de menores ocupa el lugar central en la trama discursiva de la ley de protección a la Infancia Desvalida de 1912, y la define como la acción ejercida por el padre³⁷ que se advierte a partir de que el niño se encuentre “sin hogar ni medios de subsistencia” o se “entregue, en lugares públicos, a la vagancia o a la mendicidad, sea en forma franca, sea bajo el pretexto de una profesión u oficio”; o “se entregare habitualmente a la prostitución o la embriaguez; i cuando el impúber fuere encontrado al servicio de acróbatas, titiriteros, saltimbanquis, domadores de fieras, casas de prostitución, de juego u otras cosas semejantes” o cuando “se dedicare a ejercicios de ajilidad y fuerza u otros semejantes con propósitos de lucro; se ocupare en trabajos nocturnos (10 p.m a 5 a.m) i sirviere en trabajos u oficios que le impongan la permanencia en las calles a menos que los desempeñe en compañía de su padre, madre o guardador” (Gobierno de Chile, 1912, págs. 1226-1227).

³⁷ En las siguientes leyes se incluyó a la madre o persona a cargo.

Pero esta ley tuvo limitaciones que pronto tuvieron efectos en las prácticas de protección. Estaba supeditada al Código Penal desde el cual se juzgaba a las personas menores de edad, lo que impedía establecer medidas de protección para este grupo tanto cuando incurrían en una infracción de la ley y se les consideraba culpables, como en el caso de ser inocentes, por lo que simplemente se les echaba de nuevo a la calle. Además, resultaba inoperante el rol de los gobernadores como Defensores de Menores, ya que tenían responsabilidades más apremiantes, por lo que en la práctica no ejercían ésta función. Además, la ley dejaba fuera a miles de niños/niñas que trabajaban en condiciones de explotación, dadas las condiciones de riesgo en las que trabajaban y los bajos salarios que recibían³⁸. Así mismo, era difícil determinar la suposición de abandono, y se carecía de un sistema asistencial que se hiciera cargo de las niñas y niños; y no se tomaba en cuenta la situación de la ilegitimidad de los hijos, dado que solo se restringía el poder de los padres en relación a la patria potestad, más no así en cuanto a la tuición³⁹.

Si bien el paisaje social de principios del siglo XX fue completamente distinto al de mediados o finales del mismo, en lo que respecta a la configuración de la infancia como problema social, la Ley de 1912 definió la orientación a partir de la cual se desplegó el aparato jurídico asistencial -más tarde impulsado fundamentalmente por las leyes de 1929 y 1967-, y fijó, la tematización de los problemas a abordar, su sujeto y procedimientos de protección.

³⁸ A pesar de la magnitud de la problemática de la infancia trabajadora las leyes de protección de la infancia y sus instituciones, se mantuvieron al margen, dejándolo al arbitrio de las leyes laborales y el dispositivo educativo. Las leyes de protección de infancia de 1912, 1929 y 1969 nunca abordaron la protección más allá de aquellas situaciones circunscritas dentro del ámbito de la familia, y cuando lo hicieron, se limitaron a situaciones muy precisas que no involucraban al sector empresarial.

³⁹ “Según Parr (s.f.), el Código Civil chileno, a diferencia de la mayoría de la legislación occidental, en la relación padres-hijos distingue entre dos instituciones: la patria potestad y la autoridad paterna (...). La patria potestad se entiende como el conjunto de derechos que la ley da al padre o madre legítimos, sobre los bienes de sus hijos no emancipados” y la tuición, a falta de una definición legal, se entendía como el ejercicio de la crianza a cargo de un adulto- tutor. En 1983 se definió tuición como: “conjunto de deberes y derechos que corresponden a ciertas personas señaladas por la ley o por el Juez, respecto del cuidado personal y educación de un menor de edad”, ya fuera por ser huérfanos, abandonados o por inhabilidad de los tutores (Cortés Beck., 1994, pág. 242)

Segundo periodo: Dirección General de Protección de Menores

La ley de protección de menores de 1929 representó un “cambio radical en el tratamiento jurídico de la infancia”, en tanto que estuvo impregnada y formó parte de un giro de la tendencia legislativa hacia sectores o actividades diferenciados para defender derechos colectivos a de grupos, creando un sistema Tutelar particular a cada caso, donde el Estado asumió un rol activo que estuvo arropado por el entusiasmo y la confianza en sus nuevos métodos de re-encausamiento. Esta ley se alimentó de tres orientaciones teóricas: “la humanitaria, que rechaza la aplicación del sistema penal –en especial las cárceles- a los menores; la positivista que elabora una nueva teoría del delito y del ‘delincuente’ desplazando la idea de responsabilidad personal por la de responsabilidad social” y los residuos de la doctrina tradicional (Cillero B., 1994, pág. 94).

El fundamento de éste cambio se gestó en torno a la concepción “delito-delincuente”, en tanto resultado de la asociación del derecho penal y las ciencias médicas y psiquiátricas, que definieron la delincuencia de las personas menores de edad como parte integral del fenómeno de la infancia irregular, buscando “sustitutos penales” para su rehabilitación, corrección y protección. De esta manera se modificó “régimen de responsabilidad de los menores” organizando un Estado tutelar que distinguió entre el tratamiento jurídico para este grupo distinto del que se aplicaba a los adultos, considerando que las personas menores de edad eran víctimas de su contexto social y de la negligencia de sus tutores⁴⁰: “el niño no es jamás un delincuente y que tras las faltas cometidas por él, hay una cadena de taras de vicios del ambiente, perturbaciones morales que lo han empujado al camino del crimen”⁴¹ (Cillero B., 1994, págs. 93-94).

La nueva ley tuvo un giro significativo al desplazar el acto ilegal “del hecho al autor” y tomó como referente para determinar las acciones a seguir, la capacidad de rehabilitación de individuo menor de edad, esto es, “de un juicio a posteriori que recaía en la situación de

⁴⁰ A este respecto las doctrinas positivistas proponen la definición de la responsabilidad y la pena basada en el estudio de la persona y no en el delito mismo, de cuyos resultados se desprende la pena, y para el caso de los menores de edad, al estar excluidos del sistema penal, se aplican entonces las medidas especiales de protección (Cillero B., 1994).

⁴¹ Proyecto de ley del 7 de septiembre de 1926 defendido por el Senador Guzmán.

conciencia en que se había cometido el delito (discernimiento), en un juicio de pronóstico basada en las leyes de la prognosis (...).” (Cillero B., 1994, pág. 95). De manera que ya no se trataba de determinar la culpabilidad sino la peligrosidad que el *menor* representaba para la sociedad así como su capacidad para rehabilitarse, lo que se denomina jurídicamente como criterio de “utilidad social”.

Lo anterior puede parecer contradictorio, en tanto Chile mantuvo la prueba de discernimiento, mientras que las legislaciones más vanguardistas basadas en el *criterio de utilidad social*, dejaron atrás este procedimiento y fijaron una edad bajo la cual las personas menores de edad fueron inimputables. El uso de la prueba de discernimiento en Chile es un rasgo distintivo de su legislación, aunque su aplicación ha sido “*sui géneris*”, pues en la práctica, la prueba de discernimiento no busca determinar la capacidad de juicio del menor de edad y por tanto su culpabilidad, sino su peligrosidad, esto es, el criterio de *utilidad social* (Cillero B., 1994, pág. 96). Se dio lugar de este modo a un modelo que aplicó medidas ajenas al derecho penal (medidas de protección), al mismo tiempo que mantuvo vigente la institución del sistema penal mediante el uso de la prueba de discernimiento. En la práctica esto significó que operaron conjuntamente dos tribunales con lógicas divergentes: el de menores y el penal, con las consecuentes dificultades operativas, pero sobretodo, ese modelo significó la prolongación de la lógica penal en el sistema jurídico proteccional a lo largo del siglo XX (Cillero B., 1994).

El problema de la infancia desvalida se ordenó entonces bajo tres condiciones que determinaron la necesidad de intervención del Estado: riesgo material, riesgo moral y delincuencia. En la ley de 1967 se mantuvieron estos territorios de intervención, al mismo tiempo que se incorporó la noción de la *condición irregular* del sujeto de la protección, para contener la diversidad de problemáticas y condiciones de los niños, niñas y adolescentes sujetos de la protección estatal, tales como: pobreza, vagancia, mendicidad, maltrato, indigencia, embarazo, incorporando la delincuencia como una irregularidad más. En la práctica este universo se fue diversificando de acuerdo a la lógica de la especialización y los cambios en las condiciones sociales que reconfiguraban la realidad.

Los *menores abandonados*, primero, y los *menores en situación irregular*, después, se establecieron como categorías que comprendían una serie de características que nominaban el entendimiento del fenómeno desde la perspectiva de la población minoritaria, entendiendo las condiciones de pobreza como el crisol en el que se engendran estilos de vida inmorales y patológicos, y fijando sus causas en la inhabilidad de los padres, ya fuera de tipo moral -trato negligente o abusivo⁴²- o física -referida a una condición mental y al alcoholismo crónico-, inscribiendo en las familias marginadas la causa de la *vagancia* de las niñas/niños, y la responsabilidad de los futuros delincuentes. En cuanto a las medidas de protección, inicialmente solo se contemplaba la pérdida de la patria potestad y el internamiento de los niños/niñas en los establecimientos privados o de corrección. Se definieron 4 medidas que se prolongaron con la ley de 1967: (1) Devolver el menor a sus padres, guardadores o personas a cargo antes de la detención; (2) Someterlo a la vigilancia de la Dirección General de Protección de Menores⁴³; (3) Confiarlo, por el tiempo que se estime necesario, a los establecimientos especiales de educación señalados por la ley; (4) Confiarlo al cuidado de una persona que el Juez considere capacitada para educarlo, quedar sometido a libertad vigilada.

Por una parte, el Estado identificaba las altas cifras de marginales y cesantes a partir de factores macrosociales como las crisis económicas internacionales y nacionales, los desastres naturales, y las limitaciones y dificultades para tramitar sus efectos sociales; sin embargo, en el marco de la legislación proteccional, las respuestas estatales encaminadas a proteger a la infancia desvalida estuvieron escindidas de esta perspectiva, y a lo largo de su evolución, se produjo paulatinamente un universo particular, una doxa tan sólida que la día de hoy se mantiene.

⁴² Que se identifica de acuerdo a la ley a partir de: la vagancia de las niñas/niños, el trabajo en los espacios públicos sin el acompañamiento de su madre o padre, los malos ejemplos maltrato o corrupción, por parte de uno de los progenitores o personas a cargo de los niños, niñas o adolescentes, (Gobierno de Chile, 1969).

⁴³ Lo que más tarde se nombró como libertad vigilada, se aplica a quienes hayan cometido faltas menores, quienes son visitados en su familia periódicamente por una visitadora social (más tarde trabajadores sociales), quien tiene la función de constatar el buen desarrollo conductual del niño/niña y advertir si sus cuidadores cumplen con sus deberes de crianza adecuadamente (Gajardo, 1929, pág. 56)

A partir de la ley de 1929, animada por la idea de otorgar un trato experto que permitiera la aplicación de “los principios modernos de la disciplina jurídica y la psicología”⁴⁴, se especializó el juzgado de menores, otorgándole una función administrativa, para los casos de “abandono, peligro moral o material” y judicial, para los de delincuencia. Así mismo fueron dotados de personal especializado para tratar con menores de edad: un juez, quien debía acreditar conocimientos de psicología y un secretario y visitadoras sociales que tenían la tarea de investigar si las condiciones de vida en el hogar constituían “un peligro para los menores” (Gajardo, 1929).

La institucionalidad jurídica se desarrolló más lentamente que la asistencial. En el año 1920 se contaba con un solo juzgado de menores. En los primeros años de la década de 1930 ingresaban anualmente al Juzgado de Menores un promedio de 1500 niños/niñas, en 1936 la cifra aumentó a 2,127. Antes de 1961 había uno más en Valparaíso. Su número aumentó con la ley de 1961 que decretó la creación de tres nuevos juzgados para Santiago y uno más para las comunas de San Miguel, Cisterna y La Granja (Gobierno de Chile, 1961). Y más tarde, la ley de 1967 decretó que la institucionalidad debería ampliarse hasta completar 5 juzgados en Santiago, uno más en el departamento de Pedro Aguirre Cerda y otro en Valparaíso y uno en Concepción (Gobierno de Chile, 1969).

En cuanto a la institucionalidad asistencial, en el año de 1929, el Estado contaba solo con tres casas de menores dependientes del Estado, dos en Santiago una con capacidad para albergar a 250 niños, una para 50 niñas y otra en Valparaíso con una capacidad de 70 albergados. Además estaba el *Politécnico Alcibíades Vicencio* al que ya hemos aludido, que tenía mayor capacidad que los anteriores. La ley de 1929 contempló para esta situación la habilitación de una sección especial dentro de las cárceles, que funcionaron como casa para menores en las cárceles de Concepción, Linares, Talca y Temuco, lo que suponía una situación temporal que finalmente terminó por formar parte de la estructura institucional.

⁴⁴ Por esos años la psicología podía estudiarse como una asignatura en la Facultad de Filosofía, más tarde fue una asignatura especial alojada en el que fue el Primer Instituto de Psicología en la Universidad de Chile, y tuvo sus primeros graduados en 1948. Pero no fue hasta el año de 1954 que se decretó la ley que respaldaría la formación universitaria para obtener el título de psicólogo (Ligüeño Espinoza & Parra Mreno, 2007).

Inicialmente se buscó que los establecimientos de internamiento tuvieran la mayor capacidad posible para responder a la demanda, pero a partir de los malos resultados obtenidos en estos lugares que albergaban a cientos de niñas y niños, la *Dirección General de Protección de Menores* decidió promover la creación de establecimientos pequeños que pudieran simular la vida de hogar, subvencionando a 3 hogares con capacidad para 20 o 30 personas, uno para niñas y dos para niños (Rojas, 2010). Sin embargo esto no significó una nueva tendencia en la lógica de los internados, sino más bien una modalidad poco eficiente dado que no ofrecía una respuesta adecuada a la demanda de albergar a una población siempre en aumento.

En 1933 se inauguró el primer “Club de Niños”, medida desarrollada por el Comité de Acción Preventiva de la Dirección de Menores que formó parte de una red mediadora entre la escuela y la calle. Los Clubes de Niños ofrecían actividades deportivas, culturales y recreativas para los *niños vagos de los barrios proletarios*, quienes para ingresar debían respetar el reglamento que planteaba el respeto a sus superiores, decir la verdad, limpieza, no decir groserías, no cometer actos indecentes, ayudar a los compañeros y “demostrar que con su conducta en todas partes que era digno socio del Club de Niños de Chile” (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 135).

Unos años más tarde, la *Dirección General de Protección de Menores* mostró su inoperancia tanto para coordinar las acciones públicas y privadas y satisfacer las necesidades de este sector de la infancia, se hablaba de la necesaria existencia de un ente supra coordinador para unificar los esfuerzos. La dirección de protección se defendía argumentando la insuficiencia de recursos económicos para el buen desarrollo de la tarea encomendada que se complicaba con la inoperancia de su consejo consultivo y por las condiciones sociales reinantes: para 1934 había “cerca de 400 mil niños desamparados”, a consecuencia de la cesantía y la epidemia de tifus, que poblaban los lugares públicos.

Un grupo de diputados señaló la eminente necesidad de replantearse el problema de la *infancia desvalida*, pues de no ser atendido adecuadamente representaba un prejuicio para el futuro de la raza, y presentaron la propuesta de creación del *Consejo de Defensa del Niño*

*Abandonado*⁴⁵, buscando paliar las deficiencias de la Dirección y unificando las acciones públicas y privadas destinadas a los niños y niñas *indigentes*. El Consejo, dependiente del ministerio de justicia, estuvo a cargo de representar al gobierno en la relación con los establecimientos privados subvencionados, realizar investigaciones, proponer proyectos y leyes y supervisar la reforma y ampliación de los establecimientos ya existentes (Cortés Beck., 1994). En él participaban el jefe del Departamento de Bienestar de la Madre y del Niño de la Dirección General de Sanidad, el Director General de Escuelas Primarias, el Juez de Menores de Santiago, el Director de la Casa Nacional del Niño, dos médicos representantes de las instituciones privadas y dos miembros designados por el Presidente de la República (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, págs. 138-139). A lo largo de su historia estuvo conformado por un grupo diverso en el que confluyeron distintas posiciones “de derechas e izquierdas, intelectuales, benefactores y técnicos” (Rojas Flores, 2010, pág. 516).

Ese mismo año y con el impulso del Consejo recién creado, se inauguró la *Casa Central de Observación* que servía como lugar de refugio y oficina de clasificación de “niños vagos e indigentes”, fruto de los esfuerzos del Estado para crear y ordenar el sistema proteccional. Fue también importante la creación de los *Centros de Defensa del Niño* de iniciativa privada con subvención del Estado, que incorporaban una orientación educativa además de la asistencia tradicional y que estaban destinados a cualquier niña o niño de los barrios populares en donde estaban emplazados. Tenían un sistema de atención abierto que proveía servicio de alimentación y educación durante el día para 500 *niños* aproximadamente, que permanecían en el lugar mientras sus madres trabajaban y regresaban a sus casas por las tardes. Esta iniciativa marcó una orientación distinta al sentido tradicional de la protección, más tarde ampliada y fortalecida por el gobierno del Frente Popular. En este periodo también se creó el primer servicio de colocación familiar (un antecedente de lo que hoy se conoce como familias de acogida), así como la Casa de la Madre, centros de servicios jurídicos y

⁴⁵ Dos años después, el Consejo adquirió un carácter semiprivado y se transformó en la institución con mayor capacidad de atención del país. Se cambió su nombre a Consejo de Defensa del Niño, Oscar Gajardo, abogado conservador, fue su director y la figura más visible del consejo, desde 1944 hasta 1970 año en que falleció

médicos que atendían alrededor de 10 mil “niños desvalidos de diferentes niveles de indigencia en rango de edades muy amplio” (Rojas, 2010, pág. 418).

Tras la primera década del siglo XX, luego de la implementación de las acciones orientadas por la ley de 1929, era evidente que las políticas de bienestar destinadas a los sectores marginales no llevaban a la integración social. Por lo que a finales de los años treinta, durante el gobierno del Frente Popular se priorizó el tema de la educación como mecanismo de integración social (Rojas Flores, 2010). Durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda se llevó a cabo una cruzada por la democratización de la educación⁴⁶ y la cultura, que tomó vida en los carros ambulantes con bibliotecas, exposiciones, charlas sobre el piojo y la sarna, radioteatros históricos, ediciones baratas de libros universales, teatro popular, el canto de conjuntos artísticos aficionados, conjuntos instrumentales y corales, pantallas de cine educativo que se instalaban en espacios públicos urbanos y rurales, así como en todo tipo de recintos (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 157).

Con las políticas del Frente Popular (1938-1941), se amplió el ámbito de acción a la prevención bajo un enfoque sanitario-educativo y se crearon los consultorios maternales y de niños, centros preventivos y curativos, maternidades, clínicas de conducta, clubes de niños, clínicas dentales, hospitales y clínicas de niños”; así como también se implementaron iniciativas como “bibliotecas populares, bares lácteos, gimnasios, auditorios de cine y un programa de radio destinado al público infantil.

Durante ese periodo el Estado se hizo cargo de los *Centros de Defensa del Niño*⁴⁷ masificando este programa (Rojas, 2010, págs. 427-428), algunos llegaron a tener una capacidad de 630 niños y niñas, en un rango de edad que fluctuaba entre 2 y 12 años, que eran atendidos a lo

⁴⁶ Para una descripción detallada de las políticas educativas desarrolladas en la época ver: (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, págs. 155-167)

⁴⁷ Su propósito era: “Atender al niño desvalido suprimiendo deficiencias de carácter económico y moral sin separarlo de su medio familiar. El centro reemplaza al hogar desde las 8 a.m hasta las 18 p.m. y proporciona a los niños alimentación completa, desayuno, almuerzo y onces, atención médica, social, psicológica, jurídica y educacional. Existen kindergarden para preescolares. Los escolares asisten a la escuela del barrio. Los egresados de sexta preparatoria pueden continuar los estudios en escuelas profesionales, industriales o liceos” (Neira Salgado & Otemberg, 1966, pág. 52)

largo de 10 horas al día (Neira Salgado & Otemberg, 1966, págs. 51-54). Este enfoque en la práctica parece haber desplazado la mirada inicial de la atención estatal desde la infancia desvalida hacia la infancia popular, una perspectiva más amplia y menos judicializada, en la que la educación, la salud, la cultura y la recreación adquirieron un rol significativo.

Hacia 1939 se vivía un momento histórico en un contexto de crisis económica mundial acentuada por el terremoto de 1939, que evidenció las limitaciones del sistema “liberal-privado-comunal-asistencial”, especialmente en el caso de la crítica situación de la infancia (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990). El sistema de protección que para esas fechas atendía aproximadamente a diez mil niños y niñas (Rojas, 2010), tenía una oferta asistencial insuficiente respecto al nivel de la demanda, pero éste era tan solo uno de los múltiples problemas que presentaba el sistema. Las formas de gestión y coordinación institucionales derivaban en círculos viciosos, por ejemplo, Carabineros de Chile recogía a los niños de las calles y de lugares donde la ley prohibía su presencia, los mantenían un par de días en las comisarías y más tarde los devolvían a la calle porque no había cupo para canalizarlos a alguna institución de internamiento (Farías Antognini, 2002).

Además no se lograban los efectos esperados, más aún, los resultados parecían ser contradictorios:

Las estadísticas de los Juzgados de menores –se denunciaba– demuestran como en ocho años no se ha logrado devolver a la sociedad, transformados en hombres útiles y de trabajo ni siquiera a un centenar de los 20.000 muchachos delincuentes que han ingresado a este tribunal. Al contrario, se ve que en la inmensa mayoría de dichos muchachos llegan una vez y luego otra, hasta convertirse en delincuentes habituales” (Las Últimas Noticias, agosto de 1937. En: Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 148).

Se hacía referencia a los recintos asilares-carcelarios como lugares de los que egresaban los futuros delincuentes: “Hágase una estadística de la procedencia de los menores delincuentes y se verá que la mayor parte de estos han pasado su primera edad, hasta los doce años, en el Asilo de la Protectora de la Infancia y otros en la Casa de Huérfanos (Archivo Ministerio de Justicia, 1923 Vol. 3230. En Farías Antognini, 2002. P 30).

En cuanto a las prácticas al interior de los establecimientos de protección, se hacían

señalamientos relacionados con la incapacidad para mantener el orden y la disciplina que muchas veces repercutían más allá de las instalaciones y desencadenaban conflictos con los habitantes del vecindario, los tratos violentos y abusivos de los adultos responsables hacia los niños y niñas a su cargo y de prácticas violentas normalizadas entre los y las internas, que semejaban más la vida carcelaria que a la dinámica familiar o escolar. Estas situaciones contrastaban con los discursos institucionales. Un ejemplo es el texto del Juez Gajardo a propósito del Politécnico Elemental de Menores Alcibíades Vicencio⁴⁸, que se suponía un emblema de las ideas modernas. El juez describía al Politécnico como un recinto abierto a los campos en donde los niños podían aprender al aire libre y formarse en un oficio, de la figura del director como un hombre recio, con la de “joven maestro”. Se refería a los habitantes del Politécnico como una “gran familia que los congrega a todos en el mismo vínculo de afecto” en la que todos tienen los mismos derechos y merecen los mismos tratos. Describía el ambiente lo más parecido al del hogar: “Así los más pequeños son instruidos por maestras, que los tratan cariñosamente, reemplazando el afecto maternal de que la vida los privó”, donde se crece en un entorno saludable y armonioso, libre de las carencias materiales de las familias de origen donde “la alegría es la nota dominante entre los niños, y ella se manifiesta reidora de todos los semblantes”. Donde los problemas, como el caso de aquellos que huyen o que reclamaban su libertad, se resuelven con cariño y comprensión, el director “lo protege, como el padre de familia, que abriendo los brazos al hijo ingrato, le hace comprender su error, con palabra bondadosa”, frente a sus compañeros que lo abuchean a su regreso, en un acto que es interpretado como una sanción colectiva que expresa la adhesión del resto de los muchachos al lugar (Gajardo, 1929, págs. 119-127).

Sin embargo en la práctica, la cotidianidad en este recinto se presentaba distante al espíritu reflejado en el escrito del juez Gajardo. La falta de recursos y la administración deficiente era una constante: faltaban talleres, había sobrepoblación, tenían alto nivel de deserción, y se hacían denuncias de malos tratos, violaciones, acoso sexual, prácticas homosexuales, motines, insurrecciones, fugas, y destrucción de las instalaciones por parte de los internos.

⁴⁸ Un reformatorio para la formación industrial y agrícola, que fue un establecimiento emblemático de la época y que encarnó los designios modernizadores de la ley de 1929.

Este conjunto de circunstancias mantenían al Politécnico en una crisis crónica: “Dicho establecimiento, no sólo no ha llenado su función reeducadora durante la administración de varios directores sucesivos, que sistemáticamente han sido exonerados de sus cargos, sino que ha constituido un foco de irregularidades e inmoralidades” (Archivo Ministerio de Justicia, 1939, Vol. 7. En: Farías Antognini, 2002, pg. 56). Los defensores de estas iniciativas argumentaban la necesidad de un tiempo propicio para realizar los ajustes necesarios al modelo y perfeccionar la nueva institucionalidad, que era insuficiente para cubrir las demandas a lo largo de todo el país (Rojas, 2010).

Pero el blanco del escrutinio fue el *Consejo de Defensa del Niño*. El diario del Frente Popular inició una investigación y denunció las irregularidades cometidas en los recintos de internamiento: condiciones de insalubridad, falta de baños, hacinamiento, desnutrición, desocupación de las y los internos, así como niñas/niños muertos por enfermedades como el tifus. En el Hogar Infantil General Baquedano, habían tenido 302 casas de enfermas/os de tifoidea y 6 niños habían muerto por “falta de control sanitario del establecimiento” (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 160).

Así mismo la infraestructura jurídica era insuficiente. Por mucho tiempo solo hubo un Juzgado de Menores, y aunque el Juez tenía amplias atribuciones respecto del sistema asistencial, al mismo tiempo estaba desvinculado de otras instancias superiores del sistema judicial. Por otra parte se hacían señalamientos a las limitaciones de la ley de 1929, respecto a la necesidad de disminuir la edad penal y clarificar con mayor precisión las funciones del Consejo y las atribuciones de los jueces de menores respecto de los ordinarios y acreditarlos para sancionar a los padres; aumentar la posibilidad de los tiempos de permanencia en los establecimientos para garantizar su función regeneradora y para poder disponer de mayores recursos (Rojas Flores, 2010).

A los niños y niñas de la *infancia desvalida* socialmente se les nombraba como: vagos, delincuentes, abandonados, desvalidos, indigentes, retardados. Las fronteras que delimitaban esta infancia eran difíciles de determinar por la variedad y la complejidad de las circunstancias en las que vivían. Esta situación representaba un problema para el sistema

que requería otorgar un orden coherente a esta realidad, en tanto que se buscaba una correspondencia entre cada problema, cada tratamiento y cada establecimiento responsable de mediar entre uno y otro.

En este proceso emergió un nuevo significativo, intermedio entre el *niño* desvalido y el delincuente: *el niño con problemas de adaptación* (conductuales). Esta categoría aparece en el año de 1935 en la definición que hiciera el director de la Dirección General de Protección de menores: “aquellos que se encuentran moral o materialmente abandonados o en peligro de estarlo, aquellos cuya adaptación social sufiere alteraciones o aquellos que hubieren delinquido” (Farías Antognini, 2002, pág. 49).

Aunque en este periodo el patrón especialización fue menos preponderante que el extensivo, podemos advertirlo en algunas formas procedimentales para las cuales se requirió personal profesionalizado, como fue el caso de los informes de diagnóstico que debían realizarse a cada niño o niña que ingresara a una Casa de Menores. Estos informes se integraban a partir de los reportes de observación social que realizaban las visitadoras sociales quienes tenían “la misión de acumular todos los antecedentes e informaciones que pueden esclarecer la conducta del menor”, y de la observación psicológica que realizaba el psicólogo, para el caso de la casa de Menores de Santiago, quien tenía la misión de “traducir la mentalidad del niño” a través de pruebas psicométricas que evaluaban su nivel de inteligencia, como las funciones mentales tales como tiempos de reacción, memoria, atención, vocabulario, comprensión, imaginación, juicio y discernimiento y temperamento.

Segundo periodo: Dirección General de Protección a la Infancia y la Adolescencia PROTINFA (1942-1966)

Una nueva ola de miseria azotó el país como efecto de la segunda guerra mundial⁴⁹. La dimensión asistencial comenzaba a sobreponerse a la lógica caritativa que había permeado históricamente las prácticas de protección, y era posible advertir “una nueva era” en la

⁴⁹ Esta situación se entrelazó con la crisis del mercado exportador de 1930 del que dependía el proceso de industrialización así como del capital extranjero en retirada. Sumándose la fuerte inversión estatal para el desarrollo de su política social, al paralelo de una clase minoritaria y poderosa “mercantil-capitalista, monopólica y especulativa” (Illanes Oliva & Moulían Emparanza, 1990, pág. 170)

relación *Estado-niño proletario*, fundada en principios técnicos-científicos de carácter humanitario que tomaban distancia de los principios religiosos y aristocráticos que tradicionalmente la habían animado (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 162).

El Consejo de Defensa del Menor, había logrado consolidarse como el órgano coordinador que se esperaba. El juez Guajardo hacía referencia en 1940 a este respecto, señalando que: No existe en Chile una entidad que dirija la protección infantil en forma coordinada y completa, bajo la autoridad del Gobierno...Existen numerosas instituciones públicas y privadas, cada una de las cuales aborda sólo un aspecto trunco del problema, de acuerdo con la ideología de los funcionarios o personas que los dirigen. Ello produce consecuencias desfavorables. La primera es que no existe unidad de acción en los servicios, los cuales se disocian en actividades inconexas, muchas veces antagónicas, debido al diverso criterio individual y a las rivalidades del personalismo, lo que impide la eficacia de un servicio armónico (Cortés Beck., 1994, pág. 231).

Aunado a lo anterior, se cuestionaba que los servicios de atención a *menores* dependieran del Ministerio de Justicia, cuando su carácter era asistencial y reeducativo, por lo que se señalaba al Ministerio de Educación y al de Salubridad, Previsión y Asistencial Social como los más adecuados para alojar este servicio. Estas circunstancias dieron lugar, en 1942, a que la asistencia de menores pasara del Ministerio de Justicia al de Salubridad, a través de la creación de la *Dirección General de Protección a la Infancia y la Adolescencia* (PROTINFA), que fusionó, en un contexto fuertemente orientado por la doctrina médico-sanitaria los servicios asistenciales dependientes del Ministerio de Salubridad y de Educación. Esta dirección tuvo como propósito “unificar y encarar científica e integralmente el problema de la protección de menores”, definiendo por primera vez de manera institucional, al sujeto de atención bajo el concepto de *Menor en Situación Irregular*: “ Se entenderá que un menor se encuentra en situación irregular cuando su adaptación social sufiere alteraciones, se encontrase moral o materialmente abandonado o en peligro de estarlo, o hubiese delinquido cualquiera sea su estado civil" (Diario Oficial del 31 de octubre de 1942, En: Cortés Beck., 1994, pág. 232).

A pesar de las críticas hacia las medidas basadas en el internamiento, éstas seguían siendo la respuesta más común al problema. Se reconocía que los niños/niñas “asilados” no tenían un

desarrollo normal de su personalidad al tener que adaptarse a un programa de vida determinado, pero al mismo tiempo se buscaban nuevas formas de organización institucional que permitieran no solo coordinar mejor las instancias involucradas, sino también, tener mayores recursos para la creación de grandes proyectos como el de las “ciudades infantiles” desarrolladas en otros países (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990).

Uno de estos megaproyectos se inauguró en diciembre de 1943. La Ciudad del Niño, a cargo del CODENI, se inspiró en un modelo de atención vanguardista norteamericano “*Boys Town*”, creado por el sacerdote Edward J. Flanagan en 1921 quién promovió una pedagogía basada en el autogobierno y la responsabilidad, aunque en Chile se reprodujo solo la idea de una ciudad, con buenas instalaciones, donde hubiera mayor libertad dentro de un ambiente “discretamente controlado” a diferencia de los asilos tradicionales (Rojas, 2010, pág. 444), más no así la pedagogía del padre Flanagan, basada en lo que hoy es conocido como organización y protagonismo infantil.

Este lugar estuvo formado por 30 pabellones con una capacidad para albergar 50 muchachos en cada uno⁵⁰, su operación se prolongó durante 60 años, hasta el 2003, año en que cesaron, como parte de la política de desinternación que se venía realizando a propósito de los cambios implementados a propósito de la CIDN. En esta década también se crearon las *Colonias Infantiles de los puentes del Mapocho* por iniciativa de un filántropo de origen español llamado Polidoro Yáñez (Suárez Picallo, 2008), así mismo con subvención del Estado se creó con el mismo fin la *Colonia Agrícola de la Hacienda de Apoquindo* a cargo de Carabineros de Chile (que luego crearan la fundación Niño y Patria), un establecimiento destinado a albergar a 140 niños, que cerró a los pocos años por los problemas de conducta de los niños que provocaban roces constantes con los vecinos de la zona (Farías Antognini, 2002). Como podemos ver, los establecimientos de éste periodo expresaban la posición minimalista de grandes proyectos para atender masivamente a la población infantil.

⁵⁰ Se realizó un folleto conmemorativo a propósito de la inauguración de este proyecto: Ciudad del niño "Presidente Ríos". Ed. Zig-Zag S.A., 1943. Que puede ser consultado en la siguiente dirección: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9377.html>.

También se desarrollaron medidas inmediatistas como la “limpieza” de niños de las calles. En 1951, buscando terminar con el problema que no hacía más que persistir y aumentar a razón de las crisis, fueron recogidos en Santiago alrededor de 600 niñas/niños y llevados al Estadio Nacional. Como también, en ocasión del mundial de fútbol de 1962, se crearon *Hogares de Emergencia* a los que fueron enviados más de 200 niños, así como 80 más fueron colocados en la *Comisaría de Menores*, en una coyuntura en donde se combinaron los fríos del invierno y la alarma de la población santiaguina por la difusión que hacía la presa de una banda de niños llamada “Manos Chicas”, que robaban locales de la zona centro de Santiago. (Rojas Flores, 2010, pág. 505).

En 1952, con la reciente creación del *Servicio Nacional de Salud (SNS)*, *PROTINFA* desapareció y la institucionalidad asistencial quedó a cargo de este servicio, donde siete años más tarde, en 1959, se fundó la *Sección de Menores en Situación Irregular* (Cortés Beck., 1994).

Mientras tanto, el problema de infraestructura persistía. En el ámbito público habían seis casas de menores, solo una de ellas destinada a las niñas, y la Casa Nacional del Niño (antes Casa Huérfanos, y que aún existe aunque en una nueva sede inaugurada en 2013), que por esos años pasó a ser administrada por el Estado a partir de los roces que tuvo con la Iglesia, por cuestionar la transparencia administrativa del recinto a cargo de una congregación de monjas (Rojas, 2010). De manera que gran parte de esta población era enviada a recintos privados, entre los cuales algunos estaban subvencionados por el Estado a cargo de la iglesia, y cuyos recintos estaban diversificados de acuerdo a los perfiles: vagos y abandonados, con discapacidades, madres solteras, etc. En un intento por “reducir el campo de acción del sistema de protección”, en 1953 se limitó la cobertura de la ley de menores a partir de una nueva ley (11.183) en la que el límite superior de la imputabilidad condicionada al discernimiento, pasó de ser de 20 a 18 años.

En la década de los años cincuenta, el problema persistía, la escuela y la calle coexistían en un “contradictorio equilibrio” en el que por una parte el régimen hacía de la educación su

estandarte hacia el progreso, mientras otro sector de la infancia quedaba completamente al margen. La siguiente descripción nos ayuda a imaginar el panorama:

Aparecían por enjambres al anochecer, tras las puertas oscuras del goce y la libido de la ciudad, semidesnudos, ateridos, suplicantes. ‘Por donde uno camine en las noches se sentirá atormentado por la presencia de estos pequeños que sin tener la verdadera conciencia de sus terribles sufrimientos, son una expresión de la miseria nacional que se desborda’ (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 193).

Las críticas a los establecimientos se hacían presentes de forma recurrente en los medios de comunicación y al interior de la propia institucionalidad, por su ineficiencia a la hora de controlar y normalizar a su población. Un caso emblemático de la época fue el de la Colonia Mapocho, un establecimiento privado con subvención estatal y capacidad para 140 niños, que habitaban a las orillas del río que llevaba el mismo nombre. A pesar de los esfuerzos y buenas intenciones, fue cerrado años más tarde a su fundación, pues no se lograban los propósitos reeducativos esperados y la presencia de este establecimiento, como muchos otros, producía el rechazo de los vecinos del lugar quienes repudiaban la presencia de éstos niños:

El pueblo, que vivía alarmado por las fechorías de los muchachos, casi todos cogotereros y maleantes, pependieros y ladrones, que tenían aterrorizado al vecindario. No había día que no cayeran al retén colonos acusados de hurtos, atracos, pependencias, etc.” Anexo al Of. 177, 20 de enero de 1949 de la Dirección General de Menores. En: Farías Antognini, 2002, pág. 59).

En 1953 las estadísticas oficiales cifraban en 50 mil niños/niñas “delincuentes”, y la crónica policial por aquellos días se realizaba a partir de la miserable realidad de niños y niñas que vagaban niñas, niños y adolescentes que mendigaban, robaban y se prostituían, ahora acompañados por familias enteras que establecían sus viviendas de cartón y deshechos a las orillas del río Mapocho. Ante las presiones de los medios, la esposa del presidente de la república Carlos Ibáñez, organizó un foro titulado “Vagancia de menores y prostitución”, donde ante una exigua concurrencia (ningún político, diputado o ministro), la primera dama adoptó la misma medida de siempre, creó un *Consejo de Recuperación del Niño Vago* con un presupuesto de 7 millones de pesos. La iniciativa fue reconocida en tanto el gobierno prestaba atención al problema, pero al mismo tiempo fue criticada por los medios de

comunicación que señalaban que era insuficiente en relación a la magnitud del problema (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 202).

El problema de la infancia en la calle se había cronificado, para 1954 había más de 6000 niñas/niños que sobrevivían en las calles de Santiago. Cuentan como por las tardes llegaban en tropel a pasar la noche a la casa nacional del Niño, alrededor de 150 niños y niñas de la calle, quienes se bañaban, comían, dormían y por la mañana luego de desayunar regresaban a la calle. En su mayoría huían del alcoholismo, las golpizas, el abuso y la violencia a la que habían estado sometidos por los adultos de su familia (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 217). A finales de la década de los años cincuenta había más de 20,000 niños, niñas y adolescentes atendidos por el sistema de protección, 8000 en programas públicos y tan solo el CODENI, institución privada con mayor capacidad de atención en el país, atendía alrededor de 12,000 niñas y niños (Cillero B., 1994, pág. 235).

En 1960, el SNS enfrentaba diversas dificultades en la atención del sector, debido a limitaciones presupuestales, ya que no la atención de esta infancia no estaba en las prioridades del Servicio. Por otra parte había problemas de coordinación de las acciones de los distintos organismos implicados. Además que estaba rebasado por tareas a su cargo que traspasaban su campo natural de acción. Ante esta situación se creó la *Comisión Interministerial de Protección de Menores en Situación Irregular*, integrada por el Ministerio de Salud, educación, Justicia, Interior, Trabajo, Defensa, las Municipalidades y las Instituciones Privadas, con la finalidad de: coordinar la asistencia social pública y privada, vigilar el cumplimiento de los programas, velar por el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias, y realizar estudios y propuestas sobre las reformas legales necesarias. Aunque no tuvo las atribuciones de PROTINFA, la creación de esta comisión reflejaba la necesidad de un organismo de coordinación “especializado y único”, en el que no predominara un ministerio particular, ya que se había comprobado que éste era un modelo deficiente, que mediante este Consejo podía sustituirse por un modelo capaz de dar un “tratamiento multidisciplinario a la problemática” (Cillero B., 1994, pág. 108). Un año más tarde se decretó la ley (14,550), al respecto de los juzgados de menores, donde se fijó la

creación de nuevos juzgados, la ampliación de las competencias del juez de menores en materia de pérdida de la patria potestad, adopciones, y pensiones y el aumento la cobertura del régimen especial proteccional hasta los 21 años (Gobierno de Chile, 1961).

La institucionalidad de protección en la década de los años sesenta, estaba conformada por tres tipos de establecimientos estatales de acuerdo al ministerio del cual dependían: los del *Servicio Nacional de Salud* (un poco más de 20 en todo el país), los del *Ministerio de Justicia* que operaban a través del *Servicio de Menores del Servicio de Prisiones*, que tenía a su cargo cuatro centros y secciones especiales para menores de edad en las cárceles de ocho comunas; el *Ministerio del Interior*, que manejaba las comisarías y los hogares de menores a través de la *Dirección General de Carabineros*; y el *Ministerio de Educación* que tenía a su cargo algunas escuelas hogar. Para 1966 el sistema público recibía alrededor de nueve mil niños y niñas provenientes de los juzgados, ya fueran por protección y físicamente impedidos. En total, había en el país 875 establecimientos públicos y privados que eran administrados por 147 instituciones. Aun así no se lograban cubrir la población de “menores irregulares”, que se estimaba en 400 mil niños y niñas aproximadamente (Rojas, 2010, págs. 508-509).

Para 1966, mientras la protección continuaba bajo la administración del Sistema Nacional de Salud, se había desplegado una gran diversidad de establecimientos públicos y privados que formaban parte de la institucionalidad de protección. El sector privado en este caso mantenía una relación diferenciada con el Estado, de acuerdo a cada institución, algunas tenían una coordinación estrecha y recibían fonos públicos para su operación, mientras otras mantenía una relación mínima y trabajaban de manera mucho más independiente. En ese año, la Universidad Católica publicó una guía de las instituciones de asistencia social de Santiago, en la que se describe el objetivo de cada establecimiento, su propósito, el perfil de la población atendida, la capacidad de atención entre otras cosas. En la siguiente tabla se presenta una síntesis de ésta institucionalidad que muestra la diversidad de establecimientos públicos y privados que había en Santiago 1966:

Establecimiento	Clasificación	Población atendida	Tipo de establecimiento
Centros para menores en situación irregular	Con trastornos conductuales	Femeninos (6)	Casas de menores Casa de observación Escuelas-hogar Hogares
		Masculinos (11)	
		Ambos sexos (1)	
	Sin trastornos conductuales	Ambos sexos (3)	Solo había 3 establecimientos: Ciudad del Niño, Escuela Hogar Moisés Espinoza y Hogar del niño.
		Femeninos (14) Masculinos (3)	Los nombres de los establecimientos variaban: Hogares, Residencias, Internados, Fundaciones, Asilos
Hogares Madre-niño (2)	Hogares Taller: guardería para los hijos y capacitación laboral para las madres. Hogares para la menor soltera embarazada. Hogares para madres solas: mientras trabajan les cuidan a sus hijos con quienes viven dentro del establecimientos.		
Hogares de tránsito para mujeres (3)	Albergaban a adolescentes y adultas, les enseñaban un oficio, generalmente para el servicio doméstico y les encontraban un empleo, también recibían a muchachas que venían de provincia o se encontraran en peligro moral		
Hogares de readaptación para mujeres (1)	Atendían a mujeres prostitutas, más no se especifica rango de edad. Había un establecimiento en Santiago		
Hogares para menores varones que trabajan (1)	Solo muchachos entre 18 y 21 años		
Hogares para enfermos crónicos y lisiados físicos y mentales	Sexo femenino (1)	Casa para niñas con deficiencias mentales o enfermedades crónicas sensoriales o motoras	
	Ambos sexos (1)	Hogar de ciegos Santa Lucía	
Servicios de colocación Familiar	Dependiente del CODENI, creado en 1936. Tenían como propósito "Proporcionar un hogar adecuado" a niños de 3 a 8 años, para lo cual se elegían "familias bien constituidas que tuviesen bajo su tutela a los "menores".		
Guarderías infantiles (Centros de Defensa del menor) (16)	Dependientes del CODENI. Eran centros que prestaban diversos servicios distintos en cada centro, ya fueran de carácter educativo, médico, alimentario, jurídico, etc. Pero su espíritu era atender a los niños y niñas durante el día mientras sus madres salían a trabajar. Estaban organizados territorialmente para atender a los niños de cada población.		
Centros de recreación (Club-escuela)	Educación moral, artística, actividades grupales, etc.		

Tabal 3 Tipo de establecimientos de protección a la infancia en el año de 1966. Tabla de elaboración propia a partir de la guía de las instituciones de asistencia social de Santiago, editada por la Universidad Católica, (Neira Salgado & Otemberg, 1966)

El patrón de especialización en este periodo, además de los procedimientos más arriba descritos, para el caso de los organismos privados (que eran la mayoría), se orientó de abajo hacia arriba, es decir, eran las instituciones privadas que se especializaban en la atención de aspectos y problemáticas particulares, en un intento por responder a las problemáticas que identificaban en su actuar y a las demandas de las poblaciones atendidas, lo que se reflejaba en la diversidad de propósitos de los establecimientos.

Había por ejemplo, hogares que atendían particularmente a “menores fugadas del hogar con novio”, o a “menores de clase alta” que necesitaran un hogar por desorganización familiar o peligro moral o económico, menores de origen libanés, menores trabajadores del sexo masculino, etc. Así mismo esta lógica también seguía a las necesidades propias de la institucionalidad, como el caso de los Hogares intermedios que recibía niños y niñas que provenían de la Casa Nacional del Niño u otras instituciones, que atendían a niños y niñas solamente hasta cierta edad. Los propósitos de cada establecimiento, el perfil de la población que atendían, los criterios de ingreso, la capacidad de atención, los horarios, eran sumamente variados. Algunos por ejemplo tenían entre sus requisitos que los niños fuesen hijos legítimos. Los rangos de edad que se atendían en cada establecimiento seguían sus propias lógicas internas, algunos recibían niños de 4 a 8 años, otros solo a menores de siete, de 2 a 14, 6 a 12, 4 a 8, 12 a 18, etc. Así mismo, la capacidad de atención de los internados no seguía un parámetro común, había lugares que tenían una capacidad para 16 niños o niñas y otros que atendieran a miles. Lo más constante en la institucionalidad era la modalidad de internamiento y la lógica de clasificación de los niños y niñas fundamentada en su condición socio familiar, que si bien no siempre era utilizada para hacer distinciones al interior de los establecimientos, si lo era para delimitar el tipo de población atendida por esta institucionalidad.

A partir de los propósitos de las instituciones, descritos en la guía de instituciones a la que hacemos referencia, se advierte una variación en la manera en que tradicionalmente se hacía referencia a los problemas conductuales como *buena o mala conducta, conducta moral, inmoral o antisocial, desviada*. En la década de los sesentas la conducta se muestra

tematizada como un problema a partir nominaciones tales como: *conducta irregular*, *problemas de conducta*, *problemas conductuales*, que para esta época se conceptualizaron como situaciones particulares que demandaban de una atención especializada, reflejada en los programas de prevención de problemas de conducta, que la Asociación Cristiana de Jóvenes implementó por primera vez en 1976. Este programa se materializó a partir de un *Centro de Rehabilitación Diurna*, en el que a partir de un enfoque socioeducativo, se llevaban a cabo talleres de capacitación laboral, así como actividades deportivas, culturales y familiares, enfocadas al cambio de las *conductas indeseables* por *conductas deseables*. En estos centros se atendían a “menores con problemas conductuales y que han alterado el orden familiar o social”, y tenían por objetivo la reinserción de adolescentes y jóvenes inimputables manteniendo el vínculo familiar y con el entorno comunitario, de manera que el ingreso y egreso de los muchachos estaba determinado por un juez (Anríquez H., 1994, pág. 175).

Al igual que en el periodo anterior, tanto socialmente como al interior de la institucionalidad de protección, niños y niñas atendidos eran descritos de formas diversas manteniendo los modos tradicionales de concebirlos: en riesgo material o moral, vagos(as), indigentes, abandonados(as), de conducta irregular, delincuentes y enfermos (Neira Salgado & Otemberg, 1966). Todos bajo el común denominador de la pobreza y el rubro de “menores en situación irregular” instalado décadas atrás.

El influjo técnico-científico empujaba el problema dentro de las fronteras de la perspectiva psicológico-individual, tomando distancia del análisis social-estructural. Al mismo tiempo que se hacían esfuerzos por delimitar el perfil de la población atendida por el sistema de protección, algunos estudios científicos que buscaban pesar, medir, evaluar los rasgos psicológicos de las niñas y niños, promovían la escencialización de este sujeto como un ser constituido en sí mismo, que ignoraba las condiciones económicas y sociales de su entorno, y estaba escindido de la infancia normal y la escuela:

El menor típicamente vago, no puede ir a la escuela o establecimiento educacional fiscal, donde asisten otros menores no acostumbrados a la vagancia. El menor, al sentirse en este otro ambiente, trata de darse más importancia, o, en caso contrario, se pone apático, tímido, sugestionable, influenciado y sensible, esperando

el momento propicio para la fuga, aunque sepa que en la libertad sufrirá hambre, miseria y, en algunas ocasiones, golpes por parte de otros vagos mayores que él Las Noticias de Última Hora, 7 de octubre de 1954. En: Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 218).

Éste sujeto-*niño* se había convertido en un problema en sí mismo⁵¹. Un estudio realizado por el SNS en la década de los años cincuenta describía a esta población como como apáticos y tímidos, inestables y “con tenencia natural a la vagancia”, influenciables, pendencieros. Del grupo de niños y niñas estudiados solo se identificaba a un 12% como “normales y sensibles. Esta infancia se tematizó dentro de una concepción sanitaria que impregnó incluso el lenguaje, por ejemplo, se llamaba “fugas epilépticas”, a los *ires y venires* de los niños y niñas entre la calle y la casa (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 218).

Paralelamente al modelo sanitario y focalizado en el individuo, coexistía un enfoque jurídico social de los problemas de la infancia anclado al tema de la peligrosidad, donde estos niños, niñas y adolescentes eran percibidos como delincuentes o pre-delincuentes, de acuerdo a la magnitud de su *inadaptación*:

Ante la diversidad de formas expresivas de la irregularidad, ante su evidente peligrosidad, tanto individual como social, urge una acción coordinada para conjugarla como tal peligro... En Chile existen 45.000 a 60.000 niños abandonados, de éstos, alrededor del 40% deben considerarse como predelincuentes” (Cortés Beck., 1994, pág. 233).

Paradójicamente entonces, coexisten articuladamente ambos modelos, uno sanitario-individual cuyas intervenciones se fueron enfocando progresivamente en la conducta, y otro jurídico-social que en el diseño de sus instituciones segregaban a los elementos peligrosos en un intento por limitar el desorden social y lograr cierta estabilidad, para reingresarlos a la sociedad una vez rehabilitados.

Con la creación de PROTINFA se institucionalizó la noción de *menor en situación irregular* que se había utilizado primera vez se definió en 1942, término ambiguo que fue definido y

⁵¹ Se llegó a proponer como único remedio trasladar “a todos estos irregulares a una isla, se había pensado fundar una colonia infantil en la isla-presidio de Juan Fernández. Esta propuesta estaba inspirada en el proyecto de los doctores Gallinato y Brücher, quienes señalaban que al estar aislados en una isla lejos del contexto urbano que los incitaba a la vagancia y, en libertad, “terminarían por disipar todas las características propias de la vagancia” (Illanes Oliva & Moulian Emparanza, 1990, pág. 218).

redefinido por distintos personajes e instituciones. En un estudio realizado por la Universidad Católica en 1971, se encontraron más de diez definiciones distintas (Cillero B., 1994). En la tabla siguiente se muestran algunas definiciones realizadas dentro de éste periodo al respecto de la misma noción:

1942	1959	1964	1971 ⁵²
<p>“Se entenderá que un menor se encuentra en situación irregular cuando su adaptación social sufre alteraciones, se encuentre moral o materialmente abandonado o en peligro de estarlo, o hubiese delinquido cualquiera sea su estado civil” (Diario Oficial del 31 de octubre de 1942. En: Cortés Beck., 1994, pág. 232).</p>	<p>“(…) un gran número de estados adversos, cada uno de los cuales constituye un cuadro peculiar, con su etiología, pronóstico y tratamiento diferentes. Lo común de todos estos estados adversos estriba en el hecho de que alteran, inhiben o imposibilitan – transitoria o definitivamente– el desarrollo del niño y su normal convivencia dentro de la comunidad” (Boletín del Servicio Nacional de Salud, Santiago, vol. V, N° 4, julio-agosto/1959, En: Rojas, 2010, pág. 507).</p>	<p>Dr. Carlos Nassar, Jefe de la sección de Menores del SNS, señalaba que la noción de irregularidad era “una concepción unitaria y operativa” con múltiples ventajas, en tanto que no solo se limitaba a las irregularidades sociales sino que incluía las irregularidades físicas y psíquicas (Cillero B., 1994, pág. 236).</p>	<p>“(…) el menor en situación irregular es todo aquel que por causas personales, psíquicas, ambientales o mixtas, tiene problemas para su adaptación social o presenta conducta antisocial, persistente o progresiva, que no puede ser corregida por medios naturales, sino a través de una protección especial dada por el Estado o la comunidad (…)” (Cillero B., 1994; Rojas Flores, 2010).</p>

Tabla 4 Distintas expresiones de la noción de menor irregular.

En este periodo se tematizó y fijó el problema en relación al tema de la conducta y pasó de la inadaptación al desarrollo anormal y de la conducta inadaptada a la conducta antisocial, cuyas causas transitaron desde el contexto moral y material deficiente hasta situaciones personales, psíquicas y medioambientales. Se fundieron progresivamente las causas y las consecuencias, las irregularidades sociales, las físicas y las psíquicas, y se puso el foco de atención en la conducta de la niña/niño. Así mismo la protección paternalista comenzó a transformarse en rehabilitación técnica, como veremos en el siguiente periodo en el que el Estado Benefactor terminó por desaparecer.

⁵² Tras los estudios encargados por el Consejo Interministerial a propósito de la naturaleza del problema de la “situación irregular”, el Dr. Nassar realizó esta definición.

En este periodo surgió un nuevo significante para esta población: “*el joven antisocial*”, en un contexto en que un nuevo auge en la industria Latinoamericana produjo -entre 1940 y 1960-, el aumento de la población urbana de un 52% a un 68%, generando, tal como a principios del siglo, la formación de nuevos cordones de miseria en los que sus habitantes carecían de oportunidades laborales, servicios básicos y vivienda adecuada, entre otras privaciones.

Las materialidades del problema se desplazaron de los niños, niñas y adolescentes que se hacían presentes en los lugares públicos realizando actividades *inadecuadas* a principios del siglo XX, hacia la conducta *inadaptada* cuyo sujeto fue la figura del joven “antisocial” de las poblaciones, a finales del siglo. Como si la historia girara sobre sí misma llegando siempre a un mismo lugar pero con un pequeño desplazamiento, el *joven antisocial* tuvo un lugar semejante al que a principios del siglo se le otorgara al *niño huacho*, significándolo como una amenaza para el orden y la seguridad de la sociedad y sujetándolo una práctica de segregación, con el propósito de transformarlo en un ciudadano “apto para la convivencia social” (Cortés Beck., 1994, pág. 233).

Despliegue del dispositivo proteccional en la etapa del Estado Neoliberal Subsidiario (1967-1990)

En esta etapa se fijaron las bases de un ordenamiento institucional vinculado a la lógica subsidiaria, especializante y normalizante que posteriormente consolidara el enfoque jurídico-médico-rehabilitador, centrado más en la seguridad y el orden público, a pesar de tratarse de un fenómeno social producto de la marginalidad (Zanzi Gardilicic, 1994). Este modelo se fue depurando y perfeccionando a través de la búsqueda de mayores y mejores niveles de coordinación, bajo una lógica unificada y gestionada por el Estado. Fue una etapa que estuvo signada por la creación del Servicio Nacional de Menores, ente rector de la protección de la infancia hasta nuestros días y la ola privatizadora de los servicios sociales.

Primer periodo: Consejo Nacional del Menor (CONAME)

A partir de la década de 1960, el sistema de protección de la infancia, bajo el alero del sistema de Salud, fue severamente criticado por los expertos de aquellos días, quienes señalaban las limitaciones de su enfoque médico sanitario, que imprimió a la protección un “carácter

clínico y focalizado en el menor como individuo”, ignorando el componente social de las irregularidades, e insistían, principalmente los especialistas del campo jurídico, en la necesidad de implementar un enfoque jurídico-social. Los representantes del sector de justicia afirmaban que no era adecuado que una institucionalidad que tenía múltiples tareas legales, fuese dirigida por una entidad ajena al ámbito jurídico, y cuya naturaleza era fundamentalmente médica (Cillero B., 1994, págs. 236-237). Y aunque se creó el Consejo interministerial para paliar algunas de las deficiencias del sistema, éste carecía de las atribuciones legales suficientes para constituirse como órgano rector de la protección y para estos oficios seguía dependiendo del Sistema Nacional de Salud.

Como telón de fondo, en este periodo en el Congreso Panamericano del Niño (1963) se puso en circulación el planteamiento de la necesidad de un organismo rector que reuniera todos los programas asistenciales, coordinara los organismos públicos y privados a nivel nacional y elaborara los programas de acción.

En 1964 se presentó una iniciativa de ley para la creación de un servicio que llevara a cabo estas tareas y en 1965 el Ejecutivo presentó ese mismo proyecto tras algunas modificaciones, hasta que en 1967 se aprobó la Ley de Menores 16.618 que derogó la ley de 1928 y se creó el *Consejo Nacional de Menores* (CONAME), un servicio público descentralizado dependiente del Ministerio de Justicia (Cillero B., 1994).

El CONAME fue un consejo intersectorial cuya vicepresidencia ejecutiva dependía del Presidente de la República, y tuvo como propósito “propiciar y coordinar las medidas o tareas destinadas a la asistencia, protección y rehabilitación de menores”, siendo responsable de tareas de planificación, coordinación, fiscalización, asesoría y capacitación de los establecimientos públicos y privados de asistencia, pero sin la facultad de administrar de manera directa establecimientos de *menores*. Para lo cual se creó en 1970 la *Fundación del Niño Chileno (Funich)*, institución de derecho privado, que funcionó como el brazo operativo del CONAME en la creación y administración de establecimientos para la atención directa (SENAME, 2009). Así mismo, esta ley creó el *Departamento de Policía de Menores* que mantuvo la misma función de la Policía de Menores, que tenía entre otras, la tarea de

fiscalizar la presencia de menores de edad en centros de espectáculos entre otros lugares de “corrupción”; y la creación de tres nuevos Juzgados de Menores (Rojas, 2010), manteniendo con ello el aspecto vinculado a la seguridad y el orden, que había caracterizado históricamente al sistema (Cortés Beck., 1994).

También se perfeccionaron los mecanismos de regulación de la protección de la infancia a partir de la facultad del CONAME para entregar recursos al sector privado y el establecimiento de las instituciones colaboradoras como una figura legal sujeta de recibir lo que se llamó “manutención institucional” y se definieron los criterios generales para que las instituciones privadas pudieran acceder a la subvención estatal. Esta nueva realidad produjo un rápido incremento de las instituciones colaboradoras que pasaron de 13 en 1967 a 72 en 1976, lo que representaba una red de 226 establecimientos, que atendía a 21,888 niños, niñas y adolescentes atendidos (Anríquez H., 1994, pág. 173).

El CONAME coordinaba una “red de organismos privados y públicos, entre éstos, los ministerios de Salud, Educación, Carabineros, Gendarmería”, Secretaría Nacional de la Mujer, “además de los tradicionales hogares e internados a cargo de instituciones religiosas y laicas” (SENAME, 2009). El sistema asistencial de protección de menores se organizaba entonces a partir de la distinción entre el tipo de atención que mantenía a los niños y niñas dentro de su familia y aquellos programas de atención que los separaba de su medio familiar⁵³ (CONAME, 1977). Los servicios ofrecidos se estructuraban a partir de cuatro campos que se describen en la tabla siguiente:

⁵³ En la Revista Mensual del CONAME del año de 1977, se encontró una referencia al programa de *Hogares Sustitutos* (que parecen ser la versión modernizada de los Servicios de colocación familiar creados en la década de los años treinta), que consistían en la colocación de un niño o niña “en riesgo material o moral evidente”, (ya fuera de forma transitoria o permanente) en una familia a la cual se orientaba para prestar la asistencia indicada la cual era remunerada (CONAME, 1977, pág. 21). Así mismo, en esta revista se hace referencia a En relación a la primera modalidad, estaban la *Ayuda Intrafamiliar*, que consistía en apoyos económicos, orientación educativa y laboral que buscaba su autosuficiencia; los *Jardines Infantiles*, como parte del sistema asistencial de protección de menores. Sin embargo en los informes mensuales del CONAME revisados, así como en otros documentos institucionales, no hemos encontrado ninguna referencia a estos programas, por lo que no está del todo clara su relación con este consejo.

Prevención	Establecimientos de atención diurna que brindan servicios en horas extraescolares sin desarraigar al <i>menor</i> de su entorno. Ejemplo: Centros de Defensa del Menor, Clubes de menores, Centros de Atención Diurna (CAD), dependientes de la Secretaría Nacional de la Mujer, etc.
Observación y Diagnóstico	Casas de menores, de permanencia temporal en las que los niños y niñas son ingresados con el propósito de realizarles un diagnóstico para posteriormente enviarlos a la institución correspondiente o regresarlos a su hogar. Ejemplo: Casa de Menores del SNS.
Protección	Hogares o Centros semi-abiertos, que en su mayoría dependen del sector privado, donde se atienden a <i>menores</i> en condiciones de orfandad y abandono total o parcial o con problemas económicos graves. Ejemplo: Asilo San Francisco de Regis.
Rehabilitación	Centros especializados que asisten a menores que han cometido delitos o presentan problemas conductuales, físicos o psíquicos. Ejemplo: Hogar Calera de Tango dependiente de Gendarmería de Chile.

Tabla 5 Campos de atención del sistema asistencial de protección. Fuente: (CONAME, 1977).

En el año 1979, esta red asistencial atendía a 33, 138 niños, niñas y adolescentes, de los cuales 9,037 estaban a cargo de organismos públicos y 24, 101 de organismos privados. En la tabla siguiente se muestra la distribución de la población atendida en cada campo de atención:

Tipo de atención	Entes Públicos	Entes Privados	Total
Prevención	4,342	2,055	6,397
Observación y Diagnóstico	1,270	350	1,620
Protección	2,432	18,406	20,838
Rehabilitación	993	3,290	4,283

Tabla 6 Niños, niñas y adolescentes atendidos por el sistema asistencial de protección, Agosto de 1979. Fuente: (CONAME, 1979).

El CONAME puso en marcha en 1972 (antes del golpe de Estado), dos iniciativas de carácter preventivo que se distinguían de las prácticas de protección tradicionales basadas en el internamiento. Este fue el caso los *Centros de Cuidado Diurno*, que si bien existían en la figura de los Centros de Defensa del Menor, esta modalidad se distinguió por ser la primera experiencia que se instaló en un campamento llamado la “Nueva Habana” y se implementó a través de un proceso de autogestión con los pobladores quienes participaron en la construcción de dos de estos centros. Así mismo se lanzó un proyecto llamado “Delegados

de Libertad a Prueba”, quienes acompañaban a los muchachos que cometían delitos menores, vivían cerca de ellos y se hacían cargo de su conducta (Rojas, 2010, pág. 514).

Ese mismo año se llevó a cabo el primer programa de formación para el personal a cargo de las niñas y niños, denominado “supervisión de menores” al que asistieron 80 personas (Rojas, 2010). Más tarde la capacitación se integró de forma regular a partir de dos modalidades, una para el personal de atención directa y otra más para el personal directivo de los centros asistenciales⁵⁴ (CONAME, 1978). En ese mismo año se desarrolló un proyecto de construcción de nuevos establecimientos, una importante revista de la época hacía referencia a este programa como el mayor esfuerzo hecho hasta el momento: “Los quince nuevos hogares (...) son el esfuerzo de carácter remediativo más grande que se ha hecho por parchar el problema de los pelusas” (Rojas, 2010, pág. 513).

En 1976, ya instalado el régimen dictatorial, se inauguró un nuevo programa para la erradicación de la vagancia y la mendicidad, que tuvo como propósito prevenir la “formación de cuadros antisociales” y fue implementado a través de la intendencia de Santiago, el CONAME y la Policía Femenina y de Menores. En 1979 se “recogieron” de la calle 31 mil *menores*: vagos, extraviados, abandonados, mendigos, vendedores ambulantes, algunos de ellos habían huido de sus casas o de establecimientos de internamiento. El programa consistía en sacar a los niños y niñas de la calle y llevarlos a un centro de observación y diagnóstico donde se les hacía un examen médico para identificar su estado de salud y uno psicológico para determinar su coeficiente intelectual, su nivel escolar, y posteriormente se les trasladaba a un centro de atención diurna⁵⁵. En 1978, se abrieron seis centros de éste tipo, distribuidos en las comunas de Pudahuel, San Miguel, La Granja, Puente Alto, Conchalí

⁵⁴ En ambos cursos se trataba de cursos teórico prácticos con duración de cuatro meses con una carga de 842 horas en el primer caso y 316 en el segundo. Para el primer caso se impartían temas de: Protección, legal de menores, psicología, servicios de higiene social, higiene ambiental, principios de educación, educación especial, recreación, metodología de enseñanza de las matemáticas y de la lecto-escritura. Para el segundo caso, entre otros ramos se impartían los de administración, contabilidad, educación especial, legislación, pedagogía, psicología, relaciones públicas, servicio social e higiene ambiental.

⁵⁵ No hemos encontrado información acerca de las actividades desarrolladas en estos centros. En el artículo de la revista del CONAME que hace referencia al programa, no se hace referencia alguna a las actividades que ahí habrían de realizarse.

y Niñoa, y que tenían una capacidad para recibir a 20 niños, niñas y adolescentes cada uno (CONAME, 1978).

En la relación entre el Estado y los privados, surgieron dificultades relacionadas con el ordenamiento del sistema de acuerdo a lo indicado en la ley, dado que el CONAME carecía de criterios y procedimientos objetivos para la asignación de los recursos, así como de mecanismos adecuados para la supervisión de los establecimientos privados. Además de ello los niños y niñas seguían llegando a los Hogares por la vía informal de la demanda espontánea contradiciendo la ley que señalaba que era necesaria la autorización de un juez. Por otra parte se criticaba la falta de preparación para la vida laboral de los y las egresados de los establecimientos (Anríquez H., 1994), lo que se sumaba a la crítica de la voluntariedad como principio para la atención de los niños, imponiéndose la necesidad de capacitación del personal a cargo.

En relación a la demarcación del problema, sus sujetos y las formas de intervención, la ley de 1969 definió cinco grupos de infancia en situación irregular; (1) Menores que presentaban graves problemas derivados del ambiente y leves problemas conductuales, (2) Menores que sufren alguna irregularidad de tipo física o psíquica y que le va a producir una inadaptación social, (3) Menores en conflicto con la justicia, (4) Menores cuya irregularidad está condicionada fundamentalmente por problemas económicos, y (5) Menores en peligro moral⁵⁶ (Cortés Beck., 1994, pág. 238). Tres de los cinco grupos hacían referencia al tema de la problemática conductual y señalaba sus variantes, y las dos últimas daban cuenta de las condiciones económicas y morales en las que vivían niñas y niños. En 1978 en el contexto del Plan Nacional de Atención a Menores elaborado por CONICYT y UNICEF, se definió al menor en situación irregular como:

(...) toda persona menor de 21 años de edad que sufre alteraciones orgánicas, congénitas o adquiridas, cuyo ambiente de socialización presenta alteraciones en las condiciones económicas y/o culturales y/o psicológicas,

⁵⁶ Los primeros cuatro fueron definidos por el Dr. Hernán Montenegro, Vicepresidente Ejecutivo del CONAME y el quinto se agregó más tarde en 1970, como parte de un estudio realizado por el Dr. Montenegro, haciendo referencia a las condiciones previas a las definiciones anteriores.

a consecuencia de todo lo cual se le originen defectos o insuficiencias en su desarrollo bio-psico-social normal (Cortés Beck., 1994, pág. 241).

Esta definición, a diferencia de las anteriores, estaba completamente cifrada a partir del modelo de normalidad-anormalidad, desde una perspectiva psicológica en la que se planteaba como referente la noción de “desarrollo normal”, incorporando términos relacionados con las deficiencias psíquicas y físicas de los niños/niñas. Por otra parte excluía la dimensión jurídica que tradicionalmente había permeado las definiciones de menor en situación irregular, y solía expresarse a partir de nociones tales como la inadaptación social o la conducta antisocial.

Las deficiencias del CONAME, particularmente aquellas relacionadas con el apoyo que debía brindar a los Tribunales de Menores, mediante su labor de diagnóstico y derivación, impulsó al Ministerio de Justicia a realizar un proceso de ajuste del sistema para resolver los problemas que se venían presentando. En este contexto se le encargó al Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) la elaboración de una política nacional de atención para la infancia y la juventud.

Entre las muchas acciones realizadas a este respecto, se llevó a cabo un diagnóstico de la institucionalidad, elaborado por CONICYT Y UNICEF en el que se identificaron “deficiencias graves” en la institucionalidad de protección, referidas a los problemas de coordinación, falta de orientaciones técnicas, ausencia de información (producción de datos), infraestructura inadecuada que además no tenía la capacidad de diferenciarse de acuerdo al tipo de irregularidad, indefinición respecto del sujeto de atención, ausencia de una política dirigida a este sector y de un órgano capaz de “dirigir técnicamente el funcionamiento del sistema”. En respuesta se elaboró un Plan Nacional de Atención a Menores (1978-1982) que se impulsó a partir de un Decreto Supremo.

Entre las acciones planteadas por este plan, innovadoras para su época y más aún para el contexto dictatorial que se vivía, se sugería sacar la coordinación de la protección del sistema de justicia para crear una instancia intersectorial que dirigiera las acciones y dependiera de las Oficinas de Planeación (ODEPLAN). Así mismo se planteaba priorizar los programas

preventivos sobre los correctivos (contenidos en la línea de protección), haciendo énfasis “en los aspectos sociales del problema y la participación de la comunidad y la familia”. Sin embargo solamente se tomaron algunos aspectos parciales de éste plan, y se incorporaron al nuevo organismo rector, fundado en 1980, el Servicio Nacional de Menores (SENAME) (Cortés Beck., 1994, pág. 241).

Segundo periodo: Servicio Nacional de Menores (1973-1990)

Abarcaremos el periodo que va de 1980 a 1989, en el que trascurrió la última década del periodo dictatorial (1973-1990), y que transitó del Estado Benefactor al Estado Subsidiario. Dejamos para un capítulo subsiguiente, el desarrollo de una segunda etapa, que ocupará un capítulo aparte, por la importancia que revisten estos *re-acomodos* del sistema, signados por la transición a la democracia y la adscripción del Estado Chileno a la CIDN.

Durante la dictadura, como señala Illanes Oliva (1990), se “detuvo bruscamente el tren de los procesos y de la política social desarrollada hasta entonces”, que si bien cambió vertiginosamente el rumbo del país, no parece haberlo hecho en lo que respecta al sistema proteccional, que a pesar de los vaivenes de la política y las crisis sociales, mantuvo impolutos sus cimientos jurídico-asistenciales. Pero dentro de lo inmutable, esta década representó una campaña por alcanzar un ordenamiento definitivo del sistema permeado por el espíritu neoliberal de los tiempos; un ordenamiento al cual las prácticas sociales e institucionales que habían sido refractarias a los intentos del Estado por controlar la orientación de las acciones privadas comenzaron a plegarse dando paso a la articulación y control de las acciones del sector privado, mediante pautas únicas para acceder a las subvenciones estatales y el desarrollo de las prácticas proteccionales: la inscripción y el flujo de los sujetos de atención por los circuitos del sistema, criterios y clasificaciones que otorgaron un lugar preciso a cada movimiento y un movimiento para cada lugar.

En 1980, en plena dictadura, se creó el Sistema Nacional de Menores (SENAME) dependiente del Ministerio de Justicia, con el propósito de remediar las deficiencias y limitaciones del CONAME, y que el Consejo mismo definió en términos de: cobertura insuficiente, deficiencias en el ordenamiento administrativo de la red asistencial, presupuesto insuficiente

y variable, falta de estadísticas e información, indefinición del perfil de los “menores en situación irregular” que provocaba competencia con otros programas y sectores de atención, persistencia del encierro de menores de edad en cárceles de adultos, bajo cumplimiento de los objetivos asistenciales en cuanto a la “modificación de los factores que motivaron el ingreso de los menores a la red asistencial” (SENAME, 1989).

El Sename en tanto producto del régimen neoliberal, fundamentó sus principios de operación con el argumento de la ineficiencia del Estado respecto del sector privado para la atención de ésta población, las bondades del mercado para la distribución de los beneficios sociales y el rol subsidiario del Estado. El SENAME fue el efecto de la reducción del rol del Estado en materia de una política social que ahora se presentaba focalizada y subsidiaria. Sin embargo ésta lógica estuvo en contradicción con la ley de protección decretada en 1967, que ampliaba las atribuciones del Estado en términos de la atención directa a la infancia. A pesar de ello las acciones del SENAME siguieron los principios de la política social impuestos en la década de los ochentas, delegando las prestaciones de servicios a instancias privadas o municipales (más cercanas a la gente –decían-) y haciéndose cargo únicamente de aquello que el sector privado no podía o no quería asumir. Fue así que el nuevo Servicio nació con mayores atribuciones que el CONAME, tanto en la facultad de asistencia directa a la infancia a través de establecimientos de administración propia, como en la fiscalización y coordinación de las entidades públicas y privadas, concentrando las funciones antes dispersas en distintos ministerios y haciéndose cargo de todos los establecimientos públicos de protección que administraban el Ministerio de Salud y la Fundación del Niño Chileno (SENAME, 1989) .

La política de “modernización” (administrativa, financiera, técnica y de infraestructura), como se denominó a la etapa de ajustes del dispositivo proteccional al régimen neoliberal, se orientó hacia el perfeccionamiento de la lógica subsidiaria, buscando reducir la acción directa del Servicio para centrarse en un rol fundamentalmente normativo y fiscalizador de los recursos destinados a la protección de la infancia administrados por el sector privado, mejorando los mecanismos de control en todas las etapas de la relación con los privados

(SENAME, 1989). Esto implicó, entre otras cosas, modificaciones a la política de subvención, que fijó y aumentó los montos asignados, -antes fijados de forma discrecional-, en relación al número de niños atendidos y su permanencia en los establecimientos; así como un proceso gradual de unificación de los distintos tipos de programas, sus propósitos, los perfiles de la población a atender y los procedimientos de atención. Para ello se establecieron convenios con las instituciones colaboradoras en los que se definían: el tipo de problema a atender de acuerdo a los ejes en los que se estructuraban los niveles de atención del SENAME, el modo de atención ya fuera en régimen abierto o cerrado, los conductos para el ingreso ya fuera por medio de tribunales, instancias municipales, la policía u otros; los requisitos de ingreso, entre otros (Alvarez Chuart, 1994). Adicionalmente, este Servicio se reafirmó como colaborador del trabajo de los jueces de menores, reiterando la necesidad de que la única vía de acceso a los servicios fuese la vía judicial y de forma secundaria la solicitud espontánea de la familia (SENAME, 1989).

A partir de estas modificaciones se inició un periodo de traspaso institucional del sector público al privado, y en tres años (1980-1983) fueron transferidos los 40 establecimientos administrados por el SENAME al sector privado. Se aumentaron en un 51% las plazas subvencionadas que en 1979 eran 32,306 y para 1989 eran 48,992. La subvención anual por *niño* que en 1980 era de \$164, 400, llegó hasta \$378, 050 en 1981, pero después fue bajando año con año hasta llegar a \$156, 300 en 1988. La protección de los niños quedó sujeta a una racionalidad económica, en tanto que las subvenciones variaban de acuerdo al crecimiento o decrecimiento de la economía, de manera que la recesión mundial en este periodo, generó una baja significativa en las subvenciones, mientras que la población atendida por el sistema fue en aumento hasta estabilizarse hacia 1983 en torno a los 48 mil niñas, niños y adolescentes subvencionados por SENAME (SENAME, 1989, págs. 11-21). Así mismo, al racionalizarse la subvención a partir del número de niños atendidos, se fomentaba el mantenimiento de los niños dentro de la institución, ya que cada egreso representaba una disminución del recurso necesario para sostener el establecimiento siendo que la subvención excluía los costos de operación de los establecimientos tales como los servicios básicos, el pago de los salarios, etc.

En cuanto a la infraestructura, se construyeron ocho nuevos centros de Diagnóstico y cuatro de Rehabilitación Conductual que fueron concesionados al sector privado. Además, se obligó a los Centros de Diagnóstico y Rehabilitación administrados por privados -mediante una cláusula-, que destinaran el 100% de sus plazas a niñas y niños provenientes de los Tribunales, y a los centros de protección en un 70% de las plazas disponibles, de manera que el sistema judicial pudiese funcionar articuladamente con el asistencial (Alvarez Chuart, 1994). Para 1988 el 75% de las niñas y niños que ingresaban lo hacían a través de los Tribunales (SENAME, 1989).

Éste fue un periodo de modulaciones y clasificaciones de los perfiles y programas, de reorganización de funciones y división del trabajo y de cuantificación de sus efectos, que sirvieron de matriz de la retícula que da forma al dispositivo contemporáneo.

Hubo un creciente interés por la producción de información a través de la cuantificación de los procesos. Se cuantificó el éxito del sistema en términos de la relación ingreso-egreso-reingreso, monto de subvención y niños atendidos, calidad de la infraestructura, número de profesionales y su nivel de formación, rotación, etc.

En cuanto a la estructura del sistema asistencial, se mantuvieron las cuatro líneas de acción que ya habían sido definidas desde el periodo anterior: observación y diagnóstico, prevención, protección y rehabilitación y dentro de cada una se distinguieron once sistemas asistenciales⁵⁷ diferenciados: (1) Protección Simple, (2) Protección Deficientes Leves y Moderados, (3) Observación Diagnóstico y Tránsito, (4) Rehabilitación Conductual, (5) Rehabilitación Síquica, (6) Rehabilitación Conductual Diurna, (7) Rehabilitación Síquica Diurna, (8) Prevención, (9) Colocación Familiar, (10) Protección Deficientes Leves y Moderados diurno y (11) Libertad Vigilada (SENAME, 1989).

⁵⁷ De acuerdo a los documentos institucionales revisados, para este dispositivo se entiende por sistemas asistenciales a los distintos tipos de programas en cada una de las líneas de acción. Por ejemplo, en la línea de Protección, se encuentran el sistema de Colocación familiar, el de internados de protección simple, el de Protección para deficientes, etc.

La categoría de “menor en situación irregular”, continuó siendo utilizada para definir la población atendida por el sistema proteccional. Adicionalmente se subdividió esta categoría en tres subcategorías: (1) Menores en peligro o riesgo, (2) Menores con desajustes conductuales, (3) Menores en conflicto con la justicia. Los niños/niñas con problemas de conducta, se sub-clasificaron a su vez en dos grupos: “aquellos que con desajustes conductuales o alteraciones leves del comportamiento que transgreden las normas sociales implícitas y aquellos en conflicto con la justicia o alteraciones graves del comportamiento que transgreden las normas legales explícitas” (Cortés Beck., 1994, pág. 242). Así quedó inscrita de manera definitiva la conducta como problema a ser tratado por éste sistema.

El objetivo de las acciones asistenciales se definió como: la modificación o superación, “en el menor tiempo posible, de la problemática por la cual ingresó el menor al sistema, a fin de lograr su pronta reintegración social” (SENAME, 1989, pág. 9). Por primera vez la propia institución se refiere a los efectos adversos de la permanencia prolongada en los recintos de protección (institucionalización), al señalar el factor temporal dentro de su objetivo general en la expresión: “en el menor tiempo posible”:

(...) es conocido el hecho de que la larga permanencia de niños y jóvenes en establecimiento de tipo internado, está asociada con el problema de la institucionalización; vale decir, con una socialización o aprendizaje que es funcional para desenvolverse al interior de una institución, pero disfuncional (o no adecuado) para desempeñarse en el medio libre (SENAME, 1989, pág. 28).

Esta preocupación resonaba con el discurso internacional cristalizado en la recién decretada Convención Internacional de los Derechos del Niño e incubaba el principio de *desinternación* que en la década de los noventa orientó la política destinada a ésta población.

El internamiento representaba tanto una *cura* como la causa de una *enfermedad*, en ciertas dosis era capaz de rehabilitar y reintegrar socialmente, pero en otras, deshabilitaba a los niños y las niñas para vivir en sociedad. Un tratamiento que aparecía como un ente abstracto, en tanto que *la cura* se plantea como “algo” que sucede al ingresar a los establecimientos más no se hace referencia a sus características más que a través de sus efectos cuantificados

a partir de: el tiempo de permanencia en el recinto⁵⁸, los porcentajes de egreso, sus causales⁵⁹ y los reingreso (SENAME, 1989). Su efectividad se estableció a partir de inferencias porcentuales que avisaban de la disminución de los reingresos cuando la causal de egreso era la solución del problema, es decir si el niño o la niña no reingresan al sistema es porque éste había sido efectivo y sus problemas se habían solucionado. En la evaluación de los logros de la década de los años ochenta, se indica que los procedimientos de *sanación* dependen de la mejoría de los aspectos técnicos (definición de perfiles y líneas de acción, supervisión, asesoría, fiscalización y capacitación), esto es, la modulación y control de los movimientos de las instituciones colaboradoras y su articulación adecuada con los criterios proporcionados por el SENAME. Así mismo se decía que los aspectos técnicos avanzaban más lentamente respecto de los administrativos, financieros o de infraestructura, a causa de “los complejos problemas sociales que presentan los niños, la inexperiencia inicial del Servicio, los insuficientes recursos profesionales, etc.” (SENAME, 1989, pág. 36).

En este discurso, el *tratamiento para la cura* ocupa un lugar secundario, en relación al perfeccionamiento de la institucionalidad, es decir, se trata de una maquinaria que ordena la realidad de acuerdo a sus principios instituidos históricamente y que lucha por articular y lubricar sus engranajes para un mejor funcionamiento, a través de una lógica tecnocrática que permite ordenar y contabilizar la realidad, hacer inferencias entre el ingreso, el tratamiento y la cura y suponer que ésta ha ocurrido aunque no logre, ni interese explicarse científicamente, el cómo y el por qué la estancia en los establecimientos de protección tiene un efecto rehabilitador o des-habilitador para la vida en sociedad.

⁵⁸ Se sospecha de los resultados de la cura, en tanto que no se haya culminado el tratamiento, cuando una niña/niño permanecen muy poco tiempo (antes de un año). O por el contrario, cuando permanecen mucho tiempo (más de cinco años), se sospecha también de la efectividad del tratamiento, en tanto que preocupan los efectos colaterales de la internación prolongada, además que detrás de ella había una razón económica ya que era más fácil mantener a quienes “no dan problemas” porque implicaban menos esfuerzo y mismo ingreso.

⁵⁹ Causales de egreso: (1) solución del problema que originó el ingreso, (2) interrupción del tratamiento, (3) determinación del tribunal, (4) fuga. La distinción entre “término del tratamiento” y “orden del tribunal”, reflejan dos perspectivas diferentes que producían tensiones entre el ámbito asistencial y el jurídico.

Las primeras estrategias de atención realizadas desde una perspectiva comunitaria, autogestiva y no institucionalizante, se gestaron en dictadura como una estrategia de afrontamiento de las condiciones que se vivían en aquella época. En los años ochenta proliferaron las ONGS, en un contexto en el que se redujo el papel del Estado y el gasto público para la prestación de servicios sociales, al mismo tiempo que se dejó sin empleo a personas relacionadas con la administración pública, las escuelas, los sindicatos, partidos políticos, intelectuales, científicos y profesionales que buscaron reacomodarse a la nueva realidad, lo que estimuló la creación de una amplia red de organismos gubernamentales.

En un estudio realizado por UNICEF en 1990, se encontró que había 105 organizaciones no gubernamentales orientadas al trabajo con la infancia, de las cuales la mayoría había sido fundada en la década de los ochentas. Dos tercios recibían financiamiento extranjero, de los cuales el 38% complementaba su presupuesto con fondos municipales o privados. El otro tercio, correspondiente al 40%, se financiaba con aportes privados y un 37% con subvenciones públicas. La mayoría de estos organismos desarrollaba acciones preventivas orientadas hacia niños, niñas y jóvenes, con la participación de sus familias y el entorno comunitario; utilizaban metodologías promotoras de la autogestión, a través de sistemas abiertos. Un porcentaje menor se dedicaba a acciones de protección o rehabilitación ya fuera en el campo de los problemas conductuales o de los infractores de ley. (Anríquez H., 1994, pág. 183). Sin embargo, las prácticas mayoritarias destinadas a la infancia, seguían la lógica tradicional, focalizadas en “los menores en situación irregular”, a través de establecimientos que en un 70% se basaban en el internamiento, mientras que el 30% restante estaba destinado a programas preventivos y de rehabilitación conductual (Cortés Beck., 1994).

El control técnico de los privados implicó algunas resistencias, especialmente de aquellas instituciones que tenían una trayectoria importante en el campo. Éstas abogaban por su independencia para realizar intervenciones sociales de acuerdo a sus saberes y experiencias acumulados, situación que fue reconocida por el SENAME en la evaluación respecto de los avances de ésta década. En este documento se señala que a pesar de que las normas técnicas –en la que se definía la metodología de trabajo con el propósito de regular la atención de la

infancia irregular-, habían significado “una gran ayuda para los centros asistenciales”, las instituciones colaboradoras no siempre respetaban la pauta marcada por el Servicio: “ (...) esto no ocurre siempre, ya que ciertas instituciones estiman poseer un ‘know-how’ y una experiencia en la atención directa con los niños que les da respaldo suficiente para decidir en qué medida considerar las indicaciones del Servicio”⁶⁰. Esta tensión impulsó más tarde el desarrollo de nuevas regulaciones para mejorar los mecanismos de control hacia los privados, mediante la reformulación de las normas técnicas en acuerdo con la “experiencia acumulada”, los “avances técnicos en la materia” y los instrumentos de supervisión requeridos para su cumplimiento (SENAME, 1989, pág. 25).

Al igual que en periodos anteriores se mantuvieron las dificultades para normalizar a este sector de la infancia, particularmente en los 12 Centros de Observación y Diagnóstico y Centros de Rehabilitación Conductual, con los que se había propuesto erradicar la presencia de menores de edad en las cárceles. Estas dificultades se explicaban a partir de las “características de los *menores*” y la falta de una metodología adecuada que demandaba un mayor presupuesto para la capacitación de personal. En consecuencia doce de estos establecimientos fueron traspasados de una institución a otra y en algunos casos pasaron por dos instituciones subsiguientes, algunas veces siendo tomados temporalmente a cargo del SENAME, dos de estos centros, al no poder ser gestionados adecuadamente, terminaron por cerrarse (SENAME, 1989, pág. 12). Estas circunstancias eran la actualización y reedición de una lógica de selección de los niños y niñas establecida en el pasado. Los privados preferían a los *más dóciles*, negándose a recibir a las poblaciones más refractarias a la

⁶⁰ Esta tensión refleja un estado de cosas en la relación con un sector de las organizaciones privadas, generalmente el más innovador de las ONGS, que se resistían a una Estado que los cooptaba para su servicio, vaciándolas de su autonomía política a través de la dependencia económica y la constricción legal. Esta lucha se dio con diferentes intensidades y en algunos casos se reversionó en colaboración como veremos en la década de los años noventa, con la creación de corporaciones y fundaciones con presencia nacional, creadas en coordinación con el nuevo régimen democrático y sustentadas en los vínculos políticos de sus actores, que hoy en día son el brazo operativo más fuerte del Servicio y que por su tamaño son receptoras de grandes montos de dinero a través de las subvenciones estatales.

normalización, dejando que el Estado se hiciera cargo de los casos *más problemáticos y peligrosos*⁶¹ (Farías Antognini, 2002).

Al final de la década de 1980, luego de las reformas, los resultados no eran alentadores⁶², el 29% de la población egresaba del sistema por la solución del problema que había originado su ingreso, por lo que se calculaba que el 70, 5% de los egresados tenía una alta probabilidad de reingresar ya que no se había regularizado situación. Sin embargo en términos de control y unificación del sistema, se había producido un gran avance: “Se reestructuró la dispersa acción del Estado en un solo programa social (...) que se tradujo en definición de roles específicos para los sectores público y privado” (SENAME, 1989, pág. 39), se disminuyó la acción directa del Estado y se aumentó su control y cobertura, aunque al interior de los establecimientos las condiciones distaban de ser las adecuadas: falta de personal, de capacitación técnica, alta rotación del mismo, condiciones materiales y de infraestructura inadecuadas, etc.

El discurso estatal de la época defendía el modelo y sostenía que los malos resultados en términos de deficiencias económicas, administrativas, de gestión y cualificación del personal, y su superación implicaba mejorar y perfeccionar los mecanismos instalados para que en términos financieros, administrativos, técnicos y de infraestructura se conjugaran los esfuerzos y mejoraran los resultados que eran evaluados en términos de egresos exitosos, esto es que no incurrieran en un reingreso y que los niños/niñas se incorporaran nuevamente a sus familias. Aunque los resultados no eran alentadores, al final de la década se renovaban las esperanzas en tanto que las dificultades planteaban nuevos retos que resolver.

Como resultado se instaló un discurso tecnocrático burocrático que ficcionó la realidad reduciendo su complejidad mediante las modulaciones, acentos, clasificaciones y la creación

⁶¹ En la actualidad esta forma de selección ha producido un sentido común entre los niños y niñas del sistema y sus operadores, en el que las condiciones de vida en las instituciones administradas por el Estado se advierten como más duras y difíciles, al tiempo que la derivación a uno de estos establecimientos se cierne como amenaza para quien no logra adaptarse en centros con una población de menor complejidad.

⁶² Para ampliar la información sobre estos resultados, se puede consultar el informe titulado “Evaluación del programa de atención a menores en situación irregular 1980-1989, en el Centro de Documentación del SENAME (CEDOC).

de cursos de acción y circuitos de tránsito. Las niñas, niños y adolescentes fueron desencarnados de sus circunstancias particulares y clasificadas dentro de una retícula cada vez más densa. En este proceso, al mismo tiempo que el sistema de clasificación y sus operaciones se hacía más complejo, el reticulado de este sistema constreñía los movimientos de las instituciones y sus posibilidades de acción quedaban limitadas a éste entramado dirigido desde el Estado. La maquinaria burocrática y tecnocrática se constituyó como un sentido común que penetró paulatinamente en el de sus actores hasta ser parte de un sentido común social-colectivo capaz de invisibilizar sus fisuras e incluso integrar a sus opositores.

Epílogo

El dispositivo proteccional se instituyó para abordar el fenómeno como un problema que amenazaba la estabilidad social presente y el futuro de la nación constituida a partir de un modelo socioeconómico capitalista. En este sentido, nació como un tratamiento para paliar los efectos colaterales del capitalismo, es decir, nació impedido para mirar su propia naturaleza, ya que de ser así se destruiría a sí mismo. De ahí que esté inhabilitado para asumir el problema como efecto del sistema, muy por el contrario, al instituirse fijó y normó a esta infancia como un problema en sí mismo, invisibilizando las causas del fenómeno, se trabajó para minimizar los efectos contradictorios y se especializando en el intento de subsanar las propias contradicciones y perpetuarse. Ha sido tan exitoso que logró consolidarse como una práctica hegemónica, unificada y organizada desde un núcleo jurídico-estatal y una red de entidades y funciones jerarquizadas y diversificadas a partir de los privados que sirvieron de brazo operativo del sistema.

EL DISPOSITIVO PROTECCIONAL DE LA INFANCIA EN LA ERA DE LA DEMOCRACIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Este apartado tiene el propósito de describir y analizar la evolución del sistema de protección de la infancia partir del regreso a la democracia y la instalación del enfoque de derechos. Aunque mucho se ha escrito al respecto⁶³, abordamos este tema desde otra perspectiva, enfocando sus cambios desde las experiencias de los actores que nos revelan las tensiones y reacomodos respecto al sentido y significados de la protección y sus efectos en la organización de las prácticas cotidianas de intervención. Con ello buscamos dar cuenta de cómo se fue transformando la subjetividad respecto a la infancia sujeta de la protección estatal, en un campo esencialmente paradójico en tanto se planteaba la creación de un sistema de proteccional ordenado a partir de la garantía de derechos para la infancia, al mismo tiempo que se fue profundizando en las aguas de la liberalización del régimen social chileno, que supeditó los derechos sociales a las lógicas del mercado.

Tomamos como referente *la pequeña historia* reconstruida a partir de las entrevistas realizadas a directoras y directores de distintos programas de protección de la red de organizaciones colaboradoras del SENAME, así como de otros actores y actoras que vivieron de primera mano estos cambios.

Mientras algunos veían con ilusión y entusiasmo la reestructuración del sistema proteccional: “(...) muchos dijimos, al fin, ahora viene el momento mágico en que se abren todas las puertas. Hay que trabajar para su aplicación y se desactivan estos mecanismos tutelares y represivos y lo transformamos en trabajo con familia, en trabajo en la comunidad, ir cerrando internados (...)” (Ex Directora del SENAME, 4 Dic. 2014). Otras más, advertían con preocupación la extinción de una apuesta que se cifraba en la transformación y la construcción de relaciones sociales más justas: “la pregunta ya no era como salir de la

63

pobreza, sino como integrar a las personas a la sociedad” (Directora de Centro de Tránsito y Distribución CTD, 10 Nov. 2014).

El enfoque del cambio

Los temas principales que se abordaron a lo largo de los ajustes del sistema, estuvieron relacionados inicialmente con el sistema de subvenciones que incentivaba la atención masiva bajo el modelo de internamiento, cuando en muchos casos podría evitarse la separación de la familia brindando una atención ambulatoria. Este sistema promovía la cantidad de niños atendidos por encima de la calidad en la atención. Así mismo los montos que aportaba el Estado estaban atados a las fluctuaciones del mercado, generando inestabilidad en la economía de los establecimientos. Había un importante déficit de personal, mal remunerado y que rotaba constantemente, sin capacitación y con una gran carga laboral que demandaba la atención de múltiples y complejas necesidades de una población con muy diversas problemáticas. La deficiencia de la atención se evidenciaba en la permanencia prolongada de los niños en los internados, el número de reingresos, las deficiencias en la infraestructura de los centros, y en las causas de los egresos -solo el 24% lo hacía porque su problemática había sido resuelta-. En síntesis, se premiaba “monetariamente la atención masiva en vez de la calidad de la asistencia” (Alvarez Chuart, 1994, pág. 205).

El ordenamiento del *nuevo* modelo, estuvo pautado por la promulgación de leyes para el perfeccionamiento de la lógica subsidiaria y la creación de instituciones jurídicas especializadas (Juzgados de familia), el perfeccionamiento de la fiscalización del Estado a los organismos privados, la focalización de las problemáticas, la tecnificación de las prácticas, y la profesionalización de sus operadores.

Los ajustes realizados fueron exitosos en términos de que se logró unificar el sistema y su ordenamiento desde el Estado, una meta que se había trazado décadas atrás y que se hizo posible gracias al engranaje entre la focalización de las políticas públicas, la lógica subsidiaria y el acuerdo social en torno a los derechos de la infancia.

A pesar de lo anterior, este discurso de *mejoría continua* se ve obliterado al adentrarnos en el campo de la subjetividad que nos presenta un panorama algo diferente. En tanto que al recuperar la complejidad de estas prácticas, emergen diversas paradojas que ponen en jaque al sistema.

El contexto: cambios socio culturales

El sistema proteccional contemporáneo es producto de importantes transformaciones socioculturales acaecidas a partir de 1990 con el retorno a la democracia, así como de la profundización del modelo neoliberal, la globalización y los acuerdos en torno a los derechos humanos particularmente a los de los niños y niñas.

Entre los principales cambios socioculturales habría que señalar la expansión de la clase media a la par que la población en condiciones de pobreza disminuyó. Hubo “una fuerte movilidad de corta distancia en la parte baja de la pirámide social” (Espinoza, Barozet, & Méndez, 2013, pág. 182), dada por la expansión de la educación, que para 1990 había alcanzado a más de la mitad de la población de 0 a 24 años, la matrícula en educación básica entre 1990 y el año 2002 pasó del 95 al 97% y en el caso de la enseñanza media del 77% al 87%. Además hubo también un aumento exponencial de títulos universitarios, lo que contradictoriamente mejoró la situación profesional de las persona, mas no sus ingresos. Estas nuevas clases medias se caracterizaron por ampliar su capacidad de endeudamiento para la adquisición de bienes materiales y el equipamiento del hogar. Un ejemplo de ello fue el uso masivo del televisor, al que accedía el 0,71% de los hogares en 1970 y para la década de los años noventa podía encontrarse en todos los hogares chilenos. (Instituto, Nacional de Estadísticas, 2010).

A su vez, la estructura tradicional familiar sufrió cambios importantes relacionados con la inserción de la mujer en el trabajo productivo y sus efectos en la organización de las familias y la crianza de los hijos:

Las familias extensas se han transformado en nucleares, y las madres hoy requieren de la ayuda del Estado para poder atender a sus hijos en tanto que pasan la mayoría del tiempo en el trabajo, más aún en las grandes

ciudades donde las distancias que deben de recorrer quienes viven en las periferias, de la casa a trabajo y viceversa, acortan el tiempo de convivencia familiar (Funcionario de la Oficina Nacional del SEAME, 2 Dic. 2014).

Paralelamente disminuyó el número de matrimonios, de 7 por cada mil en 1960 a 3 por cada mil en el 2008; así como el promedio de hijos por mujer, de 5 en 1960 a 1 en 2008. Entre 1990 y el año 2002, se incrementaron las familias monoparentales con hijos (constituidas por el/la jefa (e) de hogar y al menos un hijo-a o hijastro-a), las familias sin núcleo (Constituido por un-a jefe-a de hogar y una persona pariente o no pariente, vinculada a él/ella por relación distinta a la alianza o filiación) y los hogares unipersonales:

(...) hoy día que han cambiado las familias extensas que conocíamos antes que eran como la característica principal de Chile. (...) y eso muchas veces ha condicionado también lo que significan situaciones asociadas a los cuidados y a la protección de los niños (...). Estas familias extensas permitían que hubieses un relevo o un acompañamiento en la crianza, frente a la ausencia eventual de algún adulto responsable respecto al niño, estaba la tía, el abuelo, el tío, el primo, el padrino, etc. Había toda una estructura familiar (que) hoy día se ha ido desarticulando abiertamente, las mismas estructuras asociadas a lo que es el mercado laboral, hoy día las horas de trabajo son distintas (Funcionario de la Oficina Nacional del SENAME, 2 Dic. 2014).

En relación a la política social, desde 1973 con el golpe de Estado y hasta el día de hoy, se mantiene la perspectiva de “la erradicación de la extrema pobreza a través de políticas selectivas y focalizadas hacia los más pobres”, bajo el principio de que la función del Estado es la de proveer de las condiciones básicas para que la población pueda satisfacer las necesidades mínimas de alimentación, salud, y educación, que se sustenta en la teoría de que las desigualdades persistentes son efecto del esfuerzo o del mérito de los individuos (Schkolnik, 2001, pág. 9). Este modelo se fundamenta en la idea de libertad individual como capacidad de elección de bienes y servicios ofrecidos por el mercado, y el valor de la igualdad de oportunidades, como principio de no discriminación respecto de la posibilidad del ejercicio de esta libertad:

Con la transformación de los principios de la protección social, la privatización de la educación, la previsión social y de la salud, y el consumo y el crédito convertidos en elementos estructurantes de las relaciones sociales y de la vida personal, se difunde la imagen de una sociedad perfectamente móvil y competitiva, la valorización de la ambición personal, de la confianza en el esfuerzo propio, la importancia del “empuje”, de las “ganancias” de tener éxito. Por el otro, un conjunto de reivindicaciones asociadas con la democratización del lazo social: aspiraciones de horizontalidad relacional que entran en choque con una variedad de funcionamientos

institucionales e interpersonales que las contradicen, particularmente condensadas en las experiencias de abuso cuya denuncia es expandida. La pérdida de legitimidad de lógicas sistémicas que ordenaban las relaciones sociales obliga a la búsqueda de formas, muchas veces solitarias y no siempre exitosas, de gestionar las relaciones sociales tanto simétricas como asimétricas. La interpenetración de estos dos procesos describe una condición histórica particular que se declina de manera muy variada a nivel de las experiencias, según los distintos ámbitos de la vida social. (Araujo & Martucelli, 2015, pág. 91)

Cambio de enfoque: del problema de la pobreza al de la violencia

En la medida en que avanzó el proceso de reconfiguración del Estado chileno al régimen democrático neoliberal, surgieron nuevas problemáticas sociales que afectaron la topografía de los problemas de la infancia que eran necesarias abordar desde el sistema proteccional. Por una parte, cambiaron las condiciones de vida, como ya se mencionó, apareadas a la inserción de la mujer en el sistema productivo, las condiciones laborales y las consecuentes transformaciones en la familia y las relaciones entre los vecinos. Aunado a esto, el principio individualista que se fue imprimiendo en estos nuevos modos de vida y la creciente la inseguridad en las poblaciones, influyeron en la pérdida del sentido colectivo y las formas de organización que habían surgido durante la dictadura:

Lamentablemente han cambiado los escenarios sociales yo creo y también de la capacidad de organización a nivel de las juntas de vecino, hubo un lamentable deterioro de eso en los años, los mismos vecinos se han hecho cada vez más individuales, y yo creo que también lo cruza el tema de la violencia en ese sector (Directora de Centro Residencial para Mayores REM, 18 Oct. 2014).

Al mismo tiempo se advierte un cambio respecto de las formas de violencia, relacionada con la expansión del tráfico y consumo de drogas, que influyeron en la retracción de la vida colectiva, la emergencia de relaciones sociales fincadas en el individualismo:

(...) había delincuencia, había obviamente micro tráfico, también consumo de drogas en las esquinas, había violencia intrafamiliar cuando nosotros partimos, pero no era una violencia o una situación que tú dijeras pasa más allá de una cuestión más bien ligada a la vulnerabilidad, a la pobreza, a eso, entonces había que tener cuidado sí claro pero tú no veías que existiera riesgo de que producto de una balacera ponte tú indiscriminada de balazos que iban y venían a las 3 de la tarde muriera un niño por ejemplo, sin embargo sí con el tiempo empezó a ocurrir (...). hoy día lo que lo cruza son temas ya a otro nivel, te estoy hablando de narcotráfico

importante, ya hay armas, una diversidad mayor de armas, antes eran las hechizas hoy día hay armas derechamente (Directora de Centro Residencial para Mayores REM, 18 Oct. 2014).

El miedo afectó la vida organizativa de los barrios: “existen vecinos todavía que tienen ganas de hacer cosas pero yo creo que igual se obstaculizan sus ganas de participar por un poco el temor”. Así mismo los profesionales fueron cada vez más renuentes a colaborar en programas insertos en territorios considerados como peligroso:

(...) mira, nos ha costado incluso encontrar profesionales que quieran trabajar en ese sector por el miedo, me recuerdo un proceso de selección para El Castillo que sé, que estaba echado a andar y justo sale esto de la balacera de un jardín infantil, estuvo en medio del tiroteo y la manifestación de los propios padres que estaban en ese jardín y al otro día era la entrevista y no llegó nadie, nadie porque era pal mismo sector, estábamos a cuánto, a un par de metros de ahí. Nos cuesta hasta ahora llevar gente para allá (Directora de Centro Residencial para Mayores REM, 18 Oct. 2014).

Paralelamente, en este periodo se gestó un cambio cultural importante en el que se produjo un rechazo social generalizado en relación a la violencia y los malos tratos a las niñas y los niños:

(...) la Convención visibilizó situaciones, que cuando se aprobó en las Naciones Unidas y luego se ratificó por los países, no existían, no eran visibles, no era una tema de preocupación pública, la violencia contra los niños era naturalizada, era normal, todo el mundo sabía de la violencia contra los niños, te parecía normal ver a una mamá tirándole el pelo a una niña por la calle o pegándole en el supermercado porque le daba la pataleta, hoy día eso no es tolerable y eso lo puso el enfoque de derechos (Ex Directora del SENAME, 4 Dic. 2014).

La violencia intrafamiliar e institucional, pasó de ser un fenómeno privado consignado a la autoridad de los padres o la discrecionalidad de los funcionarios e interventores del sistema proteccional, a ser un tema del orden público. La CIDN tuvo una importante influencia en este cambio y la inscripción de éste tema en la agenda pública. En la medida en que se visibilizó la violencia hacia los niños, se reconfiguró la manera de concebir los problemas de la infancia sujeta a la política pública, desplazándose la atención del problema de la pobreza hacia el de la violencia como su marco organizador: “se fue transformando la causal de ingreso, desde los problemas económicos como causa principal, ha situaciones de maltrato y violencia” (Ex Directora del SENAME, 4 Dic. 2014).

Este cambio estuvo relacionado también con el enfoque de derechos en el que se planteó el internamiento como una estrategia de protección temporal y extraordinaria, en tanto que el ámbito familiar se imponía como el mejor lugar para la crianza. Y algo que no se suele decir, pero es importante señalar, es que el internamiento como la medida más costosa y más utilizada en aquellos días como modalidad de atención, resultaba altamente costosa para el Estado, por lo que en este sentido resultaba también muy conveniente esta campaña para un sistema proteccionista siempre limitado en sus recursos económicos y dependiente de un Estado en una evidente contracción:

(...) en esa época se internaba mucho por razones económicas, porque la familia no tenía los medios, y estaba esta visión que al carecer de los medios, los niños necesariamente iban a desertar de la escuela, iban a situarse en una realidad de exclusión, de manera que se buscaban mecanismos que reemplazaran a la familia. La llegada a los centros, muchas veces era motivada por la propia familia, que consideraba que no tenía los medios, o que no tenía las capacidades, para hacerse cargo de sus propios hijos, cuando estos tenían problemas de conducta (Ex directora del SENAME, 4 Dic. 2014).

Antes de la convención y para muy atrás Chile se puede definir como un Estado tutelar respecto de la infancia, (...) el Estado reemplazaba a la familia, cuando opinaba que la familia no era capaz de dar el ancho pal cuidado de los hijos. Y ¿qué era lo que tenía para eso? Básicamente la oferta del Estado para los niños en dificultades eran los hogares, de menores que se llamaban en la época. Ahora con la llegada de la Convención hay un cambio de paradigma que empieza a centrar primero que nada la separación de los niños de sus padres empieza a cuestionarse que sea por motivos de pobreza (Funcionario de la Oficina Nacional del SENAME, 2 Dic. 2014).

Desde esta nueva perspectiva, un gran porcentaje de la población internada estuvo en condiciones de regresar al seno familiar. Fue así que en la década de los años noventa se inició una cruzada por el desinternamiento y la transformación de los grandes internados que albergaban a cientos de niños y niñas, en comunidades más pequeñas que buscaban parecerse lo más posible a una familia:

(...) cuando llega la convención tiene que venir este cambio de paradigma, entonces, se empieza a trabajar con toda una intencionalidad de incorporar a la familia, ir reduciendo los internados en un primer momento y luego irlos erradicando y reemplazando por programas abiertos (Ex directora del SENAME, 4 Dic. 2014).

Al desplazarse la atención de la pobreza a la violencia, se transformó el sujeto de la intervención y la subjetividad torno al sentido de la intervención del Estado y los organismos

privados en la vida de éstas familias. Las formas de ingreso de las niñas y niños a los programas proteccionales se judicializaron, a pesar de que una de las consignas que guiaron estas transformaciones fue el paso de un sistema Tutelar a un sistema proteccional. Esto significaba que la atención de los programas proteccionales a partir de entonces ha sido dictaminado por un juez. En esta dinámica, el internamiento y la participación en programas o servicios ambulatorios, dejó de mediar la voluntad de los sujetos, en este caso la de la familia, quienes en el pasado veían en esta intervención la posibilidad de que sus hijos accedieran a mejores condiciones de vida. En vez de ello se impuso la voluntad de la ley materializada en la decisión de un juez:

(...) empieza a cuestionarse que (el internamiento) sea por motivos de pobreza ¿ya?, antiguamente eran niños más bien de contextos de pobreza exclusivamente y eran niños, que estaban agradecidos de tener un techito, estar abrigaditos en invierno, tener 3 comidas diarias ¿Te fijái? Pero ahora nuestra protección está focalizada, es una protección especializada, focalizada en aquellos niños que sufren vulneraciones. Los niños que están en las residencias son los más vulnerados de todos respecto de los cuales los tribunales han definido una separación de su núcleo familiar en bien de su desarrollo (Funcionaria de la Oficina Nacional del SENAME, 2 Dic. 2014).

Un ejemplo muy ilustrativo de la transformación en la concepción e intervención de los problemas sociales vinculados a la infancia y sus efectos en el significado de ser sujeto de la protección estatal, es el caso del embarazo adolescente: "(...) en algún momento el embarazo en la adolescente no era un problema, yo creo que hasta mi mamá tuvo hijos muy joven y en ese entonces no era un tema, el tema empezó a aparecer mucho después" (Directora de Residencia para Madres Adolescentes RMA, 27 Oct. 2014).

Anteriormente, los hogares avocados hacia esta temática solían ser de inspiración religiosa y orientarse a la atención de las mujeres cuyos problemas se encontraban cifrados en términos morales (patriarcales) y económicos:

Lo que pasa es que en la congregación su fuerte es la mujer, y en este contexto era la mujer que iba a tener un hijo, (pero) no en las condiciones en las que actualmente está formulado este proyecto (...). Podría ser menor de edad, mayor de edad, podían ser niñas que estaban viviendo en la calle que las traían vecinos, podía ser una empleada que le quedó embarazada a la señora y que la trajo, o podía ser una niñita de clase alta que sus papás querían esconder la maternidad y públicamente la mandaban a Europa pero privadamente la traían y la

encerraban acá. Así lo crearon las hermanas, para las madres solteras en el fondo, porque era la mujer madre soltera (...) porque ser madre soltera era un problema y conforme fue evolucionando la sociedad, ser madre soltera no era un problema, pero si ser una adolescente embarazada era un tema (Directora de Residencia para Madres Adolescentes RMA, 27 Oct. 2014).

La focalización y la especialización llevaron a estas instituciones a particularizar los perfiles de la población a atender, en este caso, mujeres menores de edad, embarazadas y en condiciones que imposibilitan su permanencia en el hogar, ya sea porque ahí eran sometidas al maltrato, o por vivir en la calle, o cualquier otra condición que pusiera en riesgo su vida o la de su hijo:

(...) y cuando apareció el tema de qué hacer con estas adolescentes que estaban en una situación irregular y que tenían que institucionalizarlas y que eran muy distinta al resto de los niños que estaban en los otros hogares, se creó la necesidad de crear estos hogares altamente especializados para madres adolescentes y en ese contexto era que, que para que se iba a crear otro si existía este (Directora de Residencia para Madres Adolescentes RMA, 27 Oct. 2014).

Y las causas y las razones del internamiento así como el sentido de la experiencia *del estar ahí*, se transformó:

Porque (antes) las traían sus padres, las traían sus vecinos, alguien las traía en el fondo. Lo que pasa es que la diferencia era que antes ellas se sentían beneficiarias de estar aquí en el hogar, por lo tanto, esas residentes eran mucho más colaboradoras con sus procesos, ellas mantenían la casa, ellas hacían el aseo de los lugares del hogar, eran mucho más colaboradoras en ese sentido, tenían conductas menos destructivas porque visualizaban el permanecer en el hogar como un beneficio, como una situación que les estaba colaborando a ellas. La diferencia es que con una orden del tribunal, las niñas actualmente residentes ven esto como una sentencia, es decir, ellas no están aquí porque ellas quieren, ellas están aquí porque el tribunal lo obliga y si ellas se fugan saltando los muros, etcétera, yo le informo al tribunal que ella hizo abandono no autorizado, el tribunal emite una orden de búsqueda a nivel nacional, cuando carabineros las pilla, las trae de regreso a la fuerza, hay algunas que pueden durar unos dos días, se vuelven a fugar y se vuelve a informar al tribunal y el tribunal las vuelve a buscar y cuando las encuentra las trae a la fuerza (Directora de Residencia para Madres Adolescentes RMA, 27 Oct. 2014).

De manera que el sujeto de la protección pasó de ser un niño, niña o adolescente pobre a ser “el más vulnerado entre los vulnerados”:

(...) las instituciones más tradicionales si es que has entrevistado a alguna te va a hacer notar que ha habido un cambio en las características de los niños ¿por qué? (...) esos niños que están en los hogares traen todas las

características de los hogares disfuncionales y de los entornos sociocomunitarios negativos para ellos por lo tanto son niños que no quieren estar en los hogares, que se arrancan, que tienen conductas disruptivas.

Paragómicamente el modelo que se reorienta para atender los problemas de violencia, sometiendo a los sujetos a una violencia simbólica que niega su individualidad, su palabra para atarlos al discurso del déficit.

Transformaciones en las prácticas de protección

El estado logró incorporar en un mismo modelo tanto aquellas prácticas caracterizadas por la caridad y el asistencialismo que se implementaban a través de los recintos de internamiento, como las fundamentadas en la promoción popular, que por lo general se desarrollaron en las poblaciones. Esto fue posible gracias al discurso de los derechos del niño, que actuó como un elemento cohesionador que parecía borrar los desacuerdos, las disputas y tensiones provenientes de los distintos paradigmas de intervención; así como del Estado subsidiario que junto a la iniciativa privada, se erigieron como las fuentes de financiamiento de las ONG'S.

Al término de la dictadura, Chile dejó de ser prioritario para las fundaciones extranjeras y fueron extinguiéndose las posibilidades de este tipo de financiamiento que permitían a las organizaciones no gubernamentales mantener su independencia económica e ideológica y su naturaleza originaria como contraparte del Estado, transformándose en operadoras del mismo:

(...) nos impactó fue la reducción de recursos, porque se asume la pseudo-democracia entonces en ese ámbito toda la cooperación internacional se va (...) ese es un cambio grande para nosotros y no solo para nosotros sino que para muchas ONG (...) se supone que asume la democracia y el Estado va a proveer un poco como de todas esas necesidades (Directora de Programa de Prevención Comunitaria PPC, 7 Nov. 2014).

Se replanteó el rol de los organismos privados, quienes perdieron independencia al desaparecer las posibilidades de obtener financiamiento de fundaciones extranjeras y se articularon a las lógicas de la subvención estatal como operadores de la política social. Para ello debieron adaptarse a las exigencias del Estado, de cuyo cumplimiento dependía su subsistencia.

Por otra parte, en un contexto en el que se había desdibujado la figura del “enemigo”, la dimensión autogestiva y protagónica, la organización colectiva y la lucha social que vertebraba las prácticas desarrolladas por las ONGS, se fueron extinguiendo. Ya no había recursos económicos, ni dictador y tampoco un proyecto en torno al cual constituirse colectivamente. Se había logrado reinstalar la democracia y había que colaborar con el Estado para su reconstrucción. De manera que las ONGS ampliaron sus fronteras e intereses, del trabajo con las bases a la articulación con el Estado, implicándose como operadoras de la política social y orientando la lucha política hacia la intervención en el diseño de dichas políticas (González M., 1992, pág. 219).

Los cambios culturales y sociales llevaron a la fragmentación del territorio reivindicativo y la identidad colectiva, dando paso a la atomización de las intervenciones sociales, a través de programas cada vez más acotados, que mantuvieron el mismo modelo médico desarrollado en décadas anteriores desde el Estado y algunas organizaciones privadas (diagnóstico, tratamiento y rehabilitación).

Lo anterior produjo tensiones y llevó al peligro de extinción a aquellas prácticas que integraban múltiples aspectos de la vida social, en las que “iba todo junto”, y el sujeto de intervención era concebido en tanto sus referentes identitarios y su potencial, más que en relación a una problemática determinada:

(...) trabajamos un tiempo con desarrollo juvenil, no era no era proyecto contra la droga, pero si era con los grupos de esquina pero no trabajábamos en “no a la droga”, como se siguió haciendo después, sino que era como al revés, era un proyecto de desarrollo juvenil, nosotros pescábamos, tomábamos al joven, considerábamos al joven como un joven. Entonces, si era medio consumidor era un accidente en el camino, no era lo que lo identificaba ni era la esencia de ellos, y nosotros pensábamos además que, y seguimos pensando, y por eso dejamos de trabajar en eso, porque no era la perspectiva que había en este país, que si alguien es así ¿no? y aquí lo agarra el consumo, si tu entras por aquí tú estás embromado, tienes que entrar por acá y que lo “no consumidor” de la persona vaya ampliándose y vaya disminuyéndose el espacio consumidor que tiene, pero consideramos que el consumo es una expresión de muchas otras necesidades y muchos otros problemas. (...) si tú le dices a un joven, programa de un tema del consumo, si pero tienes que dejar de consumir.

(..) la reflexión que nosotros hacíamos en ese tiempo era que no es posible -también lo veíamos más territorialmente como educadores- pensar en fragmentar al niño en los temas de consumo entonces, uno

empezaba a ver que iba a trabajar con él y te encontrabai con el hermanito, con la señora, con la juanita, con toda una realidad que así es, muy humana, integral (Directora de PPC, 7 Nov. 2014).

El nuevo enfoque de los programas sujetos al financiamiento estatal, se oponía a los principios de aquellas prácticas que se inscribían en un paradigma de transformación social cuyo horizonte era el de un orden orientado por la justicia y la igualdad:

Los programas se convirtieron en programas una promoción de la gente innovadora y la gente que podía ser promovida socialmente ¿ya? y un afán increíble como de integrar, la palabra era integración (...) Integración ¡Y la conciencia crítica nada! (...) Y después de eso, nosotros al menos, nos volcamos a otra área porque todo lo que era con jóvenes era con esa perspectiva (Directora de CTD, 10-Nov. 2014).

Muchos de los que trabajaron desde perspectivas más integradoras, se fueron adaptando a los nuevos tiempos y especializando de acuerdo a la demanda laboral del sistema:

En algunos entrevistados estaba presente esta tensión, entre sus referentes y creencias respecto de las formas de intervención y el nuevo enfoque, respecto de la cual maniobran de diferentes maneras. Por ejemplo, están aquellas-os que no renuncian a esta posibilidad, o quienes se adaptan y buscan hacer la diferencia en sus prácticas diarias:

(...) la franja que a que atendemos de personas es la más vulnerable de las vulnerables de las vulnerables. Y no me gusta como la atendemos, pero es la modalidad que hay po, o sea claro, yo trabajaba desde la comunidad. (...) Acá trabajo desde la institución, y aquí la cara que damos es que nosotros quitamos niños, te fijás, es el lado duro de esa franja, pero también hay una posibilidad de hacerla un poco más amable, depende como tú la hagas. Y un poco más científica, o sea alguien tiene que hacer esta pega. Y claro, he tratado y he hablado y he pedido, que porque no hacemos proyectos más comunitarios, que yo tengo modalidades pensadas, esta misma atención en protección se puede hacer con una mirada más comunitaria. Yo creo mucho en el modelo comunitario, creo mucho en la capacidad de las mujeres pa hacerse cargo de los problemas de otras mujeres, hay experiencias (Directora de CTD, 10-Nov. 2014).

Así mismo se intenta inscribir la lógica comunitaria desde una perspectiva fragmentaria, como si al dejar la mirada comunitaria se hubiese renunciado a algo en lo que se creía y se hace necesario justificarse por trabajar desde el enfoque clínico:

Investigadora: ¿Y cómo es que transitas de este trabajo digamos más social a un trabajo más clínico?

Director: (...) yo lo vería como un complemento, es difícil separar al individuo de su entorno. Si bien acá hay una mirada con como desde lo clínico entiendo de las consecuencias del daño que pueda presentar un niño frente a las vulneraciones que ha recibido eh ese daño también es muy difícil sacar al niño, al sujeto, de su entorno

para poder de determinar qué es lo que le sucede, ver las alternativas y eso también se refleja también en el trabajo que uno hace, porque si bien tenemos, si bien, por lo menos desde lo psicológico hay una mirada clínica, la sugerencia o la alternativa que nosotros podamos ofrecer para reparar, restituir los derechos que hayan sido vulnerados tiene que ser dentro del entorno social. Es decir, contacto con las redes, redes locales. Entonces cuando nosotros hacemos una derivación, la derivación tiene que ser dentro de la red local que presenta el niño, es decir no hay que sacarlo inicialmente de la comuna

Profesionalización y vínculo

En la medida en que el sistema se especializó y diversificó fue creciendo la demanda de los usuarios y a la par aumentó la necesidad de profesionales cada vez más especializados, dando lugar a un mercado en el que florecieron múltiples ofertas educativas, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados, que proveyeron al sistema de los nuevos especialistas requeridos para su operación:

(...) tenía eso, claro de grupos, de jóvenes, de infancia, no era lejano para mi hablar de, no sé po, de exclusión social, de marginalidad, de cambio, así que ahí me formé, ahí estuve, trabajé 11 años (ahí y luego) tuve la posibilidad de estudiar cuando aparece la carrera técnico en drogas en la Universidad de Santiago como una forma que se crea esta carrera para regularizar a toda la gente que trabajaba en el área social (Director de Residencias Especializadas con Programa de Intervención RSP-PER, 10 Oct. 2014).

Los documentos que certifican ciertos tipos de saberes hoy en día suelen ser valorados por encima de la experiencia y las capacidades de las personas para la ejecución de un determinado programa⁶⁴. Podemos ver como en esta etapa, al igual que a principios de siglo donde se imponía una nueva vuelta de tuerca a la racionalidad técnica sobre el voluntarismo, en este caso se dio hacia el saber académico por encima de la experiencia.

A partir del de la profesionalización de los operadores hubo un giro en la forma del vínculo entre los actores institucionales y los sujetos y/o grupos a intervenir. Este cambio afectó el vínculo horizontal—para el caso de las prácticas orientadas por los principios de participación

⁶⁴ En la actualidad el SENAME tiene entre sus requisitos el título que avale los estudios del profesional, de manera que una persona sin experiencia pero avalada con uno de estos documentos tiene más oportunidad de ser contratada que aquella con amplia experiencia pero sin documento.

organización y autogestión- o vertical –en el caso de aquellas prácticas basadas en una lógica caritativa asistencial-⁶⁵.

La profesionalización fue parte del proceso de atomización de las problemáticas y la fragmentación de la realidad y trajo consigo transformaciones importantes en los patrones de relación y el sentido del vínculo que se estableció entre interventores e intervenidos:

(...) era el estilo de hacer las cosas y lo hacíamos a mucho pulso a mucho, a mucho esfuerzo, cosas que hoy día incluso te cuesta ver en los profesionales egresados, yo no digo que esté bien o que esté mal es, es válido que la gente sienta que al término de una carrera universitaria no estai p´a esto o no estai p´a lo otro. La verdad es que en el grupo de personas que nos juntamos en ese momento no era que no estuviera pa´algo, era que teniai que estar pa´todas digamos, y sentimos y nosotros percibimos que nos acercaba mucho a la gente, o sea si, si tú tenías que limpiar una plaza la limpiabai con los vecinos, si tú teniai que limpiar una infra que era comunitaria y que estaba botada o que estaba abandonada la limpiabai y ya punto (Directora de CTD, 10 Nov. 2014).

(...) ha cambiado desde la comunidad como perciben a los profesionales porque los profesionales como personas egresadas que vienen con cierta cantidad de herramientas a ponerlas a disposición se sienten profesionales también y por sobre muchas veces de la comunidad y los individuos que viven ahí, entonces se crea una brecha en la forma de relación que cuesta mucho, mucho que se comprenda de una manera distinta (Directora REM, 28 Oct. 2014).

De esta manera la profesionalización enmarcada por el carácter individualista y mercantilizado de los tiempos, imprimió un sentido distinto al trabajo en este campo: del compromiso orientado hacia el cambio social o el sentimiento de la caridad cristiana, hacia aspiraciones relacionadas con el desarrollo y el estatus profesional. Podríamos hablar de un sentido en el que se articularon el interés por la causa de la infancia con un saber teórico y un hacer técnico, así como aspiraciones profesionales y económicas que difícilmente son satisfechas en este campo de trabajo:

Si, por ejemplo, la gente del DAM, nosotros sabemos que trabajan y que trabajan, ya en condiciones misérrimas porque también la mayoría de los profesionales que trabajan ¿Tú cachai mas o menos como es el sistema proteccional, no cierto? Los profesionales que trabajan allí, con una miseria de sueldo, cierto. Miserias de sueldo, con una precariedad laboral tremenda, porque no saben si acaso le van a aprobar el concurso pa la

⁶⁵ Este planteamiento es una simplificación para facilitar la exposición, ya que en términos estrictos estos paradigmas promueven relaciones de distintos tipos con sus sujetos de intervención.

otra adjudicación, licitación, no hay conocimiento acumulativo, profesionales que tengan conocimientos acumulativos, porque emigran a otros lados (Juez de Familia, 13 Oct. 2014).

Por otra parte, se mantuvieron las condiciones laborales altamente demandantes:

La carga laboral es muy grande. Nosotros intervenimos con doscientos setenta y seis niños, que tienen dos cuidadores, tienen dos padres y a veces tienen cuatro tíos más. Entonces, uno habla que en promedio con un niño tu intervienes con cinco personas como mínimo y aparte tienes que considerar también colegios, centros de salud y otras instancias en las que se requieren que como programa estemos presente, entonces como que en la carga laboral y lo que abarca el programa es bastante amplio (Directora de FAE, 23 Oct. 2014).

(...) la alta demanda permanente, es un equipo que funciona bajo una presión que genera muchas veces temas médicos en los profesionales, o sea estoy hablando, a ese nivel de exigencia. Cada dupla en esta OPD maneja en tiempos de mayor holgura ciento veinte carpetas, carpetas no son niños, carpetas podrían ser familias completas con cinco, seis, ocho hermanos, y en los peores períodos doscientas, eso tú comprenderás que es inhumano llevarlo (Directora de Oficina de Protección de Derechos OPD, 17 Oct. 2014).

A pesar de la profesionalización y quizá como parte de sus efectos, se mantuvo también la rotación del personal, así como el tránsito de los profesionales por distintos programas, en busca de mejores horizontes laborales que no se alcanzan:

Porque en general la expertiz de uno tiene que, tiene que ver con esa área, entonces si uno quisiera irse a trabajar a recursos humanos, por ejemplo ¿que expertiz tiene a recursos humanos? Entonces generalmente y no sólo a mí, en general a los profesionales de esta área es que si los cinco primeros años trabajaste en infancia, después te fuiste especializando cada vez más, cada vez más y después la misma especialización te va dejando atrapada, en el fondo, es difícil cambiarse (Directora de RMA, 27 oct. 2014).

Discurso hegemónico y subalterno

Las ONG'S y las fundaciones constituidas antes y después de la década de los noventa acogieron el discurso de los derechos ajustándolo a sus prácticas y perspectivas. A su vez este discurso permeó todos los ámbitos del trabajo con la infancia, naturalizándose y asumiéndose como *el modelo a seguir*. Un discurso hegemónico que se tradujo en la creación de nuevas instituciones, programas, clasificaciones, conceptualizaciones y profesionales que dieron vida a este entramado.

Tomando como referencia las entrevistas, es posible decir que hay un acuerdo general en torno al discurso de los derechos, a partir del cual dan cuenta y justifican sus prácticas ¿Quién podría en estos días negarse a aceptar los derechos de la infancia como un referente?

El discurso de los derechos del niño catalizó este proceso, desactivando las disputas ideológicas, allanando las resistencias de las organizaciones para plegarse a los programas y modelos de intervención estatal. Y paulatinamente se fue amasando una nueva subjetividad en torno al problema, que ha logrado monopolizar el imaginario social, legitimando las nuevas vestiduras del dispositivo cifradas en la técnica y la profesionalización, la supervisión y el control.

Sin embargo en este discurso tiene sus fisuras, en tanto que no alcanza o no es necesario para dar cuenta de prácticas orientadas a partir de otros referentes, caracterizados por antagonizar con aquellas formas y principios que llevan a la segmentación de la realidad, la atomización de los problemas y sus tratamientos, la estratificación y jerarquización de los interventores y las consecuentes verticalidad que se establece en las relaciones entre los adultos y con los niños. Estos discursos subalternos antagonizan también con aquella mirada que culpabiliza a las familias y que y sujeta a los niños y niñas a partir de una concepción dicotómica en la cual son concebidos como víctimas o como victimarios, suelen reivindicar su condición de actores en condiciones de dificultad, las cuales no dependen unívocamente de las capacidades y decisiones individuales, sino que guardan una complejidad mayor imposible de abordar desde la atomización de las prácticas de protección.

La experiencia de desbordamiento y la imposibilidad

En el discurso de los actores se advierte un sentimiento de impotencia relacionado con la imposibilidad y el desbordamiento, como si corrieran tras algo inalcanzable e inabarcable desde el lugar en el que se encuentran. Esta experiencia subjetiva reposa en aquellas tensiones que se producen entre el modelo y la realidad. Este es el caso por ejemplo de las largas listas de espera:

Por ejemplo tenemos niños que se considera pertinente un ingreso PRM por ejemplo, programa reparación de maltrato grave, la lista de espera, seis meses, ocho meses, un año, no podemos tener un niño con

sintomatología que hace peligrar su permanencia en el colegio (...), que hace peligrar su permanencia con la familia de acogida por este tema disruptivo por la alta sintomatología, esperando un año a ser atendido (...) nosotros necesitamos que este niño empiece a trabajar para que baje la sintomatología, por así decirlo, y así poder articular el resto de los organismos intervinientes en relación al caso. Si el proceso se demora un año, lo más probable es que antes de que ese año transcurre, la familia ya va a decir: *sabe que yo hasta aquí no más llego, yo no puedo más esta situación me superó, ahí tiene el niño, vea usted que haga con él. O el colegio nos va a decir: sabe que, en realidad a este niño le hemos dado esta oportunidad, hemos tratado de hacer esto pero no podemos más, así es que necesitamos que los cambien de colegio* (Entrevista a Directora de programa especializado de Familias de Acogida FAE, realizada el 23-10-14).

Los programas están hechos para que los niños ingresen y se atiendan pero la lista de espera va quedando ahí de lado, una lista de espera que pasan 6 meses donde los 6 meses después tú llamas a los adultos responsables y te dicen: *ya no quiero más si ya pasó esto pa qué más, mi hija ha estado bien, pa qué reabrir*. Y uno entiende también la molestia de ellos y cómo obligarlos a asistir a un espacio que ya fue vulnerador previamente, a un espacio yo te digo de fiscalía, servicio médico legal, donde cero conexión emocional con la situación en particular de los niños, de los adultos, de los papás que también están protegiendo acompañando todo este tiempo (Entrevista a Directora de Programa de Reparación de Maltrato PRM realizada el 5-11-14).

Así como el incumplimiento de las medidas de protección dictadas por el juez en los tiempos previamente establecidos que generan tensiones entre las disposiciones jurídicas y su acatamiento en los programas de protección:

(...) si un niño necesita una evaluación neurológica y está en lista de espera digamos, y está para dos o tres meses o más, pueden pasar dos años digamos, en espera de eso, no señor usted haga la evaluación al niño en treinta días y me dice que necesita para hacerlo y cuando lo hace, y si no lo hace yo lo voy a arrestar a usted, ¿te das cuenta? (Entrevista a Juez de Familia realizada el 3-10-14)

(...) eso es una realidad, siempre se está trabajando para ayer, es decir, los tiempos no alcanzan de manera óptima (Director de Programa de Diagnóstico Ambulatorio DAM, 9 Oct. 2014).

Por ejemplo, en el caso de una experiencia de abuso sexual, el juez suele determinar que se acuda a un programa abocado al tratamiento de las víctimas, pero muchas veces se debe esperar por meses para ser atendidos, de manera que cuando llega el turno de la personas ya se ha perdido interés en el tratamiento. Otras veces ocurre al revés, el juez determina la necesidad del tratamiento, pero la persona no está aún preparada para ello o tiene otras necesidades más apremiantes para las cuales no están preparados los profesionales a cargo,

en tanto que sus intervenciones se limitan a un aspecto particular que no siempre resultaba ser lo que los “usuarios” requieran. Así mismo, el éxito de toda intervención depende del consentimiento subjetivo de las personas, que en la práctica transitan por los circuitos del sistema a partir de los dictados de los jueces y no por una demanda propia, lo que hace renuentes a las familias a participar en *el tratamiento* dictaminado por el juez. Otro ejemplo, en el caso de las residencias infantiles, donde el mandato del derecho a la educación obliga a los centros de acogida a matricular en la escuela a los niño o niñas recién llegados y condiciona los financiamientos a este y otros criterios, sin tomar en cuenta la condición y el proceso personal de cada niño, quien no necesariamente requiere de forma apremiante la reinserción escolar.

Un último ejemplo que evidencia con claridad lo que sucede cuando se aplica la lógica administrativa a problemáticas sociales que se caracterizan por ser complejas y estar cifradas por el factor humano, está relacionado con los tiempos de intervención y la resolución de las problemáticas que se abordan en los programas. En la siguiente viñeta, la directora de un hogar explica los alcances y limitaciones al respecto:

(...) uno detiene estas situaciones de vulneración pero la institucionalización sigue siendo una vulneración, por lo tanto, no puedes reparar a alguien que si viene de un contexto de vulneración, por lo tanto, es difícil pensar que yo puedo ver atisbos en una adolescente de que está mejor, yo lo que puedo ver es que deja de ser vulnerada, por lo tanto, todo el nivel de cronicidad que estaba cuando ella llegó, que eran como a lo mejor, los terrores nocturnos o conductas muy destructivas, muy auto agresiva, esas van disminuyendo. (...) uno va viendo atisbos de que la situación de vulneración crónica se ha detenido y que en ese contexto podemos estar en una suerte de limbo en que hay una suerte de tranquilidad pero uno no podría decir que esta situación la hemos superado y la niña ya ha reparado su situación, porque para eso se, cualquier persona desde mi punto de vista que crea que catorce años de vulneración grave se pueden reparar en seis meses o un año está completamente equivocada o es tener una, una creencia de omnipotencia superior a lo que se debe (Directora de Residencia para Madres Adolescentes, 27 Oct. 2014)

Esta experiencia de desbordamiento e imposibilidad parece estar relacionada con la fragmentación de la realidad, la atomización de sus prácticas y la generalización de los procedimientos, en la medida en que la máquina proteccional se fue perfeccionando y los

supeditó a una lógica administrativa, se hizo cada vez más rígida, incapacitada para incorporar y trabajar desde la complejidad de los procesos humanos.

RESULTADOS PARTE 2: ETNOGRAFIA DE LA VIDA COTIDIANA EN UNA RESIDENCIA INFANTIL

En esta parte nos referiremos a la dimensión etnográfica del trabajo. Se inicia con una descripción de las vicisitudes de la observación participante, las tensiones a las que me vi sujeta en mi entrada al campo y en la búsqueda de un lugar para la observación-participación dentro de él. En siguiente capítulo titulado El Espacio, se describen los aspectos físicos del lugar y lo que nos refieren cerca de sus habitantes. Posteriormente, se hace referencia las formas de organización del tiempo, que pautan la marcha de la vida cotidiana y dan cuenta de la confrontación de distintos mundos que se articulan entre si no sin tensiones y confrontaciones. Más adelante se describen algunos aspectos de la vida cotidiana que permiten acercarnos con más detalle al escenario en donde se producen y reproduce la vida social en los espacios de internamiento, donde se ponen en juego, las creencias, ideas, valores, las tensiones entre las demandas que vienen *desde arriba* y las necesidades que se producen *desde abajo*. El siguiente capítulo se encuentra referido a los vínculos, un espacio transubjetivo en el que es posible observar el lazo entre el individuo y su entorno para comprender la relación entre lo individual y lo social. Posteriormente se presenta un acápite referido a la escuela, un significativo fundamental en la constitución del sujeto niño-a, un lugar donde *el niño* se pone a prueba y construye un lugar social referido en términos de éxito o fracaso tanto académico como social.

LAS VICISITUDES DE OBSERVAR-PARTICIPAR E INTERVENIR EN EL CAMPO DEL CUIDADO DE LOS OTROS

En este apartado se muestra al lector los entretelones del trabajo de campo implicados en aquella “tensión epistemológica” que caracteriza la investigación etnográfica, producida entre la observación, que demanda tomar distancia y la participación, que requiere del involucramiento de quien investiga (Buber, 2001, pág. 59). Se trata de un ejercicio reflexivo entendido como la toma de conciencia respecto de “las coerciones que pueden impactar en el sujeto científico a través de los vínculos que lo unen con los objetos empíricos, esos intereses, pulsiones y prejuicios con los que debe romper para constituirse plenamente como tal” (Bourdieu & Wacquant, Una invitación a la sociología reflexiva, 2005, pág. 299)

Ejes performativos del contexto

Un primer eje, hace referencia al *campo* estudiado, que se enmarca en una práctica que denominamos, tomando como referente a François Dubet, “el trabajo sobre los demás”. Se trata de una práctica particular en tanto que involucra una relación cara a cara en la que se produce un vínculo entre una persona que necesita algo y otra, una o un profesional, quien le brinda aquello que le hace falta al otro y que se encuentra cargado de un registro emocional, más que cualquier otra. Un vínculo de autoridad que nos refiere a una relación asimétrica entre quien está en falta, el que sabe y él que no. Una práctica cuyo objeto inmaterial escapa a las lógicas tradicionales de la productividad y es inaccesible a las medidas cuantitativas de evaluación. Su principal herramienta de trabajo es el trabajador mismo, cuyos logros no solo dependen de su rol y habilidades técnicas, sino de su propia personalidad implicada en la relación con los otros, que produce un espacio de ambigüedad respecto de la capacidad de los profesionales, que da lugar a la una necesidad de reconocimiento profesional. De ahí que como en ningún otro trabajo, se presente una brecha entre lo prescrito y lo realizado. Dubet define este oficio como como “una actividad crítica y una actividad ética de definición continua de los otros y del y de uno mismo”, que no deja “de estar apresada cada vez más en la vida y las redes de organizaciones complejas” (Dubet

F. , 2013, pág. 346). Un trabajo en el que se conjuga lo ético y moral con lo institucional-organizativo.

Un segundo eje, hace referencia a la lectura que hacían los miembros de la residencia y el Sename, respecto de la situación que en aquel momento ahí se vivía. Había tres hechos importantes que configuraron el marco general del contexto del trabajo de campo y determinaron su rumbo: la residencia se encontraba en *crisis*, lo que los había conducido a tener que realizar *cambios* importantes, que serían liderados por un *nuevo director*.

Un tercer eje constitutivo de las condiciones del trabajo de campo, fue mi identidad profesional como educadora en contextos institucionales, que me hizo ser considerada por los otros como parte del *campo*, pero al mismo tiempo el ser extranjera me permitió tomar distancia de él, ya fuera por una cuestión cultural, *una mexicana conociendo la cultura chilena*, o por la diferencia entre los esquemas que guiaban las prácticas de protección en la residencia y aquellos que orientaron mis propias prácticas. Esta distancia me ayudó a explorar los sentidos de prácticas que se mostraban como *naturales*, pero que desde mi perspectiva resultaban desconcertantes, incomprensibles o preocupantes. Por ejemplo, lo poco ritualizados que estaban los momentos de las comidas, o la no participación de los niños en las labores de mantenimiento diario de su casa, etc.

En esta ocasión, no solo contribuyó la diferencia sino también la disidencia, al disponer las condiciones para experimentar con otras pautas de relación y observar sus efectos. Por ejemplo, reunir a todos los estamentos de la comunidad en una actividad conjunta, como fue el caso de la experiencia de la consulta “Nuestro Hogar en un Rap” o el taller mismo, en el que participaron las *tías*, quienes hasta ese momento no formaban parte de los espacios de discusión y coordinación del equipo técnico. Esto me permitió profundizar en la complejidad de las dinámicas del grupo, acercarme a las concepciones que sostenían las pautas tradicionales de interacción, muchas veces escondidas detrás de las resistencias a pensar y abordar al colectivo de niños como una comunidad con agencia o a pensar y actuar como colectivo de adultos más allá de las posiciones jerárquicas establecidas entre sus miembros. Al convertirme en tallerista encarné la idea de cambio, el grupo desplazó y

canalizó sus resistencias al espacio del taller, en relación al cual entabló un vínculo ambivalente, en tanto que en su fase visible se depositó en este espacio la esperanza de un cambio, pero en su fase más inconsciente, las resistencias al trabajo lo resguardaron frente a la amenaza de la disolución encarnada en la posibilidad del cambio.

Un eje más hace referencia a la implicación personal en éste espacio, que fue moldeada por una realidad frente a la cual no es posible permanecer indiferente, ya que se pone en juego el presente y el futuro de niños y adolescentes que, para sobrevivir material y subjetivamente, dependen del buen juicio y de las atenciones que les prodigan sus cuidadores -a su vez, sujetos a los lineamientos y dinámicas de la institución que los contrató y al Estado que la subvenciona-. Resultaba difícil y doloroso no implicarse ante los descuidos, daban ganas de abandonar toda prudencia y simplemente intervenir, proponerse a sí mismo para ayudar, para cubrir las jornadas vacías, para intentar poner orden y desactivar las violencias cotidianas engendradas en un territorio ambiguo. En este sentido la experiencia estuvo permeada por emociones intensas que me sacudieron profundamente. En aquellos momentos era difícil identificar que más tarde estas vivencias serían productivas al hacerme parte hasta cierto punto, de aquel grupo de adultos y experimentar en carne propia las tensiones producidas al sumarme a su deseo de cambiar las cosas y la imposibilidad de hacerlo, al empatizar con el dolor y la orfandad de los chicos y sentirme impotente por no poder ayudarles.

Estas condiciones muestran algunas facetas del contexto de producción de la investigación y sus efectos en la configuración del lugar de la observación y la participación de quien investiga. Revela también algunas claves para la lectura del mundo estudiado, al dar cuenta de los términos en los que se establecieron los vínculos con los miembros de la comunidad y el sentido que le dieron al encuentro (Buber, 2001, pág. 64).

El texto se organiza cronológicamente, tocando aspectos significativos de la experiencia. Se inicia con la descripción del primer encuentro, en el que se sentaron las bases de mi relación con esta comunidad y me encontré con los primeros indicios para descifrar la narrativa que daba forma a este lugar. Más adelante se describe el encuentro con el equipo y los chicos.

Le sigue la descripción del contexto en el que se tomaron algunas decisiones importantes en tanto que fueron orientando el rol y el rumbo de mi participación en la residencia, así como también se narran las circunstancias y la manera en que se fueron configurando distintos vínculos con las personas del lugar y como se pusieron en juego mis propios compromisos y marcos de referencia a lo largo de este proceso. Así mismo, se reflexiona brevemente acerca de las tensiones generadas en la residencia a partir de mi presencia, que mantuvo, muy a pesar mío, un halo de ambigüedad a lo largo de todo el proceso. Así como también se describen las vicisitudes personales para identificar y mantener la distancia entre mi rol como investigadora y la necesidad y el deseo de intervenir que me asaltaba en determinadas circunstancias, apelando a mi identidad como educadora o simplemente de una adulta preocupada por el bienestar de los niños.

El encuentro

Ésta era la tercera residencia a la que acudía solicitando la aceptación de mi propuesta para colaborar como voluntaria. Llegué casi al medio día frente al portón, estaba todo silencioso, vi pasar a un niño que me miró sin decir palabra, toqué el portón y grité ¡Aló! Pasó una mujer caminando en la dirección opuesta al del el primer niño, también llevaba un montón de ropa en sus brazos, pero me miró sin decir nada. Luego se asomó un adolescente que me dijo en tono desganado: *“Ahora te atienden”*. Pasaron unos minutos y llegó un hombre joven, muy delgado, con un juego de llaves en la mano. Abrió el portón y con una seña me invitó a pasar. Pregunté por la directora, a quién iban dirigidos todos los documentos que llevaba en mi carpeta⁶⁶.

Pero ella ya no laboraba ahí, en su lugar había un nuevo director. ¿Podría hablar con él? –Le pregunté al joven-. *“De que se trata”*, -me preguntó a su vez-. Me presenté y le explique que venía de la Universidad de Chile, esperando que este nombre le diera algo de solidez a mi

⁶⁶ Llevaba conmigo una carpeta con la presentación del proyecto a realizar a lo largo de mi estancia, junto con una propuesta de acuerdo de colaboración en donde se definían los compromisos mutuos incluyendo los criterios éticos que habría de seguir durante la estadía y una carta de presentación finada por mi tutora de tesis.

presencia. “¿De qué proyecto se trata?” –volvió a preguntarme-. Así que le expliqué que se trataba de un proyecto de investigación sobre el sistema de protección de la infancia.

Me dijo que lo siguiera, caminamos por una vereda, al lado izquierdo había tres o cuatro casitas, todas tenían las puertas abiertas, al parecer estaban haciendo el aseo. Dimos vuelta a la derecha por otra vereda, a mi izquierda vi lo que me pareció una capilla. La construcción era muy simple, cuadrada y de ladrillo, pero la puerta tenía vidrios biselados de colores, que me hicieron pensar que se trataba de un lugar importante, valioso.

Dimos vuelta a la derecha para entrar a un edificio. Al llegar al pórtico un niño me preguntó: “¿Y tú quién eres?” No se detuvo a escuchar la respuesta, así que solo alcancé a sonreír y seguí mi camino. Esperé al joven que me guiaba en el recibidor, donde había una repisa con la imagen de una virgen. Todo estaba pintado de blanco y olía a combustible, creo que era querosén. Iban y venían mujeres con los brazos cargados de ropa. Luego de esperar unos minutos en ese recibidor de luz blanquecina y motivos religiosos, regresó el joven y me dijo: “Pasa, Rogelio (el director), te va a recibir ahora mismo”.

Entré a su oficina, estaba alfombrada, bien iluminada, había cajas, una televisión, bolsas en el suelo. Al fondo, un escritorio y detrás del mismo un estante con repisas y puertas, con materiales de oficina, como papeles, marcadores, etc. El director estaba sentado frente a su computador. Era un hombre de mediana edad, vestido con pantalón y camisa, algo más formal que el joven que me abrió la puerta y que vestía jeans y polera. Se puso de pie y nos saludamos de mano, aunque me di cuenta que contuvo el gesto de darme un beso, porque para ese momento yo ya estaba sentada en la silla que se encontraba frente al escritorio⁶⁷.

Me preocupaba que mi trayectoria laboral, obstaculizara el rol de aprendiz en la residencia, no quería ser alguien que fuera a enseñar sino alguien que fuera a aprender. Suponía también, que el hecho de ser extranjera, aportaría una distancia adecuada, que me permitiría *ser del gremio, pero foránea*. Quería situarme en una posición abierta y honesta, de

⁶⁷ En mi país cuando se trata de una persona desconocida en un contexto laboral, solo se saluda de mano.

intercambio, que además fuese justo para todos, ellos me permitían aprender y yo les colaboraba con lo que me solicitaran y que estuviese en mis posibilidades.

Charlamos alrededor de una hora. Luego de haberme presentado brevemente, me planteó dos preguntas, cuya intención al principio no comprendí: ¿Por qué viniste a Chile? ¿Y cómo te has costado la vida acá? Le conté un poco sobre mí, sobre mi trabajo en México con los niños, y sobre mi primera visita a Chile, en la que se fraguaron las circunstancias que me habían llevado a regresar a este país para realizar el doctorado.

“Estamos en una situación de crisis” –me dijo-. Pero curiosamente, aunque este fue el tema central de la conversación, no logré descifrar con claridad cuáles eran las causas de esta situación, como si la palabra por sí misma fuese suficiente para dar cuenta de lo que ocurría. Hizo referencia a la crisis a partir de su visión de futuro y el plan que había trazado para transformar este hogar en un *“proyecto modelo”*.

Los pocos antecedentes a los que hizo mención, fueron la mala gestión de una directora anterior, delo que no dio detalles. Se detuvo en un evento que implicó un estallido de violencia, de los niños y adolescentes contra el equipo operativo.

Él había llegado a ocupar provisionalmente el lugar que dejara la directora anterior, porque en realidad estaba planeado que se hiciera cargo de dirigir el área de infancia de la fundación. Por lo tanto, su presencia era temporal. Estaba ahí para enderezar el barco y una vez que tuviera rumbo claro, pasarle la estafeta a un nuevo director. A pesar de que no tenía experiencia alguna en este campo de trabajo, se veía motivado y confiado. Su entusiasmo se ponía de manifiesto en los planes que tenía y en el tono de voz y la gestualidad que acompañaba a sus palabras. Me hizo saber que su motivación de fondo era religiosa, así como la razón por la que había sido contratado sin tener un bagaje experiencial en este rubro.

Soñaba que en un futuro podrían regresar a ser una comunidad numerosa, como lo habían sido en el pasado, cuando había alrededor de setenta niños. El relato de la crisis se iba elaborando entre algunos hechos como el problema de la violencia entre los chicos y hacia

los adultos, la organización basada en las casitas y las negociaciones con los consejeros de la fundación para poder implementar los cambios.

Su proyecto tenía dos líneas de trabajo, una arquitectónica, que contemplaba rehabilitar el edificio en el que hoy trabajaba el equipo técnico para regresar al modelo de Pabellón, lo que desde su punto de vista facilitaría el control, la organización y disminuiría el gasto, ya que por las noches no sería necesario tener una cuidadora por cada casa. Quería mejorar las instalaciones deportivas, techar la cancha de fútbol y hacer de ella una multicancha. La otra línea de reformas estaba relacionada con “consolidar nuevas formas de trabajo”, las que no me explicó del todo, pero comprendí que guardaban relación con llevar a cabo cambios en el equipo operativo. Se proponía contratar, además de un director, una psicopedagoga y transformar el rol de las cuidadoras en educadoras: *“Porque actualmente son señoras que cuidan, pero no educadoras”*. Ponía el énfasis en tener profesionales especializados en el equipo técnico y capacitar a las cuidadoras. Otro de sus planes era llenar las tardes de actividades. Mientras me contaba todo esto, pensaba en la manera de articular el proyecto que le venía a presentar con la realidad que él me proyectaba.

También se refirió a los niños, hacia quienes hizo una distinción entre los de antes y los de ahora: *“Les hemos hecho mucho daño”*-dijo- enfatizando la idea de que estaban muy maltratados. Hizo una vaga referencia a que este daño estaba relacionado con las condiciones sociales y familiares, las cuales eran cada día más terribles, así como con el propio sistema de protección, que los sometía a un procesos judiciales, a diferencia del *antes*, en donde no eran tan maltratados ni socialmente, ni familiarmente, ni institucionalmente. Argumentaba con ello que esa era la razón por la cual los niños de *ahora* eran más difíciles de tratar, en tanto que tenían un daño mayor.

La relación con el Sename era tensa porque no estaban al día respecto de las demandas administrativas con las que debían cumplir para mantener la subvención. Esta situación era un elemento más de *la crisis*. Le atribuía a estas tareas la imposibilidad de pasar más tiempo con los niños, y me dio la impresión de que el trabajo administrativo, aunque era un requisito

ineludible para seguir percibiendo la subvención, le estorbaba en la consecución de su proyecto, subrayó que sobretodo le impedía para más tiempo con los niños.

Finamente le presenté el proyecto, utilizando las láminas impresas de un PPT que había preparado. El me escuchaba y asentía. Imaginando lo que yo en su lugar objetaría, hice énfasis en los aspectos éticos que mediarían en las relaciones con la comunidad. No hubo cuestionamientos acerca de lo expuesto. Insistí en que para mí era importante poder convivir con todos los actores y que las tareas asignadas no tenían que tener relación con mi experiencia, que podía ayudar a hacer tareas del hogar, de todo tipo.

Se comprometió a revisar el material con más detalle y plantearle mi solicitud al directorio de la Fundación, al tiempo que me daba la bienvenida, proponiendo integrarme como parte del equipo e invitándome a participar en su reunión semanal donde revisan los casos de los niños y los eventos ocurridos en la semana. Fijó el inicio de mi participación en marzo, ya que estaban por salir de vacaciones. Me pidió que llenara una forma de registro para voluntarios, que recientemente comenzó a implementar, explicándome y justificando que era necesario tener un control y me citó para el siguiente lunes, a la reunión de equipo.

Al final me pareció que *la crisis* fue el eje articulador de la entrevista, a partir del cual cobró sentido mi presencia para el director.

El encuentro con el equipo

Llegué el segundo lunes de marzo a las 9 de la mañana para asistir a la reunión, como lo hice a partir de ese día en los meses siguientes, hasta el momento en que se iniciaron los trabajos del taller⁶⁸.

Me abrió la reja una de las tías, algo en su actitud me provocó la sensación de que había dos programas albergados en el mismo lugar, con el tiempo la sensación desapareció y lo olvidé. La tía me encaminó al edificio de las oficinas que albergan al equipo técnico. Ahí me encontré con dos profesionales del equipo técnico, un hombre y una mujer, ésta última de recién

⁶⁸ Estos trabajos suplieron la reunión de equipo. Aunque sus propósitos fuesen completamente diferentes.

ingreso. Tenían la puerta de su oficina abierta, así que entré para presentarme y saludar. Les expliqué los motivos de mi presencia, que venía como voluntaria y que el voluntariado era parte de mi investigación doctoral. Ella señaló que, “eso”, aludiendo a mi investigación, “es muy necesario”, y seguidamente agregó que el trabajo en el hogar era una locura, que estaba a punto de renunciar “de aquí me voy de guerrillera”, me dijo. Lo que me hizo recordar una frase del director que había dicho “de aquí solo me sacan con camisa de fuerza”, aludiendo a su nivel de compromiso con el proyecto de transformación del hogar. Ambas frases estaban permeadas con un aire de heroísmo, que me hacía pensarlos en una batalla feroz, con grandes obstáculos por vencer. Al igual que en mi primera entrevista con el director, y que en la primer reunión del equipo técnico en la que participé y que describiré más adelante, había una especie de apertura para hacerme partícipe de lo abrumados que estaban con la situación, para tratar situaciones delicadas en mi presencia siendo aún una desconocida, me llamaba la atención tanta información, tanta sinceridad, con una desconocida, que quizás era un grito desesperado de ayuda que encerraba la expectativa de que yo podría ser de alguna ayuda. Pero también me hablaba de como la intimidad, de algunos adultos pero sobre todo en el caso de los muchachos, era parte del dominio y la opinión pública, un rasgo no menor que nos refiere a la experiencia de vivir en una residencia.

Nos dirigimos a la oficina del director, que estaba a unos cuantos pasos. Al igual que la vez anterior, estaba sentado en su escritorio. Acercamos unas sillas al frente de él quien nos saludaba desde su escritorio manteniendo la vista fija en la pantalla de su ordenador. A esa reunión asistieron la psicóloga, el encargado de actividades, el trabajador social⁶⁹, la psicopedagoga, el director y yo. No estaban la encargada de salud ni el psiquiatra. Mi primera sorpresa fue que las cuidadoras no participaban, ni en esta reunión ni en ninguna otra. Esto quizás tenía que ver con la sensación de separación que percibí al inicio, por un lado las cuidadoras y sus dinámicas en las casitas, por el otro el equipo técnico en el edificio contiguo.

⁶⁹ Ese fue el único día que lo vi ya que al día siguiente presentó una licencia médica y más tarde su renuncia. Se decía que había tenido una crisis de pánico, y se hablaba de ello como si estuviese relacionada con el trabajo en la residencia y la situación crítica por la que estaban atravesando.

Antes de iniciar, al igual que ocurrió en mi primera entrevista con el director, hubo una conversación acerca de unas llaves, las buscaban, no sabían quién las tenía, hablaban de la necesidad de sacar copias para la señora del aseo y las tías. Me hacía pensar en una comunidad recientemente inaugurada, en la que aún no se han establecido los acuerdos necesarios para que funcione todo adecuadamente.

El director hizo referencia a mi presencia en el equipo y me pidió que me presentara. Hice la misma presentación que meses antes había realizado para el director, aunque en esta ocasión con menos detalles para no tomarme demasiado tiempo de su reunión. Les conté que venía de otro país, que mi interés por la vida en las residencias provenía de mi propia participación en una de ellas. Hablé acerca del proyecto de investigación y las razones de mi participación como voluntaria. Me referí a éste rol, enfatizando que se trataba de un intercambio, en el que yo sería un aprendiz que contribuiría en tareas cotidianas que me fueran asignadas, y que colaboraría con un taller para los niños y uno con ellos. Esto era lo que inicialmente estaba planteado en el proyecto y que posteriormente se fue ajustando dando lugar al taller diagnóstico con el equipo y a la consulta con los niños. El director completó mi exposición diciendo que yo tenía una experiencia que podría ser interesante para ellos.

Había una atmósfera permeada por una sensación de prisa, algunos se expresaban pausadamente y eran escuchados, pero otros pedían la palabra y hablaban rápidamente como si no hubiese tiempo y espacio para exponer sus ideas. No había un orden del día, ni revisión de acuerdos de la reunión anterior, se iban tocando los temas al calor de la conversación: el cambio de horario de la reunión, el problema de las tías nuevas y sus malos manejos, al parecer una de ellas no estaba cumpliendo con el perfil requerido y la iban a despedir. El tema central fue *“el día de la crisis”*, en el que habían encontrado a dos chicos teniendo *“juegos sexualizados”*. Unos argumentaban que no se había hecho nada al respecto y otros señalaban que se había operado como correspondía, por lo que este espacio se utilizó para socializar lo ocurrido. Posteriormente se hizo una moción respecto del uso de los vehículos particulares para las funciones institucionales. Y más adelante se pasó al tema de

la escolarización de los niños, cuestión que se había complicado porque en los primeros días dos habían sido expulsados. La psicopedagoga de recién ingreso hizo una petición para crear una estrategia que mejorara la disciplina, terminar con la lluvia de garabatos que los chicos les dicen a los adultos, los niños sin camisa, que entran sin tocar la puerta. Además señaló que: *“La falta de límites claros también significa abandono”*.

Al terminar todos se fueron a sus tareas y de pronto me vi sola, sin nada que hacer. Así que salí del galerón y me encontré con dos chicos que iban por la tarde a la escuela. Asistían a una escuela especial. Daban vueltas por ahí y se acercaron a preguntarme quien era yo. Me presenté por mi nombre y les dije que iba a ser voluntaria por unos meses y les pedí si podían mostrarme el lugar. Ellos aceptaron y me llevaron a hacer un recorrido

Para el mediodía, estaba anunciada la visita semanal de un miembro del directorio de la Fundación, que se reunía con el equipo en torno a una comida y más tarde realizaban la lectura de un pasaje de la biblia, que era discutido colectivamente con el propósito de fortalecer la integración del equipo. Una de las tías preparaba la comida y todos los adultos nos sentamos a la mesa. Al llegar, el señor saludó sin mucho afán a los niños, quienes le respondieron en el mismo tenor. Lo primero que me preguntó luego de las presentaciones es si yo era católica. Hablamos un poco al respecto y luego aproveché para que me hablara de la historia del Hogar. Al finalizar la comida, me insistió mucho para que me quedara a la charla que tenían, me excusé explicando que debía de ir a la universidad a dar una clase, pero él me insistió diciendo que había otros deberes más importantes y fundamentales. Finalmente me disculpé, señalando que me encantaría asistir más adelante, me sentía un tanto incómoda por la insistencia caso omiso de mi necesidad de ir a trabajar.

El encuentro con los chicos

Llegué a las cuatro de la tarde, hora en que los niños en Chile salen de la escuela. Me abrió uno de los chiquillos e inmediatamente, sino yo haber pronunciado palabra, me dijo: *“la acompaño con el tío⁷⁰ Francisco”*.

⁷⁰ Aunque la palabra tía se utiliza para designar el rol de las cuidadoras, al mismo tiempo los chicos se refieren a todo el personal, e incluso a los adultos, con ese apelativo.

Me condujo al edificio de los técnicos, pero la puerta estaba cerrada, y por más que tocamos nadie abrió. Había un par de niños dando vuelta en el pórtico, llamaban a alguien allá adentro, intentaban asomarse por las ventanas enrejadas, tenían un aire de fastidio y aburrimiento, pero nadie respondía.

Un niño pequeño y delgado estaba sentado en las escalinatas de la capilla. Me senté a su lado, quería iniciar una conversación, pero él no parecía interesado. Unas personas descargaban víveres de un pequeño camión, los dejaron en el pórtico y pregunté al niño: “¿Qué onda, les ayudamos?”. Pero los cargadores dijeron que no, así que seguimos sentados en la escalera “¡Juguemos taca taca!” -Le dije, pero hizo un gesto frunciendo la nariz diciendo. “Es que está aburrido”, le dije, y el respondió: “El hogar es así, aburrido”.

“¿Va a venir el tío Rogelio?” -Le pregunté-. “Sí, lo estoy esperando”, -me dijo- “¿Para qué?” – le pregunté de nuevo- “Porque le quiero pedir un permiso para ir a ver a la tía de mi madrina que está embarazada”. Y ahí intercambiamos un poco más, me contó que ella vivía muy cerca y que él podía ir solo porque sabía cómo llegar, pero que con su madrina no, porque vivía muy lejos, por la carretera. Toda la conversación mantuvo el ceño fruncido, como si se esforzara por sostener este gesto que manifestaba su molestia, la que supongo se debía a que el director no lo atendía. Y lo esperó un rato más, sin saber que no sería recibido porque no había nadie más del equipo técnico ese día, solo estaba el encargado de las actividades.

Me sentía perdida, a mí tampoco me atendían. Me levanté y fui a dar una vuelta por el lugar. Había unos niños que jugaban con una pequeña bicicleta que tenía la cadena de fuera. De pronto se detuvieron e intentaron arreglarla, pero no hubo modo, la cadena quedó colgando y volvieron a montar en ella. En una mesa muy grande de cemento en medio del patio, jugaba otro grupo de niños, habían hecho un paisaje con montículos de tierra, monitos, caballos y carritos, parecían entretenidos. Me acerqué y los saludé, pero ellos apenas y me miraron, saludándome con un gesto de cabeza, algunos de ellos balbucearon un *hola* entre dientes. Dos niños más allá jugaban con un monopatín, uno se subía y el otro empujaba.

Finalmente la puerta del edificio se abrió. Adentro del galerón estaban cuatro voluntarios provenientes de México, Reino Unido y USA. Provenían de una organización internacional de voluntarios que tiene una sede en Chile. Conversaban en el pasillo con el encargado de las actividades, quien nos presentó. Platicamos un rato, ellos me contaron acerca del trabajo que estaban realizando, parecía algo bastante estructurado y organizado. Ellos iban todas las tardes y realizaban actividades planificadas. Recientemente habían hecho un taller de artes cuyos productos serían expuestos en unos días más en un evento en coordinación con otros de sus compañeros-as que estaban colaborando en otras residencias.

Había transcurrido una hora de mi llegada, y luego de mi encuentro con los voluntarios transcurrieron alrededor de 20 minutos más, antes de que dieran inicio las actividades: conversaban entre ellos y con los chicos, quienes al ver la puerta abierta entraban y jugaban con ellos, los subían en hombros, platicaban, se reían, había *buena onda* entre ellos. El grupo de voluntarios se dividió, dos se fueron a la cancha a jugar fútbol⁷¹, algunos niños lo siguieron. Dos más se quedaron ahí en el pórtico practicando un arte marcial con tres niños.

La tarde transcurría lenta, me sentía incómoda, más que en un primer día de escuela, porque ahí cuando menos hay un régimen que orienta al respecto del *que hacer*. El director no estaba, no había ningún otro miembro del equipo técnico más que el tío Francisco, tras quién la puerta del edificio de los técnicos se había vuelto a cerrar. En algún momento percibí que ya no estaba, que se había ido sin despedirse, ni de mí ni de nadie al parecer⁷². Así que me dirigí a la casa número 1, con la intención de presentarme yo misma. Dado que las puertas de las casas 2 y 3 estaban cerradas. Saludé a la tía quien preparaba la once. Entraron dos

⁷¹ Soy mala para los deportes de competencia, no suelo destacar mucho en ellos y no me agradan. Cuando solía hacer trabajo de calle nocturno, organizábamos partidos de fútbol a la media noche en las plazas públicas con los niños que vivían en la calle. Siempre me daban el rol de portera, y un día de plano me pidieron que mejor saliera del juego por que los iba a hacer perder. Sin embargo veía que en aquel lugar, los juegos deportivos eran una de las actividades preferidas, así que tarde o temprano debería de incursionar en ellos. Pero ese día preferí posponerlo para después.

⁷² Con el tiempo me di cuenta que esto era algo común. Al término de la jornada del equipo técnico, se iban sin llevar el ritual de despedida. En ocasiones podían pasar por algunas de las casas para hablar con una tía o con un niño, pero lo cotidiano era simplemente irse. Lo mismo ocurría por las mañanas, llegaban directo a sus oficinas.

niños de 10 años aproximadamente, le pidieron dinero y permiso a la tía para ir a la tienda. Necesitaban su permiso porque ella tenía la llave del portón. Me llamó la atención que le pidieran 10 pesos ¿Qué podían hacer con esa cantidad? ¿A cuánta gente más le habrían tenido que pedir para juntar lo suficiente como para ir a comprar algo a la tienda? La tía les dio 100, abrió el portón, yo los seguí ¡Vamos exclamé! Y me hicieron una señal de que los siguiera.

No nos conocíamos, no nos habíamos presentado, y yo iba de camino a la tienda con ellos, acostumbrada a este ambiente y suponiendo que ellos también lo estarían a la presencia de adultos que como yo, que llegaban de repente y luego se iban. Quizás fui entrometida ¿Para qué querrían estar acompañados de una señora a quien no conocen? Pero en aquel momento me pareció completamente cotidiano este gesto espontáneo. Ni siquiera sabía sus nombres, más tarde supe que se llamaban Jorge y Tomás.

En el camino tomaron las riendas de la situación, con una actitud protectora, Tomás me dijo: *“Venga, la vamos a llevar, no se vaya a perder”*, al mismo tiempo que lo decía impostando la voz para que su tono fuese más grave, se reía, como de sí mismo disimuladamente. Hablaban entre ellos, como en secreto y de pronto tuve la ocurrencia de decir: *“Miren al zorzal, que lindo su pico amarillo”*. *“Yo también tengo el pico⁷³ lindo, el mío es rosa. ¿Por qué tienen la cabeza rosa?”* –Dijo Jorge-. *“¿Quiénes?”* –Pregunté-, ¡Como si aún cupiera duda de a qué se refería!- *“Pues nosotros las personas”*,-respondió el niño-. Me detuve, me puse seria y les dije: *“Me siento incómoda con ésta conversación. A lo que Jorge contestó: “Ya po’ tía”*. En ese momento se instaló un ambiente tenso y silencioso hasta que llegamos a la tienda. Comenzaron a dar vueltas, tomaron un jugo en botella y empezaron a sacudirlo, imitando el gesto de la masturbación masculina⁷⁴, se reían, se hablaban al oído, tardaban mucho. Actuaban para mí, provocándome, era desagradable, pero lo que de verdad me preocupaba,

⁷³ El pico es una manera popular y vulgar de nombrar el pene en Chile, suena muy fuerte a los oídos de un chileno. Fue algo que aprendí rápidamente a mi llegada. Por ejemplo deje de decir hora pico y me adapte a la usanza chilena diciendo “hora punta”.

⁷⁴ En ese momento no lo sabía, pero esta era una conducta común dirigida hacia las mujeres en la residencia, una forma de agresión, a veces. En otras ocasiones parecía más un modo de hacerse ver, o la puesta en escena de un acto que necesitan comprender, como si pidieran ayuda para procesarlo.

era que en esta puesta en escena hicieran algo en la tienda, como robar, romper, desordenar, cualquier cosa que me metiera en un aprieto que no pudiera manejar adecuadamente por mi falta de autoridad, no me refiero a la que se otorga a través de una posición, un rol, sino la que se produce en la medida en que se construye un vínculo con los niños. Así que para evitar que fueran a hacer algo más para provocarme, salí de la tienda y me senté al frente, en una banca que estaba cruzando la calle y los esperé ahí. Me sentí torpe, absurda, entrometiéndome en sus vidas sin un *para qué* ¿Qué estaba haciendo ahí? No había sido invitada, quizá me esté apresurando mucho, quizá debiera quedarme al margen, interactuar menos, me repetía mentalmente.

Mientras reflexionaba todas estas cosas, ellos seguía en la tienda, habían transcurrido al menos 10 minutos, así que entré de nuevo a ver qué ocurría. Jorge ya se había decidido, estaba pagando un jugo, un paquete de galletas de soda y un flan, pero Tomás seguía dando vueltas sin saber que comprar, quería un pedazo de jamón, pero no le alcanzaba, tomó dos jugos y puso las monedas en el mostrador, no estoy segura de que supiera contarlas.

La tardanza no parecía tener relación alguna conmigo, tenía más que ver con la excitación de tener plata, la posibilidad de comprar, con la elección con la decisión implicada. En ese momento cambió mi mirada respecto de la escena, había mucha ansia en torno al acto de comprar y no me había dado cuenta de ello. Mi preocupación porque sobrepasaran los límites e hicieran algo grave que no pudiera manejar, me había impedido ver lo que estaba ocurriendo en la escena, lo más inmediato y evidente. Habían operado los códigos que me hacían temer a los niños⁷⁵ y sus reacciones, en vez de ocuparme de ellos, e intentar comprender su mundo. ¿Le ocurriría esto a los operadores? ¿Estarían más preocupados por mantener el orden y el control, que por acercarse y conocer las motivaciones y experiencias de los chicos?

Jorge y yo salimos de la tienda mientras Tomás seguía en sus disquisiciones. Cruzamos la calle y nos dirigimos a sentarnos a la misma banca frente a la tienda. Inmediatamente

⁷⁵ También había operado mis experiencias previas, y además que si salía con niños era yo quien estaba a cargo, y era mi responsabilidad si algo pasaba.

después llegó Tomás. Me ignoraron completamente, yo me quedé ahí escuchado su conversación, me sentía incómoda, invasiva. El “pico” era el centro de su atención. Tomás se puso a orinar, me mostró el pene, mientras Jorge divertido me decía “¿vio tía, vio?”. Cuando Tomás regresó a sentarse a la banca, les dije: “Hasta ahora los he tratado con respeto, les pido que me traten igual”. A manera de respuesta me ofrecieron jugo y una galleta y los acepté. Ellos continuaron con su diálogo, usaban intencionadamente el lenguaje de *choros*⁷⁶. En ese momento no había cabida para mí, así que guardé silencio, pensé que me lo merecía por haberme entrometido tan bruscamente en su vida. De regreso a la residencia, la tensión no se había disipado, no quería cerrar este primer encuentro de esta manera, pensaban en cómo darle la vuelta a la situación cuando de pronto, Tomás tomó los restos de medio melón que había en un basurero e intentaba aventárselos a Jorge, quien me tomaba como escudo humano para protegerse, así que lo tomé yo a él y lo use al frente mí como escudo. Pasamos de un segundo a otro, de la tensión y el silencio sepulcral, a los gritos y las risas. El juego disipó la tensión, llegamos a la casa entre la persecución y las carcajadas y cada uno tomamos caminos diferentes. Por la noche, antes de irme, me despedí personalmente de cada uno y ellos respondieron cordialmente.

Esa tarde la residencia estaba inundada por una música de bachata que se alternaba con los anuncios comerciales de la estación de radio que había sintonizado Danilo, un adolescente de 13 años aproximadamente. Estaba sentado en un recuadro pequeño de césped entre la casa 1 y la casa 2 al lado de una enorme grabadora bastante destartada, con dos parlantes a los costados. Frente a él había una mujer joven extranjera, era parte del equipo de voluntarios internacionales, ella bailaba a petición de Danilo, por momentos él se integraba, tomaban la escoba de micrófono, se veían entretenidos. Me acerqué para presentarme con la voluntaria que sonreía, pero a diferencia de sus compañeros no entablamos conversación, tuve la sensación de que no estaba interesada en hablar conmigo, respondía con

⁷⁶ Es una palabra de origen quechua que entre sus significados tiene uno que hace referencia a una persona audaz. Hoy en día ser choro significa algo similar en el lenguaje de los jóvenes de las poblaciones, ser choro es alguien que maneja bien su entorno, que se las arregla, que tiene status, es bueno para las peleas, es temerario, y lo refleja también en su lenguaje lleno de palabras vulgares, con contenidos sexuales, además de creativo y críptico para quienes no comparten este universo lingüístico.

monosílabos a mis preguntas. Tenía la expectativa de que al ser nueva y verme ahí un tanto perdida, ella me integrara al juego que tenía con Danilo, pero me pareció que por el contrario, prefería que me retirara de la escena. Cuando pensé que toda estaba perdido, Danilo me integró. Quería hacerme bailar al igual que a la voluntaria, pero sentía algo humillante en esta dinámica, así que le extendí la mano y lo invité a bailar. Me enseñó el paso para bachata, lo hacía muy bien.

De pronto vi que la puerta de la casa 2 estaba abierta, iban a tomar la once, así que me despedí de Danilo y la voluntaria, fui a presentarme con la tía y le pregunté si podía acompañarlos. Iba a sentarme, pero me advirtió que ese lugar era de uno de los niños, más no me señaló en donde si podía hacerlo, así que me cambié a otra silla, esperando que ese si fuera el sitio adecuado. Entraron tres niños. Uno de ellos se comió rápidamente su marraqueta con mantequilla y se fue, los otros dos permanecieron más tiempo, uno calentó su pan en el microondas para que se derritiera la mantequilla, el otro, de 6 años aproximadamente, contó a la tía que en la escuela habían hecho una actividad en una sala grande, donde se formaban como un tren y tenían que pararse cuando la música se detenía, decía que le había gustado la actividad. Estaba pegado al cuerpo de la tía, quien lo consentía acariciándole el pelo y le hablaba cariñosamente. No comentaron más luego de eso, yo intentaba conversar pero no había respuestas de parte de los niños, asentían con la cabeza o simplemente no respondían. Así que el diálogo quedó entre la tía y yo, en un contexto atravesado por la música de Danilo que entraba por la ventana, invadía el living y se cruzaba con el sonido de la televisión del living, que algunos niños escuchaban con un volumen muy alto que se impusiera al de la música. La tía ignoraba esta circunstancia y se limitaba a hablar más alto. Le ayude a recoger la mesa, le di las gracias por la once y salí.

Volví a sentirme perdida, así que me senté en una banca frente a la casa 3. Sentía esa sensación angustiada de estar en un lugar sin conocer a nadie, como si fuera una intrusa. Me quedé ahí, , esperando en qué nueva aventura me involucraría ese día, aguantando el malestar, solo observaba. Pasados unos minutos se acercó Danilo y me pidió en un tono imperativo, que llamara a la voluntaria que estaba en la casa 3, la puerta estaba cerrada

¡Tenía un buen pretexto para llamar a la puerta de la última casa que me faltaba por visitar para presentarme! “*Si mi general*” –le respondí- Haciendo un signo de saludo con la mano en la cabeza. Como intentando justificarse por el tono, me explicó que no podía entrar a la casa porque tenía una orden de alejamiento respecto de un niño que estaba ahí, “*¿no me cree tía?*” –Me preguntó- “*Si te creo*” -contesté-, y fui por la voluntaria. Supuse entonces que se trataba de uno de los protagonistas de *la crisis del fin de semana*.

Toqué a la puerta y un chico me abrió, invitándome a entrar. En esta casa vivían los más grandes. Uno de ellos estaba sentado en el living con el televisor prendido, jugando con su celular, dos más estaban sentados en el comedor, quienes me recibieron afablemente, haciéndome preguntas, mientras entablábamos conversación tomé mi lugar en la mesa. Ellos contaron que estaban en cuarto medio, estudiando una carrera técnica en mecánica automotriz y que tenían una reunión en su escuela más tarde para ver los criterios de una beca que podrían adjudicarse al final del año. Durante la conversación me di cuenta que uno de ellos no era de la comunidad, se trataba de un compañero de la escuela de Alfredo quien tuve el gusto de saludar más de una vez.

Había terminado lo que parecía el momento de la once. La mayoría estaba fuera de sus casas, había un clima muy agradable. Algunas tías también estaban ahí afuera, conversaban entre ellas, en una banca, mientras algunos chicos jugaban fútbol y otros se entretenían conversando y jugueteando con los voluntarios. Me acerqué al grupo de las tías y me integré un rato a su conversación en la que también estaba Alfredo.

Y así terminó mi primer día. Me despedí con un beso en la mejilla de todos a quienes había conocido ese día, y del resto, lo hice a lo lejos, con una señal con la mano. Me sentía muy agotada, apenas en unas horas ¡había ocurrido tantas cosas! Era difícil abrirme paso en ese lugar donde no parecía existir una delimitación clara que me ayudara a integrarme, no había indicaciones, ni tareas asignadas. Con los niños más chicos había sido evidente que la puerta de entrada era el juego, y con los más grandes se hacía posible a través de la conversación, al igual que los voluntarios, la relación con algunas de las tías se veía algo más difícil, quizás tendría que ver con esa distancia física e imaginaria que hacía experimentar la residencia

como dos mundos separados coexistiendo en el mismo territorio, el de las cuidadoras y el del equipo técnico.

De regreso a mi casa fui repitiendo los nombres de Tomás, Jorge, Alfredo, Danilo... Me había propuesto aprenderme de tres a cuatro por día. Como soy muy desmemoriada, en cuanto sabía el nombre de alguno de los niños y encontraba la oportunidad, lo anotaba en una libretita que llevaba en un pequeño bolso artesanal de asa larga que podía cargar conmigo, todo el tiempo, dentro tenía una pluma, la libreta, el celular y la tarjeta VIP⁷⁷.

Pensaba que seguramente al día siguiente, con el equipo técnico presente, me asignarían alguna tarea que le daría sentido a mi presencia ante la mirada de los demás. Pero me pasó lo mismo que al niño que esperaba al director, no hubo quién me recibiera, y al paso de los días mi rol se mantenía ambiguo comenzando a tornarse sospechoso ante la mirada de algunos muchachos.

Algunas circunstancias que definieron mi rol en la residencia

Viene a puro sapear

En los días subsiguientes a mi llegada, advertí que algunos chicos al pasar a mi lado me decían entre dientes “*viene a puro sapear*”⁷⁸. Algunos observaban y escudriñaban mis movimientos a lo lejos y comentaban entre ellos. Un niño advirtió al encargo de las actividades que tuvieran cuidado, que yo podría ser una periodista infiltrada. El encargado vino a plantearme esta situación como si fuese un problema que yo hubiera provocado. Pero era totalmente comprensible, luego de la experiencia que vivieron, probablemente la periodista y yo tendríamos algún parecido, y más aún si haber sido presentada, sin haber claridad respecto del propósito de mi presencia. Me sentí molesta por la orfandad en la que me dejaban, el encargado esperaba que yo resolviera una situación que le correspondía a él. Le pedí que me presentara formalmente, y como no había ocasión de tener a toda la comunidad reunida le sugería que fuéramos de casa en casa para que él explicara mi presencia y diera pie a que

⁷⁷ Tarjeta para el pago del transporte público.

⁷⁸ *Sapear* significa delatar, un sapo es alguien desleal que traiciona y delata a otros. Es una palabra peyorativa para referirse a alguien que se infiltra para obtener información.

los niños me hicieran las preguntas que quisieran. Dijo que iría a terminar unos pendientes y que en un rato más me buscaría para hacer la presentación. Al ver que no regresaba fui a buscarlo, pero cuál fue mi sorpresa al saber que ya se había ido. Me sentí muy molesta, no entendía como había podido eludir algo así o porque lo había hecho.

Con tanto por hacer y sin nada que hacer

En medio de la ambigüedad de mi rol, había días que eran más fáciles de sobre llevar que otros. Cuando salíamos del Hogar a alguna actividad, era sencillo sumarme al contingente y formar parte de él. Aprovechaba para convivir con los chicos que ya conocía e irme acercando con quienes no había intercambiado palabra. En una de estas ocasiones fuimos a los juegos UNESUR que se realizaban por aquellos días. También asistí al festival de las artes, organizado por el grupo de voluntarios. También tuve la oportunidad de acompañarlos de paseo al Cajón del Maipo durante las vacaciones de invierno. Además de cumpleaños y despedidas, así como un paseo por los juzgados de familia, en donde incluso pude entrar a una audiencia junto a uno de los miembros del equipo técnico. Pero los días ahí seguían resultándome difíciles, me costaba permanecer sin tener una tarea concreta, aunque la ventaja de esto era que tenía la libertad de decidir qué hacer en cuanto a qué grupo, casa o actividad acercarme, donde participar y cuando retirarme. Pero me incomodaba sentirme inútil, seguía en el lugar de una visita flotante, si u rol que desempeñar, al mismo tiempo que identificaba muchas cosas por hacer. Una de ellas, por ejemplo, era el apoyo de los niños para realizar los deberes escolares, nadie lo hacía. Me puse en contacto con la psicopedagoga para coordinarme con ella. Quería proponerle formar un grupo con algunos niños para volver a levantar el área de biblioteca, limpiarla, ordenarla, elaborar juntos un código de conducta, un horario, un sistema de préstamos de libros, nombrar un bibliotecario. Era un espacio lleno de posibilidades.

En una de las reuniones de equipo, habíamos acordado con la psicopedagoga que nos coordinaríamos para ver como montábamos la actividad. Pero era difícil coincidir con ella estaba siempre de prisa, incluso a veces no estaba en la reunión, porque frecuentemente era solicitada por algún director-a enojados por algo que los niños habían hecho. Era como

si se dedicara a apagar los fuegos' que los niños encendían a su paso por la institución escolar. Pero un buen día, desesperada por ponerme a hacer algo útil, la alcancé en un pasillo del edificio de los técnicos, le pregunté cuando íbamos a preparar el espacio para el apoyo escolar, pero ella me habló de la integración sensorial, y los planes para hacer un cuarto que estimulara los sentidos de los niños. Me di cuenta que estaba pensando algo muy distinto, quería diseñar un proyecto global para responder a los problemas de aprendizaje de los niños, y yo miraba la urgencia (quizás la mía propia también) de dar una solución práctica e inmediata para que los niños tuviesen un lugar donde fuesen respaldados para navegar en medio de los problemas académicos que enfrentaban y en ese proceso generar una relación de confianza, a partir de la cual otras cosas se podrían hacer más adelante. Fue algo así como un diálogo de sordos en el que no acordamos nada en concreto. Me entregó 4 documentos impresos, le dije que mejor me los enviara por correo para no gastar el original que ella llevaba, pero no había teléfono e internet en la residencia, lo habían cortado por falta de pago, así que insistió y me dejó un documento que llevaba por título "Informe diagnóstico psicopedagógico sistémico", otro con sus horarios, un tercero con la lista de cumpleaños de los niños y uno más que era una relación de cada niño y un muy breve resumen de su situación escolar. Los acontecimientos seguían sucediéndose con una velocidad vertiginosa, y nunca logramos concretar nada para este espacio. En septiembre, cuando me fui, siete meses más tarde, seguía sin haber un horario y un lugar y un adulto a cargo para apoyar a los chicos con sus tareas escolares.

Algo similar me ocurrió con el encargado de actividades, quien me preguntó si podía colaborar con alguna actividad, yo emocionada le dije que sí, ese día conversamos un rato, le propuse algunas opciones desde mis habilidades y acordamos que podría ser un taller de yoga para niños. Había una fuerte predilección por las actividades físicas, y en ese espectro ésta era la única en la que yo me sentía cómoda y en la que tenía algo que compartir que podría beneficiarles. Pero las cosas se fueron dilatando, y luego de un par de semanas me llamó por teléfono a mi casa para decirme que ya no sería posible, que el tiempo estaba todo ocupado.

Una propuesta para encontrar mi lugar

Al no poder integrarme como alguien útil en la comunidad, mi frustración iba en aumento y no encontraba que hacer. En paralelo seguía escuchando al director sobre sus planes carentes de una reflexión diagnóstica colectiva que les permitiera identificar cuáles eran los principales hilos sobre los cuales habría que tirar para resolver la situación de crisis. Así que, retomando la idea original del proyecto de investigación, al respecto de un taller con los operadores para reflexionar algunos aspectos de la práctica educativa, le propuse realizar un diagnóstico participativo. El director me escuchó y aceptó mi propuesta, y acordamos plantearla al equipo en la siguiente reunión.

La propuesta fue bien recibida, y se incluyeron algunas sugerencias del equipo. Ellos aceptaron lo que yo consideraba fundamental: incluir a los niños y a las tías en el diagnóstico. El trabajo con ellos sería preparado por todo el equipo bajo mi coordinación, ellos lo implementarían y yo registraría la experiencia para la memoria. La característica principal del trabajo planteado era la participación y la construcción colectiva. Los propósitos transversales al diagnóstico eran el fortalecimiento de la comunicación entre el equipo y con los niños.

Y así fue como dio inicio una nueva fase del voluntariado. Este nuevo rol, me abrió un canal muy interesante para conocer más de cerca al equipo operativo, al mismo tiempo que me alejó un poco de la cotidianidad vespertina con los niños. Las expectativas iniciales se fueron acomodando a la realidad del equipo, que en la condición en la que se encontraba, no tuvo la capacidad para realizar un esfuerzo adicional que representaba trabajar al paralelo con los niños, justo ahí radicaba el problema a mi entender. De manera que el trabajo de diagnóstico a realizar con la comunidad infantil, quedó reducido a una consulta, donde el tema fue la vida en la residencia. Fue una sola actividad, diseñada, y planificada e implementada por todo el equipo, que se desarrolló a lo largo de un día en una jornada que llamaron: *“Nuestro Hogar en un rap”*. Del taller se obtuvieron 2 productos, un video de la jornada de la consulta y una memoria que contenía lo más relevante de cada sesión, las conclusiones de los trabajos y la

propuesta a partir de la cual desarrollar un plan operativo de trabajo. Las sesiones del taller fueron audio grabadas y en su mayoría fueron transcritas.

Las relaciones con los niños de la residencia

A lo largo del trabajo etnográfico los niños se fueron acostumbrando a mi presencia, pero mi relación con ellos nunca fue muy estrecha -a pesar de mi intención inicial de dedicarme a conocerlos y establecer un vínculo-, pues el tiempo que pasaba con ellos no era suficiente. Pero eso no impidió que pudiera seguir observando su vida cotidiana, que tuviera conversaciones de todo tipo y que pudiésemos compartir distintos momentos y pasar instantes muy gratos como ingratos también.

Es difícil hablar en plural, cada niño era distinto, cada uno reclamaba una estrategia particular, cada uno planteaba obstáculos y retos y límites diferentes. Pasé momentos muy dulces y otros muy amargos en mi intento por conocerlos. Algunos me hundían en un pozo negro y profundo en el que sentía emociones desagradables, desazón, otros me rescataban y me daban aliento para seguir, otros me conducían a su juego personal y yo seguía las pistas que me iban dejando y brincaba los obstáculos que me colocaban. Con otros más, era sencillo entablar relación, sus risas y ocurrencias eran fantásticas y divertidas; con algunos otros por más que ambos intentamos no lográbamos conectar del todo y a veces solo quedábamos ahí en silencio. Y con otros, a penas y alcancé a tener algunos intercambios superficiales.

Ni mucho, ni poco, un vínculo ¿a la medida de lo necesario?

La primera vez que me encontré con la supervisora del Sename, que por esos días acudía periódicamente por la situación de crisis, entablé con ella una conversación en la que me sentí como una niña pequeña siendo instruida por su profesora. Al saber que yo acababa de llegar me interrogó acerca de lo que estaba haciendo. Respondí que por el momento estaba conociendo a los niños y construyendo un vínculo con ellos. Iba a seguir cuando me interrumpió diciendo: *“Buena eso está bien, pero tampoco tanto porque después te vas a ir ¿eh?”*. Continué explicando que al final haría un taller de fotografía (eso era lo planeado inicialmente), lo que festejó y agregó algunas sugerencias, como llevarlos a ver exposiciones de fotos. Me explicó que el arte era también un medio excelente para este trabajo además

de terapéutico. De pronto cambió abruptamente de tema y se dirigió a la psicóloga señalándole que los extintores estaban caducos o por caducar y que había que cambiarlos. Su comentario, el del vínculo, me llamó mucho la atención, desde la primera vez que leí las bases técnicas de las residencias infantiles, advertía un énfasis en el tema del tiempo máximo de permanencia, lo que configuraba una paradoja en relación al vínculo entre los adultos y los niños bajo su cuidado. Se aceptaba que el vínculo era necesario, pero también se decía que había que tener una medida en ello porque la permanencia de los niños era temporal ¿Cómo se podía construir un poco de vínculo? ¿Cómo generar la dosis exacta de vínculo necesario para poder trabajar con ellos y dejarlos ir?

Siguiendo con el tema de mi relación con los chicos, la parte más amarga estaba cifrada en términos del rechazo a todo aquello que los adultos les proponían incluyendo su presencia. La situación más emblemática que tuve al respecto la viví con Josué⁷⁹, un adolescente de 14 años aproximadamente. En las vicisitudes que experimenté para relacionarme con él, es posible dar cuenta de la complejidad que guardan estas relaciones, y que son invisibles para el discurso de la protección en el que se da por hecho que los adultos puede realizar la tarea de *reparación* sin haber construido primero un vínculo de confianza mutua con los niños, incluso esta reparación a la que se refieren podría inscribirse en la posibilidad de que el niño y sus cuidadores construyan un vínculo seguro, respetuoso y cariñoso, en tanto que en el vínculo que se establece con ellos se juega la posibilidad de ayudarlos.

Josué tenía una tez pálida y facciones finas, lucía un peinado al estilo de los futbolistas. Era un gran bailarín. Alardeaba cuando salíamos de paseo, eran él que iniciaba acciones que estaban en el límite de lo permitido, como caminar por los pasamanos del metro, o subir por algunos lugares que no estaban destinados para transitar. Cuando andábamos las calles en grupo, parecía sentirse dueño del mundo, andaba con paso firme y se contoneaba con seguridad, como alardeando. Alguna vez comenzó a cantar una canción en voz alta y los

⁷⁹ Estaba señalado como uno de los dos casos de mayor preocupación dada “la complejidad” de su problemática. Parecía tener mejores relaciones con las cuidadoras, particularmente las de más edad y antigüedad. Una de las profesionales del equipo técnico expresó alguna vez que sentía temor, porque él la había amenazado si volvía a intentar acercársele, era un momento complicado porque acababan de expulsarlo de la escuela.

demás lo siguieron. Al verlos así disfrutaba de verlos contentos, en banda, compartiendo la experiencia de un nosotros.

Solía ignorarme, a pesar de que, como lo hice con todos los demás mientras estuve ahí, lo saludaba al llegar y me despedía al irme. Pero una tarde todo cambió, o eso pensé. Me invitó a jugar voleibol, mi corazón saltó de alegría, aunque no tenía idea de cómo se jugaba, rápidamente me acerqué a la cancha y él dijo: *“órale, juguemos”*. Pero ésta fue la única vez que experimentamos una convivencia mutuamente grata.

A pesar de su rechazo sistemático, no era tan orgulloso como para ignorar mis indicaciones cuando estas eran indispensables. Como una vez que viajamos en el metro en hora punta, Josué se alejó del grupo unos cuantos vagones, éramos solo algunos voluntarios que venía acompañándolos, así que yo me fui tras él, lo observaba a la distancia, y una vez que llegamos a la estación le hice señas de que íbamos a bajar ahí. Él me siguió y salió del vagón. Yo insistía en acercarme más, lo que produjo algunas experiencias amargas y angustiosas como la registrada en mi diario de campo durante el mes de abril:

Josué no me dejó entrar a su casa. Toqué la puerta, abrió, y dije: *“Hola vengo a saludarlos”*. Quise darle un beso y me gritó con todas sus fuerzas NOO, me quedé atónita y le pregunté qué pasaba, al mismo tiempo que cerró la puerta azotándola en mis narices, tan cerquita que sentí como me golpeaba el aire producido por el azote de la puerta. Por la noche fui a despedirme, muchos estaban afuera organizado un juego de voleibol, cuando llegó el turno de despedirme de Josué, me miró fijamente a los ojos y me grito un fuerte ¡NO! En la cara. Merecido me lo tenía por ser tan insistente. Su rechazo es tan violento que me traspasa la piel, los órganos, y desmorona el alma (Notas de campo, 21 de abril 2014)

El mismo Josué que unos días atrás me había cerrado la puerta en la cara, mandó a buscarme con Eduardo, un niño más pequeño y bastante conciliador: *“Tía venga, venga”* –me dijo-. Yo lo seguí y frente a la capilla me encontré con Josué, quien me abrazó con una sonrisa de oreja a oreja y me pidió plata, se reía nerviosamente, me hizo recordar a esa ansia que sentía cuando era pequeña, cuando le pedía permiso para salir a jugar a mi madre y sabía que no me había portado del todo bien y que podría tener objeciones al respecto. Yo respondí seria, no me agradaba nada lo que estaba sucediendo, él me había aventado la puerta en la cara y

ahora me pedía dinero, primero me lastimaba y ahora esperaba que yo le diera algo. Josué me replicó que ese día estaba enojado y agregó: *“ya tía, si no es para tanto”*. Aun así no le di el dinero que quería.

Tiempo después, un día que me quedé a comer, hubo otro incidente. La tía Jacinta tenía que salir a la escuela y con la psicóloga de uno de los chiquillos. Le había encargado a Pedro, el trabajador social que se hiciera cargo de servir la comida y quedarse a cargo de la casa mientras ella estaba fuera. Pedro me invitó a comer a la casa 2, que era la casa de Josué en aquellos días. Me sentía preocupada por su reacción, a lo que había que agregar, minutos atrás había habido una discusión con el inspector de la escuela quien había ido a hablar con el director por un incidente en el que Josué estaba involucrado. Llegó molesto (supongo que por el tema que conversaron allá), y comenzó a increparnos, que por qué comíamos ahí, que quienes nos creíamos quitándoles su comida, que no éramos nadie para estar ahí, etc. Yo lo miré, guardé silencio y lo ignoré, mientras esperaba que estuvieran listos los tallarines con salsa. Los demás niños hacían lo mismo. Las acusaciones hacía hacia nosotros dos generaron una atmósfera tensa, tenía ganas simplemente de salir de ahí e irme. Cuando de pronto, Pedro, bromeó y le dijo riéndose un poco, y a manera de respuesta: *“Porque quiero, porque puedo y porque no me da miedo”*. Pero Josué siguió gritándonos las mismas cosas, no paraba, hasta que Pedro, lo retó⁸⁰, hablándole fuerte. Los tallarines estuvieron listos y comenzamos a servir los platos, Josué se sentó y siguió diciéndonos cosas, yo me senté a la mesa y le dije que no entendía lo que estaba diciendo, le pregunté por el significado de una de sus palabras, Él me dijo: *“Y te importa”*, -yo le dije- *“Sí, me importa entender lo que me dices”*. Y el replicó: *“A mí no me importa que me entiendas”*. Y siguió hasta que Pedro le dijo: *“Ya Josué, afloja por favor y comamos tranquilos”*. Se calló y puso música de su celular. Era un rap que hablaba de un niño pobre, incomprendido y maltratado. Pedro, Darío, Joel y yo guardábamos absoluto silencio. El clima se distendió un poco a la llegada de Ernesto, quien puso los vasos que faltaban en la mesa y me ofreció jugo, comenzamos a charlar entre nosotros y dejamos en paz a Josué quien insistía subiendo el volumen de la música dificultando la conversación.

⁸⁰ Regañó.

Con Josué era difícil decidir el justo medio, entre involucrarlo a la par que lo hacía con todos los demás, o dejarlo tranquilo e ignorarlo. A partir de ese día me quedé al margen, siempre lo traté con cordialidad, pero respetando el límite que él había puesto. Después de todo no era a mí a quien me correspondía intervenir “en su caso”, no era una batalla que tuviera que librar.

A través de experiencias como ésta pude vivir en carne propia las tensiones, angustias y malestares que experimentaban y enfrentan todos los días los adultos de la residencia en su labor cotidiana. Si bien es cierto que es mucho más sencillo manejar estas situaciones cuando se posee un marco conceptual compartido para dar sentido y orientar las acciones en situaciones como ésta, nadie está exento de sentirse afectado ante el rechazo y la violencia que en un momento dado se dirige a su persona o se experimenta en el entorno. En este sentido el trabajo de esta naturaleza se realiza con todo el cuerpo, son dos seres humanos implicados en una compleja relación que va más allá de sus mutuas investiduras institucionales interventor-intervenido.

Intentaba calcular mis movimientos, identificar las posibilidades y los riesgos en cada encuentro, con cada niño o grupo de ellos, desde el más simple, como iniciar una conversación mientras comíamos, proponer un juego, sumarme a algún otro, que hacer frente a una negativa o un rechazo cuando le hablo y me ignora, o le hablo y me insulta, o como facilitar un juego colectivo cuando comienzan a pelear, hasta como intervenir en una pelea para desactivar la violencia e impedir que se hicieran daño. A veces se abrían posibilidades para tener una conversación, para jugar, otras más para maniobrar en sus juegos de evitación acercamiento, o para intentar poner en juego mi autoridad. Era necesario leer cada momento y adelantarme en la jugada. Estas maniobras se hacen casi espontáneas, pero demandan toda nuestra atención a los detalles. Hay una experiencia de armonía o desarmonía en cada encuentro, que tiene que ver con llevar a un buen final cada uno de estos pequeños encuentros, que fuesen gratos y pedagógicos.

Desde mi llegada eran ellos quienes controlaban la situación, eran ellos quienes marcaban la pauta y me hacían entrar en su juego de aceptación y rechazo, como condición para entrar

en su mundo. Pero al mismo tiempo, habían sido generosos al jugar conmigo y permitirme conocer quiénes eran, sus habilidades, intereses, sus deseos y preocupaciones, las maneras en que se relacionan con los demás, y maniobran para buscar sus deseos y alejarse de sus temores.

Para acceder a sus mundos, había que entrar en relación en los términos que ellos planteaban, pero aceptar su juego implicaba también fijar límites, era preciso identificar aquellas situaciones que podían dejarse pasar y aquellas que era necesario intervenir. En este punto se fundían mi identidad como educadora y como investigadora. Esa era la manera en que había aprendido el camino para entrar al mundo de los niños, la única manera que conocía y lo que tenía para jugar el juego que ellos me proponían. Al final era una interacción compleja que tenía de telón de fondo el tema de la confianza. Un largo camino, pero que en mi caso, no tenía que recorrer buscando llegar a alguna parte, lo importante era estar en él, esto era lo que marcaba la diferencia entre ser investigadora y ser educadora, por lo menos así lo comprendí en aquel momento.

La relación con los adultos

Al inicio algunas personas marcaban distancia respecto de mi presencia, mientras otras se acercaban y me interpelaban. Más tarde identifiqué que yo era percibida como “gente del director”, dado que fue él quien avaló mi presencia en la comunidad. Esto definió una posición en el campo que me acercaba a aquellos más próximos a ésta figura y me alejaba de los más distantes, especialmente las cuidadoras de mayor antigüedad se mantenían más reservadas que el resto del equipo.

En lo formal, no había un proyecto de trabajo colectivo que ordenase su práctica cotidiana y diese rumbo al trabajo diario, tampoco había un marco normativo explícito para regular las relaciones, ni un perfil de puestos para definir los campos de acción de cada uno, ni espacios de coordinación entre ellos. La interacción estaba mediada por procedimientos que se instalaban en la práctica misma, pero que resultaban inestables, y facilitaban la elusión de las responsabilidades, fomentaban los problemas de comunicación y la descoordinación.

En estas condiciones, mi presencia generó suspicacias, sobre todo en los miembros más antiguos, entre los cuales estaban algunas tías. El tema del cambio instalado primero por el proyecto del director y después por el desarrollo del taller, me colocó en el lugar de colaboradora de un proyecto de cambios que ponía en riesgo la estabilidad laboral de más de una-o. Esto me condujo a desarrollar vínculos en ocasiones distantes, otras veces tensos, aunque con algunos otros fueron cercanos y amistosos.

Las tensiones y rechazos que generaba mi presencia no solamente está relacionada con esta posición de amenaza, sino con situaciones cotidianas que generaban molestias en algunas personas miembros del equipo, y que formaban parte de la ausencia de estructura que ordenara la vida cotidiana, un ejemplo de ello, eran las comidas del mediodía. El director me había dicho que podría comer ahí, que bastaba con acercarme a cualquiera de las casas a la hora correcta. Eran muy esporádicos los días que me quedaba, pero las veces que me lo hice, percibí que eso generaba malestar en las tías. Con el paso de los días me di cuenta que ese malestar no solo tenía que ver conmigo sino con que una persona más que alimentar les representaba más trabajo, y que ese trabajo no estaba distribuido equitativamente. Era más fácil ir a comer en aquellas casas con las puertas abiertas, pero quizás por eso mismo, solían estar otras-os compañeras comiendo ahí, por lo que debía de ir a otra casa, donde la tía no fuera quizás tan accesible, en el intento de distribuir la carga de trabajo.

Intentaba ser amable, colaborar poniendo la mesa, recogéndola, lavando los trastes, a veces funcionaba y terminaba dándose una conversación interesante⁸¹. Otras veces, en las que la incomodidad que sentía se mantenía durante toda la comida, la tía se las arreglaba para hacerme saber que no era bienvenida, ignorando lo más posible mi presencia.

El Taller y sus dinámicas

Las resistencias

Aunque el proyecto de mejora del director, en apariencia era por todos aceptado y asumido, en las sombras había un nudo de temores y resistencias. Corría la voz de que estos cambios

⁸¹ Algunas se mostraban con mucha necesidad de hablar, no solo de su trabajo sino de su vida en general.

podían significar el despido de algunos miembros del equipo. Además, era difícil generar una buena disposición al trabajo, que muchas veces significaba salir de su mundo conocido y estable, para cargarse de nuevas tareas que representaban un mayor esfuerzo. Las resistencias a este trabajo se evidenciaban tanto en los gestos más pequeños como en actitudes que abiertamente manifestaban su negación a participar.

La preparación de la sala de reuniones era una tarea que debía realizar por mí misma, en ciertas ocasiones, alguna de las compañeras del equipo me ayudó a cargar sillas, transportar la computadora o el proyector, a sacudir el polvo, poner un mantel limpio sobre la mesa, pero la mayoría de las veces lo hice sola.

La impuntualidad fue la constante, la reunión siempre inició con 30 minutos de retraso, y hubo ocasiones en las que esperé a que llegaran a la sala por más de una hora, algunas veces se canceló ahí en el momento. Era como un acuerdo tácito, *si nadie se mueve, yo tampoco*. Además había una dificultad adicional para las tías, porque la reunión estaba fijada justo a la hora en que ellas hacían el traspaso de jornada con su compañera, además de que aquella tía que iba saliendo de su turno no tenía gana alguna de quedarse horas extras. Le propuse al director que ajustáramos el horario para que ellas pudieran llegar a tiempo, pero él me insistía en que estaba todo dispuesto para que llegaran y que tenían que hacerlo, como si con declararlo u ordenarlo fuese suficiente, aunque nunca llegaron a la hora, ni siquiera él. Las tías increpaban al director diciendo que tenían pendientes que hacer, o los miembros del equipo técnico tenían que irse o no podían asistir porque debían de estar en otro lugar. Al plantear el problema de las tías que tenían que estar en la reunión fuera de sus horas de trabajo, el director dio que se les pagarían horas extras, pero esto nunca ocurrió. De manera que su presencia de las tías se mantuvo intermitente y nunca se hizo nada para garantizar que ese día y a esa hora estuvieran todos presentes.

Semanalmente solía enviarles la memoria de cada sesión para que pudieran darle seguimiento al trabajo, sobre todo para quienes no habían podido asistir. El director se había comprometido a distribuirla a las tías que no tuvieran acceso a este medio, pero nunca lo hizo. Habíamos hablado de disponer de un lugar donde poder leerla, o buscar alguna otra

alternativa para hacer circular la información de manera eficiente, pero ninguna se implementó.

El té y las galletitas, un gesto tan común en los quipos de trabajo que conocí en Chile, estaba por completo ausente en éste equipo. Aunque les recordaba que ese detalle les haría pasar un rato más agradable, nadie se hacía cargo. Prepararse un té o un café era toda una faena. Aunque hacia el final del taller éste gesto fue haciéndose más cotidiano.

En el transcurso del taller se evidenciaron malas prácticas que se habían llevado a cabo en el pasado y que se mantenían en la actualidad, lo que situaba al grupo en una posición vulnerable, tolerada hasta cierto límite, pero luego de ello producía mecanismos para evadir las críticas que se produjeron a lo largo del proceso. Por ejemplo, el tema de las cuidadoras que no son educadoras de trato directo⁸², que se expresaba en la frase: *“Son más nanas⁸³ que educadoras”*, las colocaba en una situación incómoda. Cuando se enumeraban las cosas por hacer que nadie abordaba y se preguntaba respecto de quiénes debería hacer esas funciones, la respuesta era: las tías. Pero ellas replicaban con razón: *“Nosotras no somos educadoras, no nos contrataron para eso y no sabemos cómo hacer todo eso”*. Situaciones como ésta evidenciaban grandes contradicciones que fragilizaban la posición de los miembros en el grupo. Pero una vez que emergían el grupo buscaba acomodarlas evitando afrontar sus consecuencias. Retomando el ejemplo anterior, se decía que la experiencia de las cuidadoras era muy valiosa, que a diferencia de una educadora sin experiencia, ellas tenían bastantes horas de trabajo acumulado que les daba ciertas ventajas, al tiempo que no solo ellas requerían de capacitación, sino todo el equipo. En una ocasión, cuando estuvo listo el mapa de los problemas, el director exclamó: *“(…) mira, yo después de esta reunión digo: Tengo que renunciar, me tengo que ir”*. Y seguida esta declaración se desató el siguiente diálogo:

Director: Porque efectivamente, todo parte de la dirección y el gran problema hoy día es la dirección, es el gran problema que puede ser la causa de muchas cosas, o sea, por qué ahí tenemos que empezar a ver quizás el

⁸² A las que se referían en femenino y con la sigla ETD.

⁸³ Persona que se dedica al aseo doméstico

saber por qué, pero yo los invito a seguir trabajando, porque estoy seguro, yo soy un convencido de que esto va a llevar a que hagamos el hogar que todos queremos.

Miembro del equipo1: A ver Rogelio, pero no podemos seguir trabajando si tú vas a renunciar.

Director: No, todavía no voy a hacerlo, digo, después de leer esto, todo dice que claro, ¡chuta!.... (Risas)

Miembro del equipo 1: Es muy fuerte

Director: Es muy fuerte, pero vamos, estoy seguro que esto se puede hacer.

Miembro del equipo 1: Yo lo veo como un tema, lo llevo siempre en este caso al área más psicológica, cuando uno quiere tener un cambio en uno, primero tiene que darse cuenta del problema y luego el querer cambiar. Entonces aquí ya nos hemos dado cuenta que hay un problema, el hecho de que tu mismo hayas aceptado la propuesta de Sabine, está diciendo sí, aquí hay un problema, tal vez antes nos dábamos cuentas pero no lo aceptábamos, entonces no, si esto va a cambiar y lo decíamos entonces pero todo verbal, pero el hecho de estar acá todos sentados participando, es porque claro, nos hemos dado cuenta que efectivamente existe un problema y nos está afectando y no solamente a nosotros sino que a los chicos, entonces ahora y, el darse cuenta nos lleva a querer cambiar. Y si estamos todos acá yo creo también que todos queremos que esto cambie.

El taller como espacio de reproducción del cotidiano

En este pequeño espacio de dos horas semanales se reproducía el mundo cotidiano de la residencia con su des-orden, tensiones, dificultades, deseos, ausencias y silencios.

Solían asistir un promedio de 9 personas de un total de 12, excluyendo a las tías que provenían de la agencia quienes no eran consideradas parte del equipo, y respecto de las cuales muchas veces no se conocía ni su nombre. Llegaban a la sala de reuniones conversando entre sí, hablaban de sucesos, situaciones del cotidiano. Los temas de conversación parecían sucederse sin fin, por lo que alguien, algunas veces yo, otras veces el director o algún otro miembro del equipo técnico, debía hacer una moción de orden para dar inicio al taller, que constantemente se veía interrumpido de nuevo por estas conversaciones que a veces llegaron a abarcar la sesión completa del taller⁸⁴. Eran temas

⁸⁴ Tu

urgentes sobre los cuales tenían que tomar decisiones, y al carecer de un espacio en el que todas las personas del equipo pudieran conversar, los temas pendientes se volcaban ahí como una avalancha interminable.

Las reuniones solían iniciar con una atmósfera de desgano que evidenciaba la presencia obligada de los asistentes, el director no quitaba la mirada de la pantalla de su Tablet, algunos otros lo hacían, con un poco de más discreción en sus teléfonos celulares.

A lo largo de una reunión se transitaba por muy diversos estados de ánimo, del aburrimiento, hasta el entusiasmo, la discordia, la tristeza, el desconcierto, el enojo, el enfrentamiento encubierto y explícito. Así como también había momentos de bromas, dobles sentido, y chacoteos.

La dinámica del taller era una pequeña muestra del complejo mundo de la residencia, pasaban tantas cosas a cada momento, que era fácil perderse y difícil determinar que de todo lo que ocurría era lo más relevante para traerlo a la discusión colectiva. Muchas de las situaciones que ahí ocurrían eran la representación en acto de aquello que discutíamos, en el proceso de identificar y explicar las causas y consecuencias de las situaciones problemáticas. Generalmente el grupo no se hacía consciente de ello, pero ocurrió que alguna vez alguien hiciera el señalamiento y dijera: *“Esto de lo que hablamos es justo lo que está pasando este momento...”*.

Era abrumante, teníamos entre manos y éramos parte de una madeja densa y confusa que debíamos desenredar en un tiempo acotado. Los miembros del grupo tenían una gran necesidad de hablar, estaba presente el deseo de cambiar las cosas, de resolver situaciones cotidianas así como de compartir los saberes propios adquiridos en el campo, de implicarse y trabajar en conjunto. Pero tras del entusiasmo y la esperanza llegaba invariablemente el desánimo, justo cuando había claridad, cuando era el momento de tomar decisiones, ponerse de acuerdo, generar un cierto grado de organización, afloraban las tensiones, las

ve que ser flexible con la agenda para ajustarla a inquietudes que se estaban sintiendo en el momento y eran relevantes para lo que se estaba discutiendo en el taller, como por ejemplo el tema de la instalación de una rutina.

diferencias y las resistencias, y el grupo regresaba al lugar en el que había iniciado la conversación de ese día.

La tarea acordada quedaba permanentemente desbordada por las necesidades del grupo, que parecía requerir más una intervención analítica que un trabajo diagnóstico. Las necesidades implícitas o latentes del grupo iban más allá de mis posibilidades de intervención. Las situaciones que bullían por debajo de la mesa, sabotearan el planteamiento original de trabajo. Éste dilema atravesó permanentemente el Taller: ¿Cómo llevar a cabo la tarea planteada sin las condiciones grupales necesarias para el trabajo? ¿Cómo contribuir a generar estas condiciones sin desviarnos del guion para el desarrollo de la tarea planteada?

La propuesta del diagnóstico se tambaleaba ante las necesidades implícitas y explícitas del grupo. Se había abierto un canal para hablar y fluía como río caudaloso al que había que colocarle diques. Había que contener, sí, pero eso no era suficiente. Se asomaban las discordias y desconfianzas, las cosas no dichas se escapaban en los gestos, las bromas, los tonos, la ironía, sarcasmos, desvíos del tema; en comentarios que se hacían entre líneas, entre dientes o en conversaciones paralelas mientras alguien más hablaba. Había llantos que eran ignorados como si nada ocurriera, se anulaban ciertos comentarios como si no fuesen relevantes con el argumento de que había que seguir con el taller y su agenda. Se daba la espalda a situaciones latentes a punto de estallar. Se estaba librando una batalla paralela que demandaba toda su energía y nos alejaba del objetivo propuesto.

Esta tensión nunca fue resuelta, simplemente maniobré con ella hasta el último día, cuestionándome permanentemente acerca de las dos caras de mi rol que al hacerse más protagónico movilizó las dinámicas habituales y puso en guardia a los actores, que al mismo tiempo que buscaban comprender su propio rol como parte de los problemas de la residencia, defendían su posición buscando conservar el juego tal cual era, limando las contradicciones que podrían llevar a su disolución.

La frontera entre intervenir y dejar pasar

A lo largo de mi estancia en la residencia estuve permanentemente jaloneada por ésta tensión entre participar y observar, entre el rol como adulta que me colocaba en una posición de responsabilidad frente a los niños y lo que les sucedía, el rol como profesional que me dotaba de un halo de experta para decir cómo deberían ser las cosas, y el rol de observadora que me alejaba de los otros dos para poder describir y reflexionar sobre las dinámicas que se iban sucediendo y en las cuales me veía involucrada.

Desde mi primer contacto se estableció la idea de la crisis y el campo como principio organizador del contexto, que se sumaba a la batalla que se libraba diariamente - metafóricamente hablando-, para reparar a los niños. Me involucré en su batalla al plantear la idea de realizar el Taller, un dispositivo que se sumaba al proceso de cambio al abrir un espacio para la reflexión colectiva, lo que me hizo tomar parte de aquella ilusión ¿Cómo podría colaborar sin creer en la posibilidad del cambio? Sin embargo al paso de los meses se fue haciendo cada vez más evidente que no había posibilidad de cambiar las prácticas, - mejorar la organización, la comunicación, la calidad del acompañamiento de los muchachos-, sin atentar contra la disolución del grupo, que vivía atrapado en sus propias contradicciones para no desmoronarse. Cada actor defendía su propia trinchera para mantener de pie su honor, su valía personal, su capacidad para librar ésta batalla, como para salvaguardar su puesto de trabajo.

Hubo momentos en los que me resultó inevitable emitir mi opinión y a fuera que el grupo me lo solicitar o cuando me sentí preocupada por las posibles consecuencias de las decisiones que ahí se estaban tomando o dejando de tomar. Era difícil lidiar con eso último, eran las vidas de los niños que estaban transcurriendo en medio de vacíos, desde mi punto de vista, graves, y que muchas veces demandaban decisiones y acciones inmediatas que no se realizaban. Por ejemplo, durante el taller un día se hizo la declaración de que la casa 2 estaba “fuera de control”, porque no había cuidadora y los chicos estaban solos, había prácticas de matonaje e intimidación hacia los más débiles, lo que hoy en día se denomina con el anglicismo *bulling* (intimidando), no iban a la escuela, no hacían caso de ninguna

indicación, y no respetaban ninguna autoridad. La posición del equipo era que no había nada que hacer hasta que no llegase una nueva cuidadora. Me sentí muy preocupada al escucharlos, esa casa se había convertido en un lugar sin ley y sin resguardo, me parecía que era necesario intervenir inmediatamente, con los recursos que en ese momento se tenían. Les planteé algunas opciones, desde organizar a los chicos para que se hicieran cargo de algunas tareas de la casa, redistribuir el tiempo de las cuidadoras para que atendieran esa casa, hasta recibir a los niños temporalmente en las casas bajo su cuidado, o que un miembro del equipo técnico se hiciera cargo temporalmente. Ninguna moción fue aceptada y este grupo de niños siguió siendo atendido por cuidadoras que llegaban intermitentemente enviadas por una agencia de cuidados para enfermos.

Recuerdo una ocasión en que un niño le aventó una gran roca a otro que pasó rozándole la cabeza, y solo estaba yo presente en los alrededores. O una mañana, cuando vi a lo lejos grandes llamaradas que provenían de la cancha de fútbol, me acerqué y vi que eran un grupo de chicos entretenidos con un lata de spray de laca para el cabello y un encendedor. En estos casos había que intervenir. Aunque esto también tenía una doble arista, porque me colocaba como un adulto más de la residencia que tomaba un rol de autoridad o como delatora frente a los chicos⁸⁵, en caso de dar aviso a alguien más para que interviniera.

Era imposible no tomar y formar parte, ciertos casos había que tomar una posición porque los hechos que ahí ocurrían me impelían a ello, pero también era necesario identificar cuando debía guardar silencio y reprimir mi impulso entrenado por los años que trabajé como educadora, manteniendo una presencia observante.

⁸⁵ En espacios como este suele ser una gran tentación el colocarse del lado de los chicos para ser aceptado y zanjar las dificultades implicadas en este vínculo. Es común que se establezcan alianzas entre niños y adultos, que sabotean la autoridad del equipo y sus miembros. Algo similar a lo que ocurre entre las parejas y sus hijos, cuando alguno de los dos, pasa por alto las decisiones tomadas en conjunto, para congraciarse con el niño y tener su preferencia.

La despedida

Los problemas de la residencia seguían su curso, al paralelo de lo que se discutía en el taller. La última reunión, destinada a evaluar la experiencia, se desarrolló en la tónica cotidiana antes descrita. Se conversó al respecto de los aciertos del taller, lo que habría que mejorar para fortalecer el trabajo de equipo, lo que cada una/o consideraba que podía aportar para transformar las condiciones problemáticas y las principales tareas que debían implementarse para transformar las condiciones existentes. No fue una reunión emotiva, como suelen ser los cierres los que estaban acostumbrada. Al principio pensé que había sido así por el desgaste del grupo, era un alivio que este espacio terminara, porque significaba una actividad menos con la cual debían cumplir así como deshacerse de una tensión que en ratos podía ser agotadora. Pero cuando volví a escuchar los audios de ese día, me di cuenta que había hecho todo lo posible para mantenerme en los márgenes estrictos de los contenidos del trabajo, había maniobrado para no llevar al grupo hacia un registro más emotivo que permitiera expresar sus sentires en relación a lo vivido esos meses en el taller. Esto me confundió, me pareció un “olvido” preocupante, porque parecía reproducir las propias prácticas del grupo en las que se dejaban las situaciones en un territorio de lo no dicho que luego era actuado de distintas maneras, bloqueando las posibilidades de integración y sinergia grupal. Detrás de éste olvido había sentimientos encontrados, por un lado tenía un malestar por lo vivido, así como también agradecimientos callados por la experiencia compartida, pero en ambos casos me resultó difícil hablar de ellos, quizás porque lo desconcertante que resulto para mi ésta experiencia.

Tuve una reunión posterior con el director, en la que le expuse una síntesis de los resultados del diagnóstico y los campos a desarrollar en el plan operativo. Lo discutimos y lo aceptó. Acordamos que enviaría la memoria del taller, mas no se fijó la fecha. Esta fue una reunión de cierre y despedida. De acuerdo a los compromisos adquiridos, mi trabajo llegaba hasta ahí. Sin embargo había dejado abierta la posibilidad de tener una última reunión para presentar la propuesta final que guiaría el plan operativo. El director contaba con algunos aliados externos a la institución que lo apoyarían para realizar los trabajos subsiguientes del desarrollo del plan operativo. Agradeció mi colaboración y nos despedimos. Tras de este

último encuentro, le escribí varias veces, lo llamé por teléfono y fui en distintas ocasiones a la residencia pero no lo encontré. Como lo había hecho a mi llegada, realicé la visita de las tres casas, para despedirme de quienes estuvieran ahí y al final lo hice con las personas que estaban ese día.

Lamento no haberme despedido formalmente, porque de alguna manera actué llevada por esa inercia invisible pero poderosa, que dejaba en el terreno de lo indeterminado muchos de los ámbitos de la vida diaria, y de la que buscaba escaparme a través de actos mínimos como llamar a todas las personas por sus nombres, saludar al llegar y despedirme más tarde.

En todo caso, lo significativo aquí fue que ésta experiencia me dio pauta para pensar en los actores de la residencia, quienes más allá de su individualidad, al entrar y formar parte de este *juego*, se transforman en *guerreros* que deben librar una dura batalla cuya tarea misionaria es reparar al niño herido. En ella se pone en juego su fuente de trabajo, pero también su orgullo, su estatus, su capacidad, su propio valor como persona y como profesionales. En esta batalla el niño intenta eludir la *reparación*, y su conquista se vuelve el objeto de la disputa alrededor del cual se configuran complejas formas de relación entre los participantes, modeladas por las disposiciones que delimitan los alcances y las limitaciones de acuerdo a la posición que ocupan en el juego, y el tipo de estrategias desarrolladas desde cada una de estas posiciones. Los niños por su parte, hacen evolucionar el juego, desafiando de maneras cada vez más violentas y utilizando las luchas por su conquista para obtener algunos beneficios. Al respecto nos referiremos más adelante en el apartado de los resultados donde se describe cómo es que esto ocurre y cuáles son sus determinantes objetivas y subjetivas de las posibilidades de acción desde cada una de las posiciones preestablecidas, como se establecen las jerarquías no formales en la residencia, que distinguen a los buenos de los malos, a los casos complejos de los no tan complejos, y cómo actúan los esquemas cognitivos, en conjunto con las disposiciones proteccionales para dar lugar a las prácticas cotidianas.

Epílogo

Durante el trabajo de campo, la observación, la participación y la intervención tiraron de mí entre el polo de la observación, que “separa” y el de la participación, que “involucra” (Buber, 2001) y el de la intervención que vino a complejizar un poco más la forma de la participación.

Lo anterior estuvo amplificado por el rol que por algunos años desempeñé como educadora de lo cotidiano en espacios residenciales, así como responsable de una comunidad de niñas. Una práctica que ha sido fundamental en la construcción de mi identidad profesional, y que se puso en juego como una variable en la configuración del rol como voluntaria, facilitando mi integración al campo, al mismo tiempo que representaba un desafío en tanto obstáculo epistemológico a superar.

Así mismo, había algo de paradójico respecto de la evolución de mi rol en la residencia. A medida que avanzaban las semanas, en la medida en que se me iba otorgando una investidura que me abría posibilidades, limitaba el acceso a determinadas experiencias. Al hacerme “tener un lugar” en el grupo, me inscribía en la red de relaciones ahí existentes y me hacía parte de la dinámica de aceptación y rechazo, distancia y cercanía, complicidad y conflicto que había entre sus habitantes.

Estas circunstancias demandaba una vigilancia epistemológica continua de los distintos registros de la realidad que experimentaba conjuntamente: desde las pequeñas decisiones para maniobrar cotidianamente en él con el propósito de abrirse paso en el mundo de los actores, las decisiones respecto de las estrategias para maniobrar en el campo, y las decisiones que dirigen y orientan la observación. Estas últimas, al estar completamente imbuida en la realidad de la residencia, eran las más difíciles de tomar, por lo que en su lugar, registraba de forma hablada y escrita los sucesos y las vivencias cotidianos, las situaciones más desconcertantes, las emociones y las interrogantes que iban surgiendo, así como las hipótesis que me orientaban al respecto de cómo continuar tanto en la acción como en la reflexión. Las lecturas también ayudaron, aunque durante ese periodo era poco el tiempo destinado a esta actividad, ya que el trabajo en el Taller fue muy demandante. En este sentido, la vigilancia epistemológica durante el trabajo de campo, estuvo más referida a las

decisiones que orientaron mis acciones en relación con los actores, que a las decisiones que guiaban las interpretaciones, eso vino después.

Cotidianamente experimentaba una disputa interna entre mi acostumbrado rol de educadora y el de investigadora. Durante mi estancia en la residencia tuve una sensación constante de estar pensado y sintiendo a dos bandas. Tomé conciencia de ello en la primera reunión que tuve con el director. En algún momento de la conversación que tuvimos en nuestro primer encuentro, comencé a hablar de mi experiencia como educadora, si bien era una manera de empatizar con mi interlocutor, identificándome como “de los mismos”, eso me impidió indagar más en diversos campos, sobre los cuales había vacíos de información. Las ganas de mejorar las condiciones de vida de los niños, de inventar para ellos un mundo lleno de experiencias enriquecedoras, se activaban al contacto con ese mundo carenciado que observaba a mi alrededor y me acompañarían todo el trayecto. Lo que se pondría en juego con el rol de investigadora, facilitando el polo de la participación, pero con el riesgo de obscurecer el polo de la observación, que demanda colocarse en una perspectiva más distante, desapasionada, crítica y analítica, incluso de aquellos aspectos que me parecieran del sentido común, en tanto que de alguna manera yo pertenecía un poco a ese mundo.

Fue solo después de haber salido del campo, y tras muchas lecturas y relecturas del material producido y de algunos textos teóricos orientadores, que pude tomar una distancia necesaria para que aquello experimentado en el campo se tornara productivo, en cuanto a permitirme pensar en los sentidos y significados propios de los actores. Como lo señalan Gutiérrez y Delgado, solo en el ejercicio retrospectivo de las experiencias entre yo y el otro, cargadas de significado, es posible ocupar el lugar del observador externo (Gutiérrez & Delgado, 1995).

Al final esto era lo esperado, estar en el lugar “de constitución de experiencias”, en ese “cuerpo a cuerpo” (Cefaï, 2013, pág. 107), para acceder al mundo estudiado, experimentándolo en carne propia. Este lugar me interpelaba fuertemente, era imposible permanecer distante y rehuir a tomar una posición, lo delicado de la tarea hacía que la neutralidad desapareciera y las situaciones que se fueron sucediendo me obligaban a definir

una posición. Y al mismo tiempo, era necesario ser precavida a pesar de los apasionamientos internos, apelar a la prudencia, y aprender a modular el silencio, la palabra y la acción.

EL ESPACIO

El espacio funciona como un espejo de lo social, de la vida de sus habitantes, quienes de manera recíproca se constituyen en él y a su vez lo constituyen, mediante una “mutua imposición de restricciones formales entre sujeto y espacio”. Esto es lo que se define como habitar, un mecanismo permanente de intercambio en constante movimiento entre el sujeto y su entorno, a tal grado que podría decirse que “el espacio habita en el sujeto afectándolo y cambiándolo” (Raquel, 2005, pág. 51).

El espacio en sí, su organización, sus objetos y sus usos, expresan un orden simbólico, que nos habla de los modos de vida y sus sentidos, que son factibles de analizar en las formas de uso y apropiación del espacio y sus objetos, que hacen de él algo un espacio vivido (Lefebvre, 1974).

Los espacios manifiestan un sistema de relaciones, que atraviesa la dimensión física, psíquica-emocional, social y cultural. Entre el espacio físico, sus cosas y sus habitantes hay conexiones que producen un campo de emoción (Cabanellas & Eslava, 2005).

Los espacios de internamiento de niños –*huérfanos, expósitos, vagos*- han quedado fijados en el imaginario colectivo como edificios de muros altos a cargo de una rígida preceptora o preceptor, donde los y las internos se las arreglan para evadir su autoritarismo. Lugares en los que se duerme en grandes pabellones flanqueados por hileras de camas que se siguen una tras otra, separadas por un pasillo central por el que transita con paso marcial el adulto vigilante como si fuese un gendarme. Un imaginario que quizás se corresponda con las formas de las edificaciones de los internados de finales del siglo XIX, así como algunas obras literarias, en las que estas edificaciones estaban diseñadas o adaptadas para mantener el control de poblaciones numerosas de niñas y niños que las habitaron y que suelen ser temas de obras literarias.

Estos lugares han ocupado un lugar ambivalente en la sociedad, siendo receptores, por un lado, y la buena voluntad y la caridad de unos, y por otro, objetos del rechazo y estigma. Así mismo, el internado se constituyó como un lugar necesario pero al mismo tiempo perjudicial, en la medida en que las ciencias humanas fueron encontrando que estos ambientes eran privativos de los estímulos materiales y emocionales para el desarrollo óptimo de los niños y niñas (Bronfenbrenner, 1985).

Una vez instalada la CIDN en el discurso estatal, uno de los primeros objetivos fue transformar los internados. Bajo el argumento del derecho a vivir en familia se instrumentalizó una cruzada de desinternamiento de todos aquellos niños, niñas y adolescentes que tuvieran la posibilidad de regresar a vivir con su familia nuclear, o en caso de que eso no fuese posible buscar la alternativa de emplazamiento con la familia ampliada o de adopción. Se buscaba transformar estos lugares en comunidades que reprodujeran lo más posible el ambiente familiar, facilitando una atención más personalizada y profesional. Así mismo se crearon procedimientos y criterios para terminar con los malos tratos, las negligencias y arbitrariedades que solían ser cometidas en estos espacios tradicionalmente regidos discrecionalmente. A nivel internacional se crearon criterios y normas para el diseño espacial y organizativo de los nuevos recintos: “Los centros de acogimiento residencial deberían ser pequeños y estar organizados en función de los derechos y las necesidades del niño, en un entorno lo más semejante posible al de una familia o un grupo reducido”. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2010). En Chile, el Sename diseñó sus propias bases técnicas en las que se planteó que el centro residencial debería estar “amoblado y decorado de forma que cree un ambiente hogareño agradable, adecuado al número de niños/as, al género, edad, necesidades especiales, proveniencia étnica de los niños/as atendidos” (SENAME, 2010, pág. 24). Definiendo que el número máximo de niños o niñas por residencia debería de ser de 25, y un educador-a de trato directo por cada diez (SENAME, 2011).

Este cambio de perspectiva se reflejó en los emplazamientos físicos de las residencias actuales y las formas de distribución y organización de sus espacios. Los dormitorios antes

diseñados como pabellones de hospital fueron y transformados en pequeñas recámaras de para tres o cuatro niños. En mi paso por distintas residencias observé tres modalidades espaciales. Una, formada por un conjunto de pequeñas casas que albergan alrededor de 10 habitantes cada una. Otra modalidad, eran casas en arriendo, donde los niños al igual que en la modalidad anterior, comparten habitación con uno o dos niños más. Un tercer tipo de residencia, eran edificaciones que en otro tiempo sirvieron como escuelas, talleres, o internados y que fueron acondicionado siguiendo la misma lógica del pequeño grupo.

La residencia en la que se llevó a cabo la etnografía pertenece al tercer grupo, es un lugar que evolucionó con el tiempo y hoy en día sigue el modelo del conjunto de pequeñas casas construidas como efecto de los cambios señalados. Sin embargo, en sus inicios, los niños estaban alojados en un edificio contiguo, siguiendo la lógica del pabellón.

La forma actual de pensar los espacios de internamiento muestra también un cambio en las concepciones respecto de la infancia institucionalizada, que históricamente fue inferiorizada por un proceso civilizatorio que tuvo lugar en los albores del siglo XX, destinado a la población marginalizada, que era vista como una amenaza al orden social, por sus estrategias de sobrevivencia, las formas de organización familiar y las prácticas de crianza, que subvertían el orden y las costumbres de las élites (Donzelot, 2008; Salazar, 2006). Pero hoy en día los principios democráticos y el discurso igualitario de los derechos humanos obligan a considerar los tratos a la infancia sin distinción de clase, religión o etnia y en igualdad de oportunidades. Dos concepciones que coexisten, una que se resiste a desaparecer y otra que insiste en imponerse.

Este apartado sirve a manera de introducción en la compleja red de relaciones que producen el mundo de una residencia de niños, más allá del discurso aprisionado en los proyectos, manuales, y bases técnicas y que dan cuenta del discurso institucional contemporáneo de la protección de la infancia. Se realiza un recorrido por la arquitectura del lugar, su lógica de distribución y organización. Se describen sus objetos y algunas dinámicas en torno a ellos, así como ciertos acontecimientos que han quedado plasmados en el espacio material de la residencia y nos revelan aspectos significativos de las vidas de sus habitantes.

El entorno de la residencia

La residencia en cuestión está ubicada en Santiago de Chile, en una comuna de clase media, en una población⁸⁶ conocida por su historia de organización y lucha. La calle en la que se asienta es bastante transitada tanto por vehículos como por personas, tiene un pequeño parque al frente donde hay una parada de transporte público en la que se pueden tomar varias rutas de camión y un colectivo, que comunican la comuna con el centro de la ciudad. En las cercanías se puede llegar caminando a dos estaciones de metro que conectan con las líneas principales. El bullicioso transcurrir en la calle, contrasta con la grande y silenciosa Cordillera de los Andes que se yergue detrás de la residencia, árida en verano y blanca en el invierno.

A todo lo largo de la calle, en las inmediaciones de la residencia, se asientan pequeños comercios de abarrotes, panaderías, pollo asado, comida china, papelería, veterinaria, etc. Una vez por semana hay una feria justo a un costado de la cara norte del establecimiento. Es posible encontrarse con los vecinos por la mañana y al medio día, se los ve llevando y recogiendo los niños del colegio, por las tardes en la tienda comprando el pan, o fuera de sus casas conversando. Como en toda población, hay muchos perros, algunos esperan afuera de la residencia, a que la señora que se encarga de la limpieza saque el bote de basura, para hurgar en él, dejando a su paso un tiradero de basura que la señora debe recoger de nuevo.

En general hay una buena relación con los vecinos, aunque no siempre fue así. Sin embargo por esos días, los empleados-as de las tienda, solían ser cordiales y pacientes cuando un niño tardaban mucho tiempo en decidirse que comprar, incluso una vez que elegía, podían dar marcha atrás y cambiar el helado por una bebida, en ocasiones cambiaban de opinión más de una vez y el tendero los atendía pacientemente. La relación más cotidiana era quizás con

⁸⁶ La población no es solo una forma de nominar un territorio. En Chile esta palabra está cargada de significado histórico. No remonta a la segunda mitad del siglo XX y la lucha social por la vivienda. Una población es un territorio que fue levantado a través de una larga lucha social que inició con la toma de tierras y el asentamiento de campamentos y procesos de organización comunitaria basada en la autogestión y el autogobierno. De manera que ser un poblador es una cuestión de orgullo, pero también puede ser una marca discriminatoria cuando se está fuera de ella, porque hace alusión a una condición social que en Chile puede ser un criterio utilizado para excluir a las personas. Por ejemplo, para seleccionar a los alumnos en una escuela particular, o incluso en el ámbito laboral puede operar también este código discriminatorio de clase.

el peluquero, a quien visitaban periódicamente. Iban solos en pequeños grupos con sus pares y una nota en la mano escrita por el director solicitando los cortes de cabello que le eran pagados a fin de mes. El peluquero captaba muy bien los gustos de los chicos a quienes les gustaba el estilo *Alexis Sánchez*⁸⁷, muy corto en los costados y parado en la parte superior.

El inmueble ocupa una gran extensión delimitada con una barda perimetral de ladrillos pintados de rojo, sobre la cual se alza en algunas zonas, una reja que culmina con alambre de púas colocado en forma de espiral. En la siguiente ilustración se muestra el plano general del lugar, donde al extremo derecho corresponde al norte, el izquierdo al sur, la parte superior al poniente y la inferior al oriente.

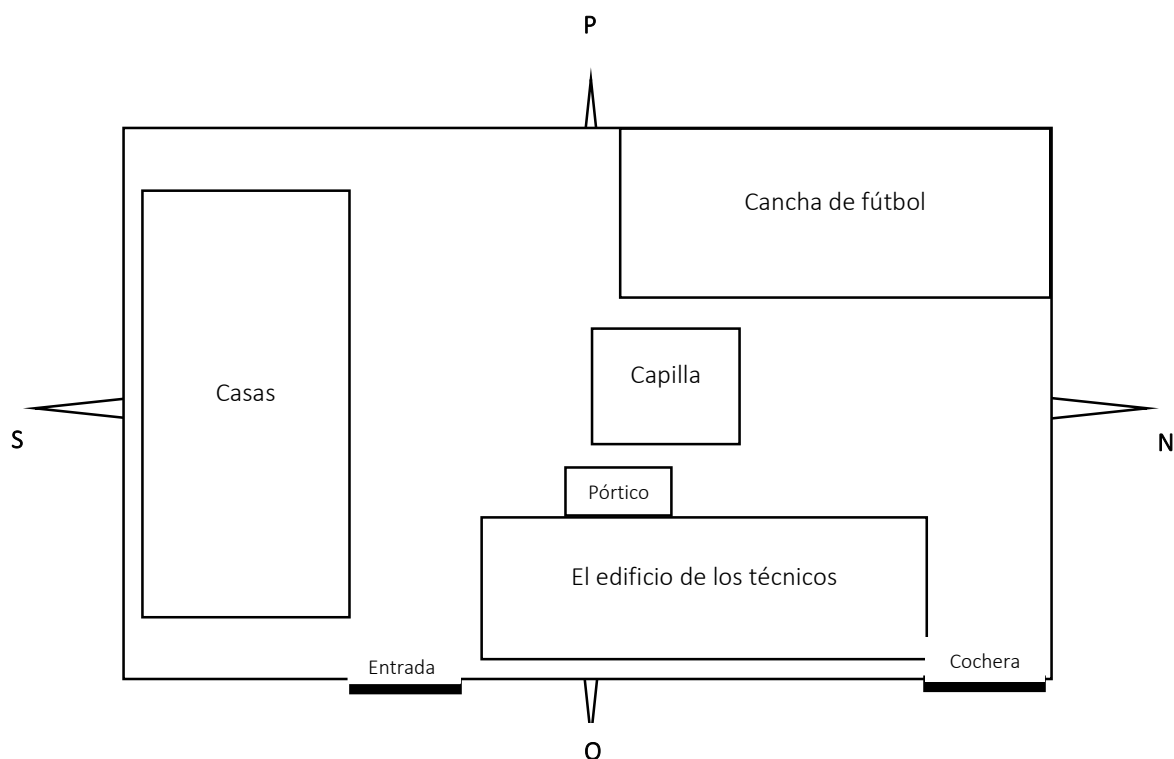


Ilustración 2 Plano general de la propiedad

La propiedad tiene dos entradas, vista de frente, la entrada principal (a la izquierda) se encuentra flanqueada por un portón de lámina y rejas a través de las cuales es posible ver

⁸⁷ Jugador de fútbol.

hacia el interior, y a un costado, en el extremo norte (derecha), hay una entrada para los vehículos, que no es muy utilizada, puesto que los autos del personal⁸⁸ se estacionan en la banqueta frente a la entrada principal.

Entrar ahí es complicado. Hay un timbre, pero su funcionamiento es un misterio. Aunque el equipo de profesionales coincide en que no sirve, uno de ellos insiste en que *“eso es mentira, el timbre si sirve”*. Sin embargo nunca lo escuché al estar dentro del establecimiento. Su existencia quedó como una mito, aunque intenté utilizarlo varias veces nunca obtuve respuesta, la mejor estrategia era golpear fuerte y gritar alto *“aló, aló”*⁸⁹, hasta que alguien escuchaba y daba aviso a algún adulto con llaves que venía a abrir. Ante esta dificultad me dieron un par de números celulares para llamar a algún miembro del equipo para poder entrar.

Al ingresar, a mano izquierda se alinean ocho casas pareadas, diseñadas a partir del modelo de la vivienda básica, el primer par de casitas es de un piso y el resto de dos. Están dispuestas una al lado de la otra a todo lo largo del terreno, con sus techos de dos aguas, formando una A, pintadas en blanco y rojo, dando una apariencia alegre, limpia y ordenada al lugar. Cada una lleva por nombre un número asignado en relación a su cercanía con el portón de la entrada, la más cercana es la número uno y así sucesivamente. En una de las últimas sesiones del taller en el que trabajé con el equipo, el director expresó su intención de rebautizarlas con los nombre de santos católicos. Tenía planeado proyectar en video la vida de algunos santos para que los niños pudieran elegir con cuál de ellos se sentían identificados y usar su nombre para la casa. Mientras narraba con entusiasmo algunos pasajes de las vidas de estos personajes, los rostros de las presentes mostraban un gesto de rechazo ante las escenas violentas, cargadas de dolor y llenas de penurias que caracterizaban la vida de estos personajes.

⁸⁸ Los autos son también utilizados para realizar funciones laborales, como llevar a un niño a la escuela o a las sesiones de terapia.

⁸⁹ Gritar aló es una fórmula cotidiana que se usa para llamar a las casas, como en otros lugares se usa tocar a la puerta o aplaudir.

Las casitas de los niños y sus cuidadoras

En la residencia vivían 24 niños, que estaban distribuidos en cuatro casas. El resto eran un vestigio de lo que fue este lugar en otro tiempo, en el que albergó alrededor de 75 niños entre 6 y 18 años; estaban deshabitadas, las dos últimas, las más alejadas de la entrada, estaban cuasi destruidas: tenían los vidrios rotos, las manijas de las puertas arrancadas y las rejas deformadas.

El primer día de mi estancia les pedí a Mario y Ricardo⁹⁰, dos niños que acudían a la escuela especial en el turno vespertino, que me hicieran conocer el lugar. Cuando llegamos al fondo de terreno y vi estas casas pregunté qué había pasado. Ellos me respondieron: “eso está dañado, ah y esto también, todo eso de allá está todo dañado”, repetían la palabra dañado una y otra vez, en un tono de voz opaco, monótono. Pero no contestaron mi pregunta, lo que sería algo reiterativo a lo largo de mi estancia en la residencia, era común que ignoraran las interpelaciones de este tipo que hacíamos los adultos

En una ocasión sacaron todos los cacharros viejos que habían quedado en estas casas, entre estos había varios colchones viejos que los niños apilaron uno sobre otro, y desde la azotea se tiraban para caer sobre la pila de colchones, reían a carcajadas, ante la mirada del equipo que los observaban a lo lejos.

Cada casa tiene una cocina con los artefactos habituales. En el refrigerador hay un calendario que se renueva semanalmente con los menús para el desayuno, la comida y la cena de cada día, el cual suele seguirse, más no al pie de la letra ya que a pesar de que el reparto de comestibles es igual para cada casa, la cuidadora puede optar por otras combinaciones con los mismos ingredientes.

El área del comedor está compuesta por una mesa rectangular con espacio para ocho comensales, sobre algunas de ellas había un arreglo de flores plásticas. Al lado un living amueblado con sillones viejos y una gran pantalla plana de televisión colocada sobre un mueble de madera de color negro. Entre el medio día y la tarde los sillones se cubrían de

⁹⁰ Los nombres de los actores, tanto, niños como adultos han sido cambiados para resguardar su identidad

pilas de ropa por doblar o doblada, que las tías repartirían más tarde en las habitaciones. Los niños se acomodaban entre la ropa limpia, la hacían a un lado o se sentaban encima de ella para ver la televisión, o escuchar música con audífonos o ambas cosas al mismo tiempo, mientras la tía protestaba porque echaban a perder todo su trabajo.

En el espacio del living-comedor cada casa tiene un tablero de corcho, colocado a la altura de la mirada adulta, con varios listados fijados con tachuelas/chinchetas con las listas de los días de visita familiar, de los medicamentos y las dosis y horarios en los que se le administran a cada niño, la lista de cumpleaños, entre otros. Estos listados, si bien son sobre los niños, por la altura en la que están dispuestos, ellos no tienen acceso a su lectura, quizá un referente de las prácticas y formas de relación entre niños y adultos en la que los primeros reciben pasivamente lo que los adultos les dan.

Entre los objetos de registro se encuentra también “El libro de las novedades”⁹¹, un cuaderno grande de pasta gruesa, como los que se utilizan en el ámbito administrativo-contable en el que las tías anotan los eventos importantes de su jornada: los permisos otorgados a cada niño, fecha y hora de salida y regreso de cada uno, cuestiones relacionadas con la medicación, consultas médicas y psicológicas a las que asistieron, no asistieron o deben asistir, así como situaciones especiales que hubieran acontecido en la jornada. Este libro tiene la función de comunicación-coordinación entre las tías a cargo de la casa, de manera que al cambio de turno puedan estar enteradas de lo que aconteció cuando ellas no estaban. También es un instrumento de supervisión y control para el director y para la supervisora del Sename, quien fiscaliza que sea llenado correctamente. En una ocasión observé cuando ella conversaba con una de las tías al respecto del Libro de las novedades,

⁹¹ Meses más tarde, hubo intención de crear una estructura de registro y un formato de escritura más riguroso. Esto generó un grave problema de relación de una cuidadora, cuya presencia transformó la dinámica de la vida cotidiana de la casa a su cargo, dándole una estructura, una rutina y mejorando la calidad de las relaciones entre todos los que ahí vivían. Sin embargo ella tenía un problema, tenía dificultades para escribir, había tenido una experiencia traumática en la que fue maltratada por la profesora quien le enseñó la lecto escritura. De acuerdo a su propia narración estuvo a punto de renunciar por sentirse maltratada al ser juzgada por la mala calidad de su escritura en la bitácora. Lo que fue un intento por poner cierto orden y sistematicidad en los procesos de gestión de la residencia, produjo un conflicto que casi llevo a la renuncia de una de las cuidadoras más reconocidas por la calidad de su trabajo.

en la mesa del comedor, le indicaba aquellos vacíos de información que había que llenar: *“Miré tía, aquí usted no reportó la salida de Danilo el día viernes que su papá vino por él”*. Las cuidadoras solían mantener éste libro al resguardo de los niños, alguna vez observé que una de ellas lo guardaba en su cuarto, para que ellos no pudiesen leer su contenido. Más tarde comprendí que sentían temor de escribir ciertas cosas porque los niños se interesaban por saber lo que las tías informaban respecto de ellos, y las tías temían que éstos tomaran represalias o las acusaran por “sapear” (delatar) lo que habían hecho.

Siguiendo el recorrido, a través de un pasillo corto y estrecho se llegaba al área de dormitorios. En cada casa había tres: dos para los niños y uno para la cuidadora. La primera vez que entré a una de las piezas de los niños habían transcurrido tres meses de mi llegada. Nadie me había invitado a pasar, por lo que nunca lo hice porque no quería invadir su intimidad. Pero ese día llegué a una de las habitaciones por una conversación con uno tío y uno de los muchachos más grandes. Pero más allá de mis límites autoimpuestos, las demás personas niños y adultos entraban y salían de las habitaciones de los otros sin que mediara algún gesto que solicitara ser autorizados para ello. Los voluntarios no solían hacer diferencias entre los espacios públicos y privados de las casas, especialmente aquellas que tenían un solo piso, donde las habitaciones estaban fácilmente al alcance de todos, la única señal que advertía al respecto era la puerta cerrada, que además podía generar sospechas. Aunque en una ocasión advertí que una de las tías se sentía incómoda por la presencia de un nuevo voluntario que se quedaba hasta la noche y quería acompañar a los niños para dormirlos. Ella lo veía como una persona bien intencionada, pero lo vivía como una invasión, en un momento más bien íntimo como la hora de irse a dormir.

En cada pieza hay un camarote de tres pisos, un armario, en el que guardaban su ropa, objetos de aseo personal (sobre todo en el caso de los más grandes); y uno que otro juguete de los más pequeños. La ropa de cama era escasa, la más de las veces una cobija o una sábana. Si bien los armarios dejaban ver que en algún tiempo tuvieron cerradura, ahora estaban inservibles, lo que de tanto en tanto producía conflictos cuando un chico tomaba algo de las pertenencias del otro.

En las casas de dos pisos hay un baño destinado a los niños y otro para su uso exclusivo de la cuidadora, pero los chicos solían utilizar ambos. El baño de los niños solo se identifica por los numerosos cepillos de dientes, que sospecho que era poco usados, dado el estado de las dentaduras de los chicos, y porque nunca los vi cepillarse después de comer o antes de ir a dormir, no parecía ser parte de la rutina diaria. Algunas veces, cuando salíamos de paseo por la tarde luego de la comida del medio día, le preguntaba a alguno de los niños más pequeños con quien tenía una relación un poco más cercana, si se había lavado los dientes, pero la respuesta invariablemente era un expresión sonriente en su cara que me decía sin decir: *“ups, lo olvidé”*, acompañada de una señal de negativa que hacía con la cabeza. Un día acordé con tres niños que jugaríamos luego de la comida, pero les pedí que primero se lavaran los dientes, eran un grupo de los más pequeños, tendrían entre siete y 10 años, por lo que los acompañé al baño para supervisarlos, ellos parecían divertidos con mi presencia, vigilé el lavado como solía hacerlo en mis tiempos de educadora, ellos entretenidos y sonrientes abrían grandes sus bocas para mostrar su dientes limpios y soplaban en mi cara para mostrarme su aliento fresco sabor a menta.

Más allá de las habitaciones, al final del pasillo en torno al cual se distribuyen, se encuentra el patio trasero. Hay un tendedero para la ropa que casi nunca se usa. Más bien tiene la función de bodega en la que se arrumban cajas, juguetes viejos, no es un lugar para estar, sino más bien se usa para guardar. Hubo un tiempo que en una de las casas se cerró con candado la puerta trasera que conduce al patio. La cuidadora le había pedido el candado al director porque Esteban no dormía bien, tenía miedo, decía que por las noches *“le pasaba alguien por detrás”* y eso lo asustaba, de manera que cuando el candado, que tardó bastante tiempo en llegar, se instaló, la tía y el niño durmieron más tranquilos. Y desde entonces Esteban duerme con la puerta abierta de su pieza y la cuidadora hace lo mismo: *“No como otras tías que se encierran nomás”* –decía ella-.

No logré comprender del todo qué es lo que le ocurría por las noches a Esteban, aquello quedaba en un territorio nebuloso. Un día, mientras teníamos una conversación casual, al final de la comida, llegó Esteban de la escuela, saludó a la tía y se fue a jugar. A la psicóloga

le llamó la atención su actitud callada y temerosa y le preguntó si había visto algún cambio significativo en Esteban. Ella dijo que solo lo veía más cansado, que no dormía bien, y le contó los temores que tenía en la noche. La psicóloga le expresó que quizás algo le había pasado, quizás algo grave como un abuso sexual por parte de otro chico de la comunidad y le pidió que observara con más detalle. La tía asintió diciendo a la psicóloga: “Sí tía voy a hablar con él”.

Por las noches había niños que transitaban de una casa a otra, que si bien no podían entrar o salir por la puerta, lo hacían por alguna ventana, ya fuera para salir de la residencia, o ir a buscar a alguno de sus pares en otra casa. Esto vulneraba la seguridad, sobretodo de los más chicos como Esteban y probablemente también de aquellos que entraban por las ventanas o quienes brincaban las bardas. Más aún si la tía vivía temerosa de estas situaciones en vez de asumirlas y darles el cauce correspondiente. Hechos como éstos se quedaban suspendidos, aunque se hablara de ellos no se tramitaban hasta ser resueltos, eran situaciones que alertaban al equipo de vez en cuando y se quedaban, como en esta ocasión, fijadas simbólicamente en el candado de la puerta del patio.

Son pocos los detalles que dan un toque personal a las casas y en su mayoría nos refieren más a las cuidadoras que a los niños: una plantita, un ramo de flores plásticas, un cuadro con la imagen de un paisaje bucólico, una carpetita tejida. Las cuidadoras más antiguas solían desarrollar una fuerte pertenencia a la casa bajo su cuidado, cambiaban los objetos viejos por otros más nuevos, mejores o más bonitos, que habían sido de su propiedad, o les habían reglado: un sillón, un cuadro, un adorno. Una de ellas insistía que acondicionaran de nuevo la casa cuatro, quería mudarse ahí porque históricamente había sido *su casa* y estaba *“encariñada con ella”*.

Las casas son el territorio en el que se circunscribe la autoridad de las cuidadoras, más allá de este espacio, implícitamente esperan que sean los profesionales del equipo técnico que tomen las decisiones. Las puertas son, en este sentido un símbolo que nos habla de ello. Al estar abiertas producen una sensación agradable de aceptación e invitan a entrar, pero cuando se cierran y se llama a la puerta y nadie abre, producen una sensación de exclusión,

de quien toca no es bienvenido-a, y que resulta incómoda, especialmente cuando la persona que está afuera tiene la necesidad de hablar con alguien que está allá adentro. Pero al mismo tiempo, para quienes están adentro tras la puerta cerrada, se produce una sensación de pertenencia y bienestar, una sensación de abrigo.

La casa que albergaba a los niños definidos como “los casos más complejos”-Casa Uno-, permanecía con las puertas abiertas la mayoría del tiempo, la Tía a cargo provenía de la agencia de contratación de cuidadoras de enfermos⁹². Esta casa era una de las casas de un solo piso, lo que dificultaba aún más la privacidad en los espacios personales de los niños, a diferencia de las casas de dos pisos donde las habitaciones quedaban en la parte superior y las áreas colectivas en el primer piso. Esta casa era también la más deteriorada de las que estaban habitadas.

En las otras casas, atendidas por las tías de más antigüedad y contratadas por la fundación, las puertas solían mantenerse cerradas. Había mayor resguardo de la intimidad y un ejercicio de mayor control de estas tías respecto del espacio a su cargo, así como también parecía haber mayor celo por el cuidado de su espacio, al que era más difícil entrar.

A propósito de este celo la siguiente anécdota. En una conversación que tuve con Nano, mientras nos balanceábamos en los columpios me dijo que era su cumpleaños y me invitó a su festejo que sería hacia el final de la tarde. Pero llegué tarde a la cita porque había salido con otro grupo de niños a un paseo. Me dirigí rápidamente a la casa de Nano, pero me había algo extraño, estaban en plena celebración y no se escuchaba nada que hiciera referencia a una fiesta. La puerta de su casa estaba cerrada, lo que me extrañó aún más, suponía que todos estarían ahí, ¡debería de haber al menos 20 personas ahí reunidas! Pero no había ni un ruido y nadie me abría la puerta que seguía tocando insistentemente. Llegué a pensar que estaban en otra parte hasta que de pronto uno de los chicos abrió y sin mirarme se dio la media vuelta y regresó a su lugar. Cerré la puerta tras de mí y me acerqué a la mesa del

⁹² Era una persona que había logrado integrarse de mejor manera que el resto de las auxiliares enviadas por esta agencia. De manera que se llegó a un acuerdo para que fuese asignada permanentemente a la residencia. De manera que en la medida en que transcurría el tiempo, la relación con el grupo de niños a su cargo fue haciéndose más estable.

comedor donde estaban varios niños y tías sentados. Pero no había un lugar ni una silla donde sentarme, y las tías me ignoraron completamente, me sentía desconcertada e incómoda, como si hubiese llegado a un lugar en el que no solo no había sido invitada sino que mi presencia era mal recibida. Me quedé ahí, de pie y poco a poco fui integrándome al grupo y a la conversación a pesar de la situación. Solo estaban los invitados al convite, el resto de los miembros de la comunidad no participaba, la puerta bien cerrada así lo indicaba, marcaba la diferencia entre un ellos y un nosotros⁹³.

Una puerta abierta, cerrada, abriéndose, con llave o con un candado, es un signo que nos revela a una compleja red de relaciones, más allá de los roles y funciones que cada participante desempeña de acuerdo a las reglas del juego que plantea la institución; donde el estatus, la aceptación, la autoridad, lo que se esconde, lo que se protege, expresan un orden propio que interviene en el modelamiento de los patrones de interacción entre los participantes de esta comunidad.

Las huellas de los niños

En las casas, la presencia de los niños es menos evidente que la de los adultos. Sus habitaciones eran despersonalizadas, parecían las piezas de un albergue transitorio, como esos que se abren en el invierno para las personas que viven en la calle. Uno de los escasos objetos que encontré en una de ellas, fue una bandera y un poster del *Colo*⁹⁴, ambos a muy mal traer. En una ocasión me encontré un dibujo en gran formato, pegado recientemente con cola fría en la pared del pequeño corredor que conecta la sala con las habitaciones de la Casa Dos. Era un mar azul que se extendía a todo lo largo del papel blanco y sobre el cual brillaba un sol amarillo que capturaba en primer plano la atención de quien lo observaba. Al verlo pregunté ¿quién hizo este dibujo tan alegre? José de once años, quien estaba al lado mío, me confirmó que él era su autor. Había pegado su dibujo justo debajo de un desgastado

⁹³ Mi sorpresa fue mayor porque tenía la expectativa de que se trataría de una celebración en donde toda la comunidad estaría involucrada. Pero los cumpleaños en la residencia eran un asunto en *pettit comité*, solo de los niños que convivían en la misma casa, incluso muchas veces los miembros del equipo técnico asistían.

⁹⁴ El *Colo Colo* es uno de los equipos de fútbol de primera división con más seguidores en Chile.

tren hecho de papel de colores, también pegado con cola fría, y que en cada vagón tenía escrito el nombre de niños que en otro tiempo habían habitado la casa.

Las casas estaban despersonalizadas en relación a los niños, poco o nada hablaban de ellos, esto se acentuaba en aquella que albergaba *los casos más complejos*. A pesar de ello había huellas de su presencia en todos lados, cuadernos tirados, algún objeto de su vestimenta, algún juguete viejo en un sillón igual de viejo. En ocasiones demostraban interés en su casa dejando huellas de una presencia activa, como fue el caso del cambio de la disposición de los muebles del área común de living comedor. Aunque no era una práctica que todos llevaran a cabo, pero durante los primeros tres meses de mi estancia en la residencia, presencié tres modificaciones que los chicos hicieron. En una de estas ocasiones, conversé con ellos al respecto: “Hay algo nuevo en este lugar, se ve más despejado” ¿Qué es? –Les pregunté al entrar a la casa- y dos de ellos me contaron lo que habían hecho, describieron como es que se organizaron y quienes participaron. Estaban satisfechos del cambio, consideraban que era más agradable la nueva disposición, además de que les parecía aburrido tener las cosas siempre en el mismo lugar. Percibí una sutil expresión de orgullo o satisfacción que se asomaba en el tono de su voz. Fue una conversación breve, que terminó cooptada por la tía, quién también participaba en la narración. Eso solía suceder a menudo, iba a una de las casas interesada en interactuar con los chicos, pero terminaba hablando con la tía, quién parecía tener una gran necesidad de hablar, mientras los niños se escabullían y desaparecían de la escena.

Su presencia también se hacía notar en las marcas de puntapiés y golpes en puertas y paredes. Y en las que estaban hechas de material ligero, había grandes boquetes que referían a momentos de mucha rabia en los que los chicos estallaban, y al igual que en el caso del candado, quedaban plasmados en estos grandes boquetes, no como memoria del pasado, sino como presencia de una experiencia presente, que se actualizaba cada vez que un niño “se descompensa”⁹⁵.

⁹⁵ Esta frase se utilizaba cotidianamente para describir momentos de furia de los niños en los cuales amenazaban con agredir a otros, o lo hacían abiertamente y tenían que ser contenidos físicamente.

El edificio de los técnicos⁹⁶

Si seguimos la pista de las huellas de la rabia de los niños, llegamos a otro lugar de la residencia: una edificación de una planta en forma rectangular, de ladrillos pintados de rojo y ventanas con barrotes negros. Este lugar tiene dos entradas, una hacia el exterior, que parece estar clausurada y se abre hacia un gran recibidor, una estancia oscura a la que no se le da uso alguno. A la otra entrada se accede por el interior del conjunto, a través de un pórtico techado con unas bonitas vigas de madera en forma de A, que hace las veces de una terraza, donde los niños suelen estar, quizás porque es el único espacio exterior techado y resulta adecuado para jugar o realizar actividades colectivas. Era común encontrar algunos niños y jóvenes, sentados en el piso, o esperando a alguien del equipo técnico.

Ahí se albergaban los niños en otro tiempo, cuando se seguía la lógica del pabellón. Pero en la actualidad aloja al equipo técnico: el director, la dupla psicosocial, un encargado de actividades y una encargada del área médica, la psicopedagoga, la terapeuta y el psiquiatra⁹⁷. De acuerdo a los planes del director, reorganizarían a la comunidad de niños a partir de la lógica del pabellón. No tenía mucho tiempo de haber llegado a la residencia y a quien se le había encomendado la misión de *“salir de la crisis en la que estaba sumido el Hogar”*, y transformarlo en un proyecto modelo. Tenía la hipótesis de que reunir a los niños en uno o dos pabellones facilitaría su control y vigilancia, y aunque su plan era distribuir a los niños en las cuatro habitaciones del fondo, todas estarían bajo el mismo techo, lo que simplificaría la supervisión nocturna, y disminuiría los costos porque solo requeriría un cuidador de noche. De esta manera planeaba aumentar el número de tías durante el día y mejorar el sistema de turnos y horarios para que no resultaran tan desgastantes para ellas. Para llevar a cabo este

⁹⁶ Los llamaré técnicos, porque en su mayoría son personal universitario graduado en el campo de la especialidad para la cual trabaja, algunos con postgrados y especializaciones. Sin embargo dos miembros de este grupo no tiene formación universitaria ni especialización en el campo de la infancia o afines, pero espacialmente y en las prácticas cotidianas forman parte de este grupo que se diferencia de las cuidadoras quienes no cuentan con formación profesional.

⁹⁷ Los dos profesores contratados para el desarrollo de las actividades vespertinas, en adelante nombrados como profesores de educación física, el sacerdote y el equipo de voluntarios no cuentan con un espacio propio, aunque pueden utilizar si lo requieren alguna de las oficinas de los técnicos.

plan, se había planteado que una de las primeras acciones debía ser solicitar recursos a la Fundación para iniciar una remodelación arquitectónica.

En este inmueble, lo primero que se aprecia al entrar por el pórtico, a través de la puerta de madera de doble hoja, es una virgen en cerámica y la litografía de una oración pegada en la pared. La primera vez que estuve ahí me dio la impresión de haber llegado a una congregación religiosa. Este tipo de imágenes se encuentran también en otros espacios del recinto, hay dos o tres cuadros religiosos en la sala de reuniones y uno más en el área común. Además de estas figuras religiosas y la capilla, sobre la cual nos referiremos más adelante, no hay otros referentes que nos hablen de prácticas cotidianas vinculadas a la religiosidad o espiritualidad.

La atmósfera en este recinto es muy fría en invierno y fresca en verano. , recuerdo el olor a keroseno en invierno cuando se llenaba el tanque de una estufa vieja que utilizaban para calentar el lugar. El piso era de color rojo, las paredes beige y el techo blanco. Algunas de las ventanas tenían cortineros de los que colgaban cortinas de popelina blanca. Los espacios grandes y vacíos como el área común o el área de biblioteca, daban una apariencia deshabitada, como si hubiesen huido repentinamente sus últimos pobladores. A diferencia de la cocina o las oficinas que se encuentran en el ala norte y sur del edificio, que tienen los rastros de la vida diaria.

Al entrar a mano derecha hacia el sur, se llega a un pasillo a lo largo del cual hay cuatro puertas, una para cada oficina: la oficina de la psicopedagoga, la del encargado de actividades, la de la dupla psicosocial y la más grande es la del director. En cada una de estas puertas hay marcas de golpes y puntapiés, al igual que en las casas, algunas puertas y paredes de material ligero tienen agujeros, que dan una apariencia de descuido y abandono que contrasta con el tablero y los afiches que la psicopedagoga recientemente colocó sobre la pared.

Regresando hacia el norte en el área del recibidor, hay una puerta más, la de la cocina de los adultos, quienes por las mañanas suelen prepararse una bebida caliente y en ocasiones se

sientan a la mesa a tomar desayuno o a comer. En este lugar se almacenan los víveres que posteriormente se distribuyen a las casas. Enseguida se encuentra el cuarto de lavado con varias lavadoras y secadoras de ropa, que las tías utilizan en las primeras horas de la jornada, mientras que la mayoría de los niños están en la escuela. Hay también un baño que casi nunca tiene jabón y a veces tampoco papel ni toalla para secarse las manos; luego se encuentra un área en desuso que pare haber sido una biblioteca o lugar de estudio, tiene dos ventanas que le dan una buena iluminación, y algunos estantes en los que se apilan muchos libros llenos de polvo, y un par de viejos ordenadores.

Hacia el extremo norte, hay una oficina más, ocupada por la encargada de salud. Y más adelante se llega a una gran área común. El lugar parece estar dividido en dos, por la una gran columna que marca también un cambio en el tipo de techo. Del lado derecho hay un living con dos sillones y un tapete viejo estilo persa en tonos rojos y azules, que si bien es grande, no alcanza a cubrir lo suficiente la extensión de este espacio; dos de las tres paredes que lo enmarcan, están pintadas de distintos colores, como intencionado una atmósfera infantil, una de ellas es color naranja y la otra verde pistache, ambas unidas por un guarda polvos color azul marino que se tiende a todo lo largo de las paredes.

Del otro lado suele haber un par de mesas plegables, que pueden estar abiertas o no, alguna vez vi que el equipo se instalaba ahí al medio día para comer, ya que durante el verano suele ser un lugar fresco y tranquilo. El espacio es grande y tiene un mobiliario mínimo que lo hace ver aún más grande: tres libreros pequeños con algunos objetos, libros y cuadernos desperdigados por sus repisas, y algunas sillas de plástico blanco, de esas que pueden apilarse unas sobre otras. Este espacio no parece tener un uso cotidiano sino más bien para momentos especiales. En ocasiones fue utilizado para realizar reuniones comunitarias, propuestas por el trabajador social, pero hubo muy pocas, y no se sostuvieron en el tiempo luego de que éste renunciara. Al inicio del taller con el equipo, utilizamos el living, así como el otro lado, más despejado, para realizar dinámicas que requería un espacio amplio. Fue también el lugar cede de consulta con los chicos: “Nuestro Hogar en un Rap”, que se llevó a cabo como parte de los trabajos del taller. Se usaba también esporádicamente

Continuando con el recorrido, al fondo del ala norte, en el lado opuesto a las oficinas del equipo, se entra del área común a un pasillo que va de lado al lado y a lo largo del cual se distribuyen cuatro habitaciones, dispuestas de forma paralela a las oficinas del ala sur. Una de ellas, la más grande, está destinada como sala de reuniones, tiene una gran mesa rectangular con unas cuantas sillas, tres cuadros con imágenes religiosas, y en unas de las paredes tiene una instalación para colgar una pantalla, que algunas veces utilizamos en el taller para proyectar videos o presentaciones en PowerPoint. Meses posteriores a mi llegada, alguien colocó una fotografía enmarcada, que había sido tomada recientemente. Era una foto grupal de los niños con algunos miembros del equipo, estaba tomada en los exteriores, frente a una de las casas, todos sonreían, parecían felices, era la única imagen que había en toda la residencia, de los habitantes de éste lugar. Los siguientes cuartos tenían distintas funciones. Uno era una bodega, el siguiente estaba destinado como consultorio de la psicoterapeuta y el último era un cuarto utilizado por el psiquiatra para dar consulta. Éste tenía una apariencia similar al del área común, parecía haber sido abandonado tiempo atrás, solo tenía una mesa, una silla y un sillón. Como la puerta no tiene cerradura, no hay efectos personales o material de trabajo del doctor, ya que supone que los niños se los llevarían. A diferencia del consultorio de la terapeuta, que si podía cerrarse con llave, y en su interior había diversos materiales para la expresión plástica: revistas, fichas, papeles de colores, pinturas, cola fría, etc. Una mesa de trabajo y sillas.

De los niños ahí había muy poco. Su presencia era efímera, anónima y transgresora. No era claro si podían entrar o no al lugar, a veces parecía que sí, porque los chicos deambulaban por ahí, entraban a las oficinas sin tocar la puerta, llegaban curiosos, explorando, mirando, hacían como que tomaban una de las carpetas en las que se guarda el historial de cada niño y la leían o simulaban que lo hacían, transgrediendo aquel lugar donde se guardaban celosamente los secretos acerca de su existencia.

A veces realizaban incursiones nocturnas al recinto. Como aquel día en que el área de “biblioteca”, amaneció como si hubiese habido un huracán, todos los libros estaban fuera de sus estantes botados por el piso. En otra ocasión dejaron una grande y colorida telaraña que

sorprendió la psicopedagoga quien fue la primera en verla tras su llegada el lunes temprano por la mañana. Cuando me lo contó, los imaginaba corriendo de un lado a otro de este lugar medio vacío, enredando lanas de colores entre los pocos objetos existentes, regocijándose del juego y de haber logrado irrumpir el lugar prohibido.

Este edificio expresa una historia interesante, cristaliza algunos aspectos que develan algunas lógicas que nos permiten entender el orden de la vida cotidiana y las relaciones entre los niños y adultos. Es una metáfora que condensa aspectos de un pasado reciente y de los sentidos que la orientan. Por ello me detendré en este lugar un poco más, para desplegar estos múltiples sentidos articulados al símbolo representativo de este sitio: su enrejado.

Las ventanas tienen un enrejado que a su vez está cubierto por una maya de cuadrícula muy pequeña a través de la cual no pasa ni siquiera una mano. Su propósito es proteger los vidrios de las piedras que avientan los niños cuando enfurecen. Al igual que los boquetes en las paredes son una materialidad, que da cuenta de una dinámica particular que envuelve a los niños y los adultos en relaciones tensas y conflictivas, que fueron constituyendo a lo largo de un proceso que para el imaginario del equipo marcó un antes y un después, un tiempo en donde todo era armonioso y otro en el que reina una crisis cronificada.

La historia de “las rejas” del edificio de los técnicos, inicia con la llegada de una voluntaria, que en realidad era una periodista infiltrada para hacer un reportaje en el que mostró imágenes que evidenciaban tratos negligentes y maltrato en televisión nacional. Ante esta exposición mediática los niños sintieron que se había violado su intimidad y la de su comunidad, a partir de ese día se encapucharon⁹⁸ y se organizaron para defender la residencia. Fabricaron poroteras⁹⁹ con las que disparaban piedras a los autos en movimiento y a los parabrisas de aquellos que estaban estacionados. También lo hicieron en contra de los transeúntes y llegaron a lastimar a una persona hiriéndole el ojo.

⁹⁸ El símbolo de la capucha en Chile representa a un sector, grupos anónimos de participantes en las marchas ciudadanas que se enfrentan a los carabineros con piedras y palos. El encapuchado es un símbolo nacional que muchos asocian con el anarquismo y la lucha violenta de personas inconformes con el sistema. De ahí que taparse la cabeza con gorras, paliacates y capuchas, no es una ocurrencia casual, tiene un profundo simbolismo.

⁹⁹ Tirapiedras, honda, gomera o resortera, que se utiliza para proyectar objetos a distancia, hechos por ellos mismos con el gollete de una botella plástica y un globo pegado en uno de sus extremos.

Ante esto el equipo operador, reaccionó obligándoles a *deponer las armas*, los forzaron a quitarse las capuchas, lo que produjo que las agresiones dirigidas hacia afuera de la residencia se reorientara hacia el interior y particularmente hacia los miembros del equipo técnico. Rompieron todos los vidrios del edificio en el que éste equipo se aloja, así como también dañaron algunas pertenencias personales, entre ellos apedrearon uno de los autos de los miembros del equipo.

El *enrejado de las rejas*, fue el resultado de estos hechos, fue la manera en que el equipo intentó resolver el problema, protegiendo los vidrios, gracias a la pequeña cuadrícula del segundo enrejado que repele los ataques con las piedras.

En la memoria colectiva aún estaban presentes estos hechos, tanto en los niños como en los adultos. En los días posteriores a mi llegada, escuchaba que algunos chicos al pasar a mi lado, decían entre dientes: “usted solo viene a *sapear*”. Incluso le advirtieron a los adultos que tuvieran cuidado, que yo podría ser también una periodista.

El equipo veía al enrejado como un símbolo problemático, consideraban un problema “tener rejas y llaves en todo”. El tema de la reja recurrentemente aludía *al antes y el después*, en la vida de la residencia:

Técnica: Me hace mucho sentido lo que estás diciendo, porque cuando yo conocí el hogar y vivían todos acá, aquí no había destrozos, ¡no había daños aquí! Porque era una parte de todos, no solamente del equipo, no había algo que generara la distancia, de hecho ellos circulaban por todos lados, (...), golpeaban a la puerta aunque la puerta estuviera abierta, porque no se trabajaba con la puerta cerrada, estaba la puerta abierta, golpeaban, entraban, circulaban por la oficina. En cambio ahora no, ¡ahora encima, con reja con llave!

También se referían a las rejas como símbolo del miedo, en todo caso una manera de protegerse de los chicos que representaba el miedo que tenía o podían tener:

Tía: ¿Miedo?

Técnico: Sí a veces que sí, si claro. Desconfianza.

Tía: Ah, ya.

Técnico: Sí, ¡de todas maneras! Si es cosa de ver la cantidad de rejas que ya le pusimos a esto.

Las rejas simbolizaban una distancia física y emocional que se seguía profundizando al paso del tiempo:

Técnico 1: Entonces esto nos deja ver que la respuesta de este hogar frente a la interrupción, frente a las malas conductas, ha sido poner más rejas, ha sido ir construyendo cada vez más distancia. (...) la relación que nosotros establecemos con los chiquillos a través de la reja, es muy violenta, son como cosas así, le pasamos cosas a través de la reja, que las llaves, que es una cuestión que evito, cuando trato con los chiquillos me doy la vuelta a hablar con ellos directamente.

El enrejado fue una reacción defensiva a partir de la cual se configuraron nuevas formas de interacción cotidiana que contribuyeron a profundizar la distancia entre ambos grupos. Las rejas se impusieron como una barrera psíquica y emocional, que mediaba las relaciones entre el equipo técnico y los niños cotidianamente. Cuando los niños necesitaban hablar con alguno de los técnicos, los llamaban gritando a través de ella. En la medida en que la respuesta dilatada se pegaban a la reja, la tomaban con las dos manos, metían sus dedos entre los pequeños recuadros de la malla, jalaban de ella y gritaban más fuerte, y si con ello no era suficiente para que alguien saliera a atenderlos, pateaban la pared con tal fuerza que en ocasiones se cimbraban los muebles que estaban del otro lado, al interior del recinto. Me recordaban a las pequeñas tiendas de abarrotes en los barrios peligrosos de mi ciudad, donde los tenderos atendían a sus clientes a través de un pequeño hueco o ventanilla enrejada.

Hacia el final del trabajo de taller, hubo un diálogo en el que el equipo planteó que el *“atrincheramiento”* de los adultos en este edificio, produjo en los niños una curiosidad por lo prohibido, un interés por infringir la regla que los llevaba a las incursiones clandestinas ya fuesen agresivas, como en la ocasión que botaran todos los libros, o creativas, como fue el caso de la telaraña de lanas. Ante la prohibición este lugar se había vuelto un blanco propicio para descargar el enojo, producir emociones intensas ante la irrupción de lo prohibido, para hacer notar su presencia de diversas maneras.

Los objetos personales o de valor de los adultos debían resguardarse bajo llave. Sin embargo, en el último tiempo no servía la chapa de la puerta, por lo que se podía entrar libremente al edificio, y los niños dejaron de sentirse tan atraídos por este lugar:

Técnica 1: Yo quiero hacer una salvedad, esa puerta está sin llave, de hecho todos pueden llegar y entrar, y tal vez cuando no hay nadie llegan y entran. Ahora yo, al menos lo que yo he visto, a lo mejor ustedes han visto otra cosa, pero siento de que si bien los chiquillos entran, entran mucho menos que antes.

Cuidadora: Y es que ahora que pueden entrar no entran, ni siquiera en la noche que está más oscuro, que tienen todo el tiempo para venir, nadie entra, o sea, están 100% en sus casas.

Técnica 1: Es que también hay una frase bien común que dice: lo prohibido siempre llama la atención. A entonces acá siempre era un lugar prohibido, que acá tú no puedes entrar, que aquí no. Pero ahora sí vienen es un lugar de resguardo, claro, en silencio, pero no tiene llave, o sea, o sea, ellos pueden entrar y no lo hacen. De hecho la misma cocina, todo el día está abierta y ¡no están entrando!

Cuidadora: Y Se dan cuenta que es lo mismo, que las casas, tienen las mismas cosas.

Técnico 2: Si claro y el misterio se acaba. Entonces empezamos a ser distintos, en la medida en que nos aislamos, marcamos una diferencia exacerbada, y después los chiquillos -esto lo estoy suponiendo-, se relacionaron de manera agresiva, y nos empezaron a atrincherar y nos empezaron a ofender y esto se volvió el lugar de resguardo, de seguridad.

La capilla

Aunque ocupa un lugar central espacialmente hablando, no es así en tanto que este lugar no tiene un rol en la vida cotidiana de la comunidad en tanto lugar que representa un culto religioso. Sus puertas se abren en ocasiones especiales como las celebraciones de la Semana Santa y las primeras comuniones. A pesar de que el director era una persona religiosa, y en la entrevista inicial había manifestado que para él esto era muy importante: *“(...) para la fundación y para mí mismo que soy católico, es muy importante la visión religiosa, eso lo tiene muy claro el Sename”*.

Aunque era el lugar mejor cuidado, el más immaculado, en su interior no había ni una marca de los niños, quienes le daban otro uso aprovechando que estaba situada en un lugar estratégico y que el techo, por su altura, era más accesible que el de las demás edificaciones del lugar. Ellos subían ahí en acto de protesta, el hecho de estar ahí de pie por encima de todos y de todo los colocaba en una situación privilegiada porque tomaban el control de la situación mientras los adultos se preocupan, o se enojaban o se angustiaban. Además, desde este lugar tenían una visión estratégica para utilizar sus resorteras en contra del edificio de los técnicos. Aunque en otros momentos en que los observé ahí arriba, me pareció que lo

hacían solo por placer, por ver su mundo desde un lugar que les pertenecía solo a ellos, porque los adultos nunca subían.

El techo era también un lugar para guardar objetos, aventaban algunos juguetes allá arriba, quizás de esa manera garantizaban que otros no las tomaran. Me di cuenta de esto cuando invité a José a jugar *taca taca*¹⁰⁰. - *¿Y la pelota?* – Le pregunté- *Espéreme, voy por ella-*, *respondió* en un tono que se desvanecía mientras se alejaba corriendo. Y de pronto lo escuché de nuevo, pero no encontraba de dónde provenía su voz, él seguía llamándome divertido, hasta que atiné a elevar la mirada y estaba ahí, de pie en el techo de la capilla, mirándome a la espera de mi reacción. Sentí un vuelco en el estómago, tuve miedo, era la única adulta por ahí y eso me dejaba a cargo y me hacía responsable de lo que le ocurriera. Pero suponía que alarmarme y pedirle que bajara de ahí sería contraproducente, le asignaría a este acto cotidiano de subir al techo, un tono desafiante que no era productivo para nuestra naciente amistad. Mientras cavilaba todo esto, él me aventó la pelota y en menos que canta un gallo había bajado y tomado su posición en el juego.

El área de juego

Entre las casas y la capilla se encuentra un área de juegos flanqueada de un lado por los pequeños jardines que corresponden a la entrada de las, y alrededor de la capilla Es un área de tierra con un par de árboles, en la que hay unos columpios, una resbaladilla no muy alta y un subibaja. Recuerdo haber pasado un agradable momento con Ernesto y un voluntario, arriba de la resbaladilla. Sin darnos cuenta nos quedamos un buen rato ahí, un pie en un escalón y la otra mano en un tubo, mientras Rodrigo el voluntario le preguntaba a Ernesto por las banderas de distintos países: *¿Y cómo es la bandera de Francia?* –*le preguntaba-*. Ernesto lo meditaba unos segundos y respondía *-Tiene azul, blanco y rojo-*, a lo que Rodrigo nuevamente preguntada *¿Y en qué orden están los colores?* Para mi sorpresa, Ernesto, quien solía tener grandes dificultades para la escritura, tenía una excelente memoria y respondía correctamente a la mayoría de las preguntas, sobre banderas de países lejanos.

¹⁰⁰ Lo que en otros países se llama futbolito, metegol, fulbito, futmesa, fulbatin, tacatocó, futillo, o fulbote.

A todo lo largo de este espacio había algunas bancas de block y cemento, de algunas solo quedaban los tabiques de block a los costados, pero en otras aún era posible sentarse.

Al fondo del terreno en el ala norte, había una cancha de fútbol bordeada en dos de sus cuatro costados por una malla perimetral, y los dos restantes estaban delimitados por la barda que delimitaba la propiedad. En su cara poniente había algunas pinturas hechas por los chicos. Eran dos personajes, un muchacho con una gran mecha de pelo negro, que se acariciaba con una de sus manos, al lado de éste personaje dice *Julián*, quizás él lo pinto, se parece a él. El segundo personaje, también masculino, tiene los brazos doblados a la altura de la cintura como si estuviese bailando, la cadera echada hacia un lado y la pierna flexionada al lado opuesto y enseguida dice: *B-boy*, tiene gorro rojo. A su lado está dibujado el planeta tierra, con el agua coloreada de celeste y la tierra de verde. Y un poco más allá, está plasmada la cara de un perro pintada de amarillo, algunos signos musicales y letras estilo grafiti. Los colores que predominan son el rojo, el verde y el amarillo.

En el área que queda entre la capilla y la cancha de futbol, hay un gran espacio de tierra que tiene instalados dos tubos para colocar una red de voleibol. No advertí que éstos postes estaban ahí hasta el día en que Josué me invitó a jugar, le pidió la red y el balón al director, quien los guardaba en su oficina, la instalamos con uno de los voluntarios e iniciamos el juego.¹ Ese fue un gran momento, a pesar de que soy negada para los deportes, los sufro más que disfrutarlos, a lo que habría que agregar que no tengo idea de cómo jugar voleibol. Pero, no podía negarme. Josué y yo teníamos una relación complicada¹⁰¹, no perdía oportunidad, paradójicamente, para mostrarme su indiferencia, y me sacudía su actitud desafiante. De manera que su invitación me pareció un gesto para hacer las paces, y quedamos empatados 1 a 1.

El cementerio de mascotas

Este era un espacio producido por los niños y un grupo de voluntarios, en el que se le otorgó un lugar a las mascotas fallecidas. No era muy fácil identificarlo aunque estuviera a la vista

¹⁰¹ En el apartado anterior se describen algunas escenas de situaciones ocurridas con Josué.

de todos. Estaba ubicado en la parte frontal del edificio de los técnicos, en un pequeño jardín con arbusto rodeados de un césped irregular que crecía salvajemente, en el que había un pequeño claro donde se avistaban dos tumbas, delimitadas por una hilera de piedrecitas que formaban dos semicírculos, y en el centro cada tumba tenía una cruz de palitos de madera. Al fondo la hierba que crecía alta y se confundía con los arbustos sembrados por la mano humana. Una de las tumbas era la de Luna, la perrita blanca de Danilo. Ella había estado muy presente en las semanas anteriores durante mis visitas, jugábamos a entrenarla, y en esos juegos descubrí que Danilo conocía bien los pasos básicos para adiestrar perros, se los enseñó un voluntario que era entrenador, sabía muchas cosas interesantes, así que solo hacía falta ponerlas en práctica. Pero cuando Luna no respondía Danilo se desanimaba, en varias ocasiones quiso dejar el juego, sin embargo cuando algunos de sus compañeros se acercaron para ser los siguientes en darle la orden, se animó i quiso seguir jugando, y cuando Luna por fin le dio la pata, él sonrió feliz. Pero una tarde noté su ausencia, busqué a Danilo y le pregunté por ella, en un tono distraído, como si no le importara, me dijo que la habían atropellado y cambió el tema, imaginé que era muy doloroso para él hablar de esto, puesto que luna era su gran compañera, la llevaba a todas partes, muchas escenas quedaron plasmadas en mis diarios de campo, en las que Danilo estaba ahí con la perrita en brazos.

El cementerio de mascotas era quizás el único espacio permanente Paradójicamente una de sus huellas más auténticas, en tanto creada por ellos mismos, era un lugar de memoria, un espacio que se opone a lo efímero de la vida y busca perpetuarla en el recuerdo de sus habitantes. En un lugar donde la historia parece borrarse, ellos construyeron un lugar para recordar.

Los niños y las cosas

En las zonas exteriores de uso común, suele haber pequeños monos de plástico dispersos por los jardines, juguetes pequeños como carritos, o partes de ellos. Por lo que cuando íbamos a jugar, iniciábamos con la búsqueda de los juguetes o lo que quedaba de ellos dispersos por los jardines. Un día Julián y yo decidimos jugar canicas, pero no teníamos suficientes así que le propuse que las buscáramos por ahí, entre las piedras y las plantas. Así

lo hicimos, era entretenido y emocionante en la medida en que juntábamos cada vez más y más, nuestro entusiasmo aumentaba proporcionalmente al número de canicas que íbamos encontrando ¡Llegamos a juntar más de quince!

Los lunes por la mañana, quedaban los restos de los juegos de los niños durante el fin de semana, que reflejaban un despliegue de gran ingenio y creatividad con el que fabricaban un mundo propio con los pocos elementos que tenía a su alrededor. Uno de estos lunes llegué como de costumbre a las 9:30 de la mañana para asistir a la reunión del equipo. Pasé a saludar casas por casa, pero había un niño que no encontraba. Comencé a buscarlo y al fondo del patio, distinguí algo que había transformado el panorama y que colgaba de uno de los árboles más alejados, algo se movía y sacudía el follaje llamando mi atención. Era José metido en una de las dos hamacas que había confeccionado con sábanas y cuerdas. Estaba ahí escondido, con Luna, la perrita de Danilo, quien al moverse lo delató. Lo saludé festivamente refiriéndome a lo lindo de las hamacas, nos dimos un beso, él parecía contento y relajado. Otras veces, al verme, volteaba la cara para evitar saludarme, y otras más, me interceptaba al paso para decirme que no iba a hacerlo.

En otra ocasión me encontré con Miguel y Sergio quienes fabricaban una rampa con tablones y una patineta vieja. Me pidieron ayuda para poner una pesada roca junto a la patineta que permitiera inclinar el tablón y me pidieron que me quedara para ver como brincaban con una vieja bicicleta. Celebré todas sus suertes, estaba admirada de lo que lograban hacer con tan poco.

Los niños tiene muy pocos juguetes, algunos los hurtan de la guardería con la que colinda la residencia, otros son regalos que les hacen en los periodos navideños o celebraciones comerciales como el día del niño. Pero los juguetes les duran muy poco, *“todo lo destruyen”* dicen los miembros del equipo, en un tono de desconcierto. La relación que los niños tienen con los objetos, particularmente con los juguetes es paradójica. Suelen ser inundados de regalos en la época navideña por empresas que les organizan fiestas con mucha comida y regalos. Estas fiestas se siguen una tras otra, producen una voracidad en los niños quienes mientras abren un regalo preguntan cuándo será la siguiente fiesta:

Profesores: En cuanto vienen épocas así, como... quizás como el día del niño, ellos andan así como con las revoluciones a mil ¿Quién viene ahora, quién viene ahora, quién viene ahora? Se abrió el regalo, se miró y se hizo tiras y ahí están esperando de nuevo el otro. Y eso como que les hace mal a ellos, porque viene aquí mucha gente a darles cosas. (...)

Las fiestas consisten en juegos organizados, música, juegos inflables, concursos, entrega de regalos y la comida característica que se sirven en estos convites: bebida, papas fritas, completos, tortas, dulces, etc. Estos eventos son esperados con ansia, son un placer intenso y efímero, que se diluye cuando han terminado de abrir el último regalo. También desaparece la compañía de quienes llegaron cargados de algarabía y buenas intenciones, aquellas princesas y príncipes sonrientes y animosos, bien peinados, perfumados, vestidos con ropas de marca.

Supongo que la soledad y el abandono deben ser más intensos cuando la carroza vuelve a convertirse en calabaza. No hay cuidadora o cuidador con quien haya hablado de este tema, que no se refiera al periodo navideño como una época difícil en la que se reactivan los dolores que los niños llevan incrustados en el corazón. Los efectos de ésta grotesca saturación de gratificaciones infantiles¹⁰² deja en ellos una resaca que deben procesar por si solos porque en la residencia no hay medicamento para su cura¹⁰³.

Pierden, destruyen, roban y les son robados los obsequios recibidos. Para enero han sido olvidados, solo quedan algunos vestigios, y los niños vuelven a sus tradicionales prácticas en las que buscan los juguetes por los jardines, esconden algunos restos en la azotea, o los roban de aquí y allá.

Después de todo, qué sentido tiene cuidar los juguetes que les acaban de regalar, si mañana habrá otros, y pasado mañana otros. Objetos que se siguen uno tras otros, un acto vacío que no tiene la capacidad de dotarlos de un significado, de un valor, ya sea por las emociones,

¹⁰² Lo que socialmente y sobretodo comercialmente se ha configurado como *lo infantil*.

¹⁰³ En capítulos posteriores se explica por qué “no hay medicamentos”. Por ahora solo adelantamos que el sistema al centrarse en la reparación del daño y descargar esta tarea en los especialistas, no incorpora la tramitación de la vida cotidiana y los hechos que en ella ocurren como materia prima para lo que denominan “reparación”.

los sentimientos o las experiencias con las que se lo vincula y que hace que valga la pena cuidarlos y protegerlos.

Al fin y al cabo si desearan conservar alguno de estos regalos ¿Dónde podrían guardarlo? ¿Cómo resguardarlo? Qué sentido tendría poseer algo en un lugar donde no hay cabida para las posesiones, las pertenencias. El espacio no otorga un lugar físico adecuado para tener, guardar y cuidar de los efectos personales, tampoco provee de un espacio subjetivo con los límites y reglas necesarias para resguardarlos.

El espacio físico y las dinámicas construidas en relación a los objetos, particularmente aquellos que tienen que ver con las pertenencias de los niños, reproducen el despojo que experimentaron tras haber sido desarraigados de sus contextos y contribuyen a organizar la vida cotidiana como una experiencia efímera, ausente de aquellos anclajes que apuntalan la historia personal, la identidad, y la posibilidad de pertenecer y tener un lugar en el mundo.

Epílogo

El espacio físico de la residencia le ofrece a los niños un lugar codificado por los adultos, donde hay muy poco margen para producir y sostener su individualidad. Un lugar donde no hay huellas de la historia colectiva y las historias personales quedan celosamente guardadas bajo llave en legajos que capturan a los niños en el discurso de la institución.

El espacio, su distribución y sus funciones, nos lleva a pensar en un lugar que vive de la caridad, es decir de lo que los otros tienen la voluntad de dar: objetos regalados, maltrechos, viejos, desgastados, destruidos, sin armonía entre ellos. Es también un lugar impersonal, donde *no hay lugar* para lo personal, *lo mío, mis cosas*, no solo aquellas que son de uso diario y tienen una utilidad específica, sino también de aquellas objetos que tienen una función no utilitaria, que suelen acompañar a las personas simplemente por que gustan de ellos o porque simbolizan la memoria del pasado.

Hay espacios abandonados y clausurados, como la biblioteca que parece un lugar en donde se arrumban objetos inservibles y la capilla, un espacio limpio, ordenado, armonioso, que

destila paz, pero se mantiene cerrado, su abandono y su cerrojo obturan la posibilidad de brindar a los niños una experiencia significativa tanto individual como colectiva.

Los signos que nos hablan de sus habitantes-niños son intervenciones creativas, como la telaraña de lanas, las hamacas hechas de sábanas que colgaban de un árbol, la rampa hecha de piedras y palos, el cambio en la disposición del mobiliario, la producción de nuevos territorios como el cementerio de mascotas; los intentos por personalizar sus casas, con algún elemento que signifique algo para ellos, como aquel dibujo en gran formato pegado con cola fría sobre la pared en una de las casas, o algunos más pequeños que pegaban encima de los pedazos que aún se resistían a salir de una imagen anterior. Otros signos del espacio refieren más bien a momentos impulsivos, que dejaron marcas de destrucción, huellas de algún momento en el que hubo mucho enojo, quizás desesperación o frustración. En estas huellas que dejan en el espacio se insinúa su agencia, a través de un *modus operandi* cifrado entre lo lúdico, lo creativo, lo impermanente y transitorio, así como lo destructivo.

En el caso de los adultos, hay también marcas que refieren a un acto de producción de un espacio vivido. Este es el caso de una cuidadora, que buscó la manera de personalizar la casa a su cargo, pegando algunos dibujos en las paredes con los nombres de los niños, como en los salones de clase del preescolar. O de otras que buscan hacer de la casa a su cargo un lugar más agradable poniendo un pequeño detalle por aquí y otro por allá. Por su parte el equipo técnico hace algo similar en su espacio de trabajo, sobretodo la terapeuta y la psicopedagoga, quienes crearon cada una un espacio para trabajar con los niños, además de colocar tableros de corcho con información que buscan mantener a la vista, y también algunos adornos tales como fotos y afiches.

El espacio se torna conflictivo en el edificio de los técnicos, donde se toman las decisiones sobre sus vidas, a partir de una conversación en la que, a pesar de ser los principales protagonistas, son los primeros ausentes. Atacar este sitio con todo lo que significa, parece permitirles tomar el control, tener un lugar protagónico hacerse presentes y afirmarse en sus propios términos, como ocurre cuando de pie en la azote de la capilla se colocan por

encima de todo y de todos, maximizan su presencia, y logran capturar la atención de los adultos.

Las rejas en este sentido podría tener un efecto paradójico, por una parte, resultar el triunfo de una batalla, en la que el equipo técnico ha quedado acorralado entre cuatro paredes franqueadas por dobles rejas. Pero al mismo tiempo es un símbolo del alejamiento, que renueva constantemente la idea de peligrosidad y enfermedad (locura). Entre niños y adultos se establece una relación defensa-ataque, persecución-ocultamiento, mediada por un signo de peligrosidad que produce una desconfianza mutua. Aunque las relaciones ahí son más complejas que esto, por ejemplo, algunos signos como las puertas que se abren o se cierra para unos y otros refieren a vínculos, alianzas, lealtades y hostilidades, formas de aceptación y rechazo, intimidad y distancia; así como también pertenencia como lo demostraron los muchachos aquel día en que quisieron defender el lugar en contra de la prensa, una defensa que terminó por fragmentar el nosotros y enfrenar a los muchachos en contra del equipo técnico.

La espesura de la información guardada entre las pastas duras de los libros de las novedades y los expedientes hace pensar en historias congeladas, que son guardadas por los adultos y ocultas de la mirada de sus protagonistas. En ellos está plasmado aquello que, a pesar de no conversarse abiertamente con los niños, está presente como flotando en el aire, ¿estoy enfermo o estaré loco? Se preguntan. O por el contrario, se niegan a identificarse con ambas cosas, como veremos más adelante. Pero la duda respecto de cómo son vistos por los adultos está ahí latente, y se expresa en un juego permanente en el que los asechan para saber ¿Qué dicen de mí, de nosotros? ¿Qué van a hacer, que decisiones van a tomar? ¿Qué va a ocurrir mañana? Hay una asimetría entre el que oculta y el que desea lo oculto, que lleva a pensar en una pérdida de control sobre la propia vida, en tanto que la propia historia es escrita por otros y celosamente custodiada. Los legajos quedan como símbolo del anudamiento del niño a la institución y del advenimiento de una modalidad inestable de la infancia, la minoridad (Costa & Galiano, 2013).

EL TIEMPO

La sociedad se constituye en los ritmos del tiempo biosocial, cuyas formas de segmentación están cargadas de significados que orientan y dan forma a la existencia. El tiempo cronológico del calendario social se impone como un orden en el que el sujeto maniobra y significa a la vez su existencia. En este sentido, el tiempo, se comprende como una experiencia humana, un “acto de elaboración” cifrado por el *habitus* fraguado en las condiciones materiales y subjetivas de la existencia (Bourdieu P. , 2002, pág. 283). De ahí que la vivencia del tiempo resulte distinta de acuerdo a la posición social que se ocupa, se trate de un lugar privilegiado o deprivado, si se es un adulto o un niño, un hombre o una mujer. En este sentido la producción del tiempo y el espacio, “está políticamente incrustada en ciertas estructuras de relaciones de poder” y anudada a los modos de producción y consumo (Harvey, 1994, pág. 129).

En este apartado se reflexiona acerca de las condiciones de existencia en la residencia tomando como referencia la relación entre tiempo y la experiencia y su mutua producción. Se describe la manera en que se tramita en la vida cotidiana lo que a partir de ahora llamaremos: el *tiempo dominante (el tiempo institucional)*, en relación al cual los actores maniobran y producen su propio tiempo: *el tiempo emergente*, que suscribe otras formas de experiencia, a partir de dos movimientos: el *tiempo de excepción* y el *tiempo indeterminado*, si bien disímiles y algunas veces incompatibles, ineludiblemente vinculados *al tiempo dominante*, en tanto efecto de las maniobras de los miembros de esta comunidad.

El tiempo dominante

El transcurrir de la vida cotidiana en la residencia es efecto de una red de fuerzas animadas por los distintos actores institucionales que intervienen en ella de manera directa o indirecta. Sus calendarios segmentan y temporalizan la vida cotidiana, inscribiendo actividades y procedimientos que la dirigen. Pero esto no ocurre de manera automática, por el contrario, estos calendarios son traducidos y reinterpretados en las prácticas cotidianas tanto por los

actores adultos que deben implementarlas como por los niños quienes buscan afirmarse o sustraerse en relación a aquello que a su vez se les impone.

El calendario que rige la vida en la es producto de la articulación entre diversas cronologías: el calendario social, en el que se definen los periodos de trabajo, los momentos vacacionales, las conmemoraciones cívicas, las celebraciones religiosas y comerciales, tiempos político-electorales, etc.; y el calendario del sistema de protección, que se concreta a partir del acoplamiento de los tiempos institucionales, fundamentalmente el del sistema jurídico y el del sistema proteccional. El calendario de la residencia condensa y articula estos tiempos, dando lugar a periodos, plazos, etapas, procedimientos que se concatenan para la consecución de objetivos que apuntan hacia *la reparación del daño*. A esta cronología la llamamos *tiempo dominante*, un tiempo instrumentalizado, que se fundamenta en la idea de un progreso gradual que se despliega linealmente, en el que se proponen una serie de acciones y metas que llevan a la consecución de los objetivos planteados. Este tiempo es impuesto institucionalmente a través del juez quien dispone *el tratamiento* a implementarse para cada caso; y se implementa a través de los criterios del SENAME que se encuentran en las Bases Técnicas para cada tipo de residencia, y en las que se describen principios, procedimientos y tiempos en que deben llevarse a cabo los *tratamientos*.

Un segundo rasgo que caracteriza este tiempo, es que dirige una serie de operaciones particulares y focalizadas en los niños como casos individuales y se instrumentaliza a partir del Plan de Intervención Individual (PII) “que define las metas a lograr para cada niño/a, adolescente, identifica personas responsables del apoyo al logro de dichas metas e incluye las actividades necesarias para lograrlas y los plazos tanto para su obtención como para su evaluación” (SENAME, 2011, pág. 15). Estas metas están pre-configuradas por las disciplinas científicas involucradas en la protección de la infancia: el trabajo social, desde el cual se trabaja la relación con la familia, la psicología, orientada al tratamiento de los problemas emocionales del niño y sus padres¹⁰⁴, la psiquiatría que se encarga de los problemas

¹⁰⁴ En este caso cuando hablamos de familia, nos referimos a una figura adulta con una relación de consanguinidad a cargo del niño. Puede ser la madre, el padre, un hermano o hermana mayores, abuelos, tíos,

mentales¹⁰⁵, la educación desde la cual se asume la parte académica-escolarizada, y la psicopedagogía que se orienta hacia el tratamiento de las dificultades de aprendizaje de los niños. Cada acción se inscribe en uno de estos campos disciplinares y se le destina un espacio y un tiempo en el PII de acuerdo a las indicaciones del juez y los tiempos institucionales predeterminados para dichas acciones.

Por lo tanto el tiempo actúa segmentando no solo los espacios sino también las relaciones, ordenándolas a partir de una lógica de intervención *uno a uno*, dando lugar a múltiples formas de interacciones mediadas por la matriz disciplinar que configura las prácticas de cada especialista.

Ese tiempo se ordena a partir de la idea de la necesidad de reparar un daño que el niño o la niña han sufrido a cusa de que sus derechos han sido vulnerados. Este planteamiento ordena y configura la institución proteccional. La reparación se instrumentaliza a partir de acciones compartimentadas y delimitadas por *el caso* cuyo objeto es el cuerpo de la niña o el niño, segmentado de acuerdo a los principios de las disciplinas científicas que intervienen en la definición del problema (*el daño*). Estas acciones se implementan a partir de intervenciones focalizadas y especializadas operadas por los profesionales de cada disciplina. El diagnóstico respecto del *daño* y los avances en relación a la *reparación* se definen mediante parámetros de normalidad-anormalidad, que se evalúan en referencia al desarrollo psicosocial del niño o niña y las conductas esperadas de acuerdo a su edad. Como indicadores de mejoría se toman en cuenta la adaptación a la escuela, su rendimiento académico, y la disminución de conductas disruptivas, comportamientos que perturbadores que los hacen ser visto como perturbado: decir *chuchadas*¹⁰⁶ cargadas de contenidos sexuales, intimidar, manipular, mentir, ignorar, agredir física o verbalmente, auto-agredirse, romper o dañar cosas,

etc., de la que el niño o la niña ha sido separado por la orden de un juez. Y que en ese momento se inscribe al mismo tiempo que el niño, como sujeto de reparación.

¹⁰⁵ Los problemas mentales, son descritos en la residencia como “descompensaciones”, o como daños físicos en el cerebro producto de la violencia y el maltrato sufrido por los niños a lo largo del tiempo. Y la intervención en relación a esto se lleva a cabo mediante medicamentos administrados por el psiquiatra.

¹⁰⁶ Término que se utiliza para hacer referencia a las palabras altisonantes que se consideran inapropiadas en los niños y en los espacios institucionales en los que circulan, pero que en sus contextos cotidianos de crianza forma parte de una cultura particular del habla, estigmatizada en aquellos otros contextos.

masturbarse enfrente de los demás, marcarse el cuerpo con signos obscenos y sexualizados, robar, consumir drogas “de manera problemática”, etc. Estas con las conductas que se visibilizan y colocan en primer plano a través del tiempo dominante y son interpretadas como síntomas de problemas mentales y emocionales.

El *tiempo dominante* se administra en función de esta puesta en escena, y se despliega como la consecución de acciones necesarias para cumplir con *la reparación del niño y la familia* que concluyan en su reunificación, o de no ser posible, la integración del niño a un medio familiar alternativo. La lógica de este tiempo descansa en la creencia institucional y social de que la consecución de las acciones planteadas llevará al cumplimiento de este fin. Por lo tanto todas las acciones vinculadas a estos fines forman parte o son expresión de lo que hemos llamado *tiempo dominante*.

El tiempo dominante se instituye a partir de una tensión permanente entre la urgencia de llevar a cabo los procedimientos de reparación en *el mínimo tiempo posible*, para que el internamiento no se prolongue, y que la niña o niño sea ubicada-o lo más pronto posible en un espacio familiar estable y evitar que su infancia transcurra en un lugar de paso como las residencias o las familias de acogida. La definición de estos tiempos está dada en las bases técnicas de cada uno de los programas de reparación del SENAME, y su control lo realiza el juez, quien es el responsable de que los casos de los niños no se eternicen en una situación de indefinición. Pero este argumento razonable cuando se trata de una empresa, resulta inverosímil en la medida en que se propone codificar procesos humanos a partir de tiempos institucionales pautados por una lógica administrativa fundamentada en la eficiencia y la eficacia:

(...) cualquier persona, desde mi punto de vista que crea que catorce años de vulneración grave se pueden reparar en seis meses o un año está completamente equivocada, es tener una creencia de omnipotencia superior a lo que se debe (Entrevista a Directora de residencia).

Esta tensión no solo transita para el caso particular de las residencias, sino también a lo largo de los programas ambulatorios de reparación:

Por bases técnicas es súper poco, son seis meses. Pero ahora va a venir un cambio. Las últimas licitaciones de los PRI vienen con diez meses, son cuatro meses más. Yo no sé tampoco, siempre me he cuestionado cuál es la

lógica del tiempo tan corto, porque Sename igual lo justifica como que ojalá lo antes posible los niños estén integrados con una familia, y eso es evidente, o sea, para todos, pero... (Entrevista a directora de Programa de Reparación para Niños Institucionalizados).

Esta urgencia está también vinculada a la dimensión económica del proceso, en tanto que deben de cuadrar los tiempos, los procedimientos y los recursos económicos en relación al *mayor número de niños atendidos*, se trata de un ensamblaje que debe cuadrar entre las coordenadas de menor inversión y maximización de resultados. Pero en su aplicación se somete el proceso del niño y su familia a lo que los tiempos que dicta la institución, o por el contrario, se incumplen los tiempos debiendo prolongarlos con nuevos aplazamientos en tanto que los procesos humanos no sigue lógicas administrativas:

(Entre las) principales dificultades, si, justamente el tema de la negligencia parental que se vuelve crónica, severa, y nosotros podemos decir que irreparable ya para que uno tome conciencia a corto plazo, ¡olvídalo! no podemos hacer acá una intervención en un año. Nuestra, nuestra intervención tiene que tener un plazo máximo de un año seis meses, y de hecho los casos que tenemos problemas hemos solicitado prórroga han estado más de 2 años y aun así no podemos hacer más, o sea están 2 años y la idea de que después continúan en el sistema proteccional durante mucho más años más bien, (...) no podemos hacer mucho con la familia pero mientras haya alguien que esté ahí como nosotros, el niño va a sufrir menos consecuencias, entonces tiene que haber alguien que esté supervisando, monitoreando y hiper vigilando e interviniendo si, y muchas veces eso es como perpetuo hasta que los niños cumpla la mayoría de edad (...) (Entrevista realizada a Psicólogo de un programa de Intervención Integral Especializada PIE, el 31-12-14).

A sí mismo, el menor tiempo posible implica también que se actúe jurídicamente con la mayor rapidez para desactivar situaciones muy graves como la violencia y el abuso sexual y que la niña o niño reciban la atención correspondiente de forma inmediata. Pero ocurre también que hay largas listas de espera, para ingresar a los programas ambulatorios de reparación, recibir atención médica, o para ser recibidos en una residencia, que pueden prolongarse por varios meses:

Hoy día tenemos cincuenta casos, plazas por cincuenta casos y una lista de espera que siempre va entre diez y veinte casos ¿no? y que se van renovando conforme se produzcan actas terapéuticas dadas por psicólogos (Entrevista realizada a psicólogo del Programa de Intervención Especializada en Niños, Niñas y Adolescentes que presentan conductas abusivas de carácter sexual programa PAS el 24-10-14)

En consecuencia el proceso se diluye, las familias se desaniman, mientras que las condiciones cambian:

(...) por ejemplo tenemos niños que se considera pertinente un ingreso PRM por ejemplo, programa reparación de maltrato grave, la lista de espera, seis meses, ocho meses, un año. No podemos tener un niño con sintomatología que hace peligrar su permanencia en el colegio donde también puede ser víctima de bullying, que hace peligrar su permanencia con la familia de acogida por es este tema disruptivo por él, por la alta sintomatología, esperando un año a ser atendido por un PRM para que pueda bajar la sintomatología y empezar a trabajar su propia historia de vida, para tener controlados todos estos otros factores (Entrevista directora de FAE Programa de familias de acogida realizada el 23-10-14)

Además de que se incumple una orden judicial con las consecuencias correspondientes:

(...) entonces nos decían: no, no hay cupo o hay cupo para seis meses más, entonces nosotros decimos: ¡No! Lo incorpora o sino nosotros lo arrestamos a usted y el Sename tiene que informarme en diez días que oferta me da, no me responde, multa a la directora, ya y ahí tenemos un montón de peleas entre medio. (Por ejemplo) si un niño necesita una evaluación neurológica y está en lista de espera para dos o tres meses o más, pueden pasar dos años digamos, en espera de eso. “¡No señor usted haga la evaluación al niño en treinta días y me dice que necesita hacerlo y cuando lo hace, si no lo hace yo lo voy a arrestar a usted!” ¿Te das cuenta? Entonces nosotros que somos parte del estado evidentemente, exigimos al estado que cumpla. Nos dicen: “pero es que si el poder judicial también es del estado”. Sí, pero es que la tradición jurídica surge como control al Estado, (...) a partir de la falta de servicio del Estado hacia los ciudadanos, y ¿quién declara aquello? el poder judicial. Es decir, es el poder judicial es el que controla al Estado que no vulnere los derechos de los ciudadanos, soy Estado, yo también estoy sujeto a control, pero mi función es controlar al Estado, a la administración del Estado, ¿te das cuenta?, entonces es un asunto que cuesta instalarlo, cuesta instalarlo. (...) Yo digo: de acuerdo, no es culpa suya, pero ¿alguien tiene que responder acá po! (Entrevista a juez de Familia, realizada el 13-10 del 2014.

Por otra parte el proceso de reparación es dictaminado a partir de un mandato legal, lo que no implica necesariamente que exista el consentimiento subjetivo del niño o niña y su familia del que depende que sean receptivos para que sea efectivo un tratamiento de esta naturaleza.

El tiempo emergente

Se define como aquel que se produce al intentar tramitar el tiempo dominante en la vida cotidiana y des-ordenan la *grilla*¹⁰⁷ que se impone desde lo institucional. Se caracteriza por la irrupción de las subjetividades individuales y colectivas que siguen sus propias lógicas. Este tiempo se cifra en las dificultades para imponer el tiempo dominante, los problemas cotidianos, que emergen de los deseos, las necesidades, las filias y las fobias, los estados de ánimo, las disposiciones o indisposiciones individuales y colectivas, así como de las tensiones y disputas que dan lugar a la configuración de dinámicas complejas producto de las distintas lógicas institucionales que intervienen en este espacio y las maneras en que los actores maniobran en/con ellas.

En la residencia, hay dos situaciones que imprimen cualidades particulares al tiempo emergente: 1) El hecho de que los niños fueron internados sin que haya mediado su consentimiento subjetivo, lo que genera un grado mayor de dificultad para la realización del tiempo dominante, que da por sentado la existencia de un niño que desea ser “reparado” y consentirá el modo de vida que se le impone. 2) La segunda cualidad, hace referencia a una cotidianidad que se despliega a partir de una sucesión vertiginosa de hechos que quedan fuera del control del equipo, en tanto que no son susceptibles de ser capturados dentro de la grilla del tiempo dominante.

El tiempo emergente configura dos mundos, el de los adultos responsables de tramitar el tiempo dominante y quienes, como veremos, maniobran tanto para tramitarlo como para evadirlo. Y por el otro lado, el mundo de los niños, quienes se resisten y maniobran para imponerse a partir de sus propios manejos del tiempo para sustraerse al modo de vida impuesto.

Dentro del tiempo emergente, es posible caracterizar dos experiencias temporales que resultan de las maniobras que niños y adultos realizan para escapar al *tiempo dominante* y

¹⁰⁷ Entendida en un sentido foucaultiano, como la delimitación material y simbólica de las posibilidades de acción social, determinadas, en este contexto por el Estado, a través de las instituciones involucradas en la protección.

las obligaciones que este les impone. Los hemos denominado el *tiempo de excepción* y *tiempo indeterminado*.

El tiempo de excepción

Se define como un espacio entre los intersticios del tiempo dominante que da lugar a otro tiempo, constituido por significados más personales o íntimos, que pueden ser individuales o colectivos, de adultos o de niños.

Se identifica por estar organizado por actos, que si bien, no son del todo deliberados, le dan la espalda y socavan las lógicas de segmentación del tiempo dominante y conduce a que los sujetos se expresen más allá de las categorías con las cuales se les ha definido institucionalmente. Ya que en su producción se expresan los deseos, necesidades, intereses, de los individuos o de colectivos. En el tiempo de excepción se desactivan en cierta medida las lógicas del tiempo dominante y se produce un transcurrir dilatado. Ambos tiempos coexisten y muy probablemente sus intensidades son complementarias, como si este tiempo fuese una pausa, frente a la intensidad del transcurrir de los sucesos. En el *tiempo de excepción*, los participantes parecen encontrar un resguardo ante el intenso transcurrir de la vida cotidiana. No es que se oponga abiertamente, sino que le da la espalda al tiempo dominante y lo ignora transitoriamente. Su devenir es pautado más por el placer que por el deber, la contemplación, el encuentro y la espontaneidad. No tiene un propósito determinado más allá de sí mismo, aunque podría tenerlo, en la medida en que sea signado por sus participantes. Es un tiempo caracterizado por lo lúdico y lo creativo, en el que se diluyen, hasta cierto punto, las fronteras que delimitan los roles de los adultos y las funciones asignadas a cada uno-a de los actores de la residencia¹⁰⁸. Pero estas experiencias gozosas, no son compartidas muy a menudo entre niños y adultos, quizás, porque una de sus funciones es abstraerse de la presión que se ejerce entre ambos mundos mediados por el tiempo dominante.

¹⁰⁸ En este tiempo, en el que es posible liberarse del rol asignado por la profesión, y relacionarse a partir de otros principios signados por la naturaleza del tiempo de excepción, suelen mantenerse los roles vinculados al género, la edad y la autoridad de acuerdo a los rangos que cada quien ocupa en la residencia.

Por ejemplo en el caso de los adultos de la residencia, se expresa en los momentos de la comida, que muchas veces suelen servir de refugio frente a las tensiones de la jornada. Algunos se encierran en sus oficinas o buscan un lugar tranquilo, abren una de esas mesas plegables que se almacenan en el espacio común de su edificio y se sientan a comer ahí. Otros-as se reúnen en alguna de las casas y extienden lo más posible la sobremesa. Luego de la partida de los niños a la escuela, las tías suelen reunirse en una casa a desayunar, y conversan de sus historias personales. Una cuidadora instauró su hora del té por la mañana, al término de la once de los niños. Ellos sabían que ese era un tiempo solo para ella, en donde no estaba disponible, debían dejarla en paz y así lo hacían. Una de las compañeras del equipo técnico, salía a sentarse a una banco, fuera de las instalaciones, y se fumaba un cigarro, algunas veces la encontré ahí sentada a mi llegada, por lo que yo también hacía una pausa y conversábamos unos minutos. Otros solo salían sin avisar a nadie y más tarde regresaban.

El tiempo de excepción de los niños se produce en los momentos de juego espontáneo, en el que construyen mundos imaginarios: *“¡Estos niños juegan tan bonito mamá!”* –comentó el hijo de una de las operadoras, luego de pasar la tarde con ellos.

Una tarde me senté a observarlos por un largo rato. Eran cuatro o cinco niños pequeños entre siete y once años, dirigidos por un adolescente de unos 15 años, quien tenía una autoridad evidente sobre los más pequeños, y a pesar de que la ejercía violentamente haciendo uso de intimidación y algunos golpes, los niños lo seguían encantados. Se mantenían sonrientes y completamente absortos en las batallas que libraban entre dos bandos de extraterrestres, *“uno bueno y uno malo”*, -me contó más tarde Mario-. Personajes que escenificaban con pequeños monos de plástico. Se desplazaban en los jardines yendo de un lugar a otro, con las manos cargadas con éstos personajes y juguetitos de plástico. A la cabeza iba el mayor, quien dirigía la operación. En un momento dado se instalaron en una mesa de cemento y en su superficie construyeron un campo de batalla, crearon zonas montañosas hechas de montículos de tierra, palos y piedras pequeñas, como si fuese una maqueta y colocaron los juguetitos y los personajes estratégicamente. El director los miraba atentamente, me acerqué y me dijo preocupado: *“otra vez Joaquín jugando a las guerras”*,

se refería al chico mayor que guiaba el juego, quién definitivamente lo inquietaba. Aunque no entendí muy bien por qué, pasado el tiempo supe que era uno de los dos chicos a quien se le consideraba de *mayor complejidad*, creía que una residencia más especializada sería más adecuada para él. De manera que se sentía preocupado al verlo absorto en juegos que no “eran adecuados a su edad” y además estaban cargados de un contenido violento. Definitivamente no era común que un adolescente de esa edad se inclinara por juegos como éstos, pero a mí me hizo recordar mis propias experiencias de juego colectivo -que aún disfruto cuando tengo oportunidad de convivir con niñas y niños-), y me hizo pensar en lo placentero y catártico que podía ser para él y sus compañeros un momento como éste, bastaba ver sus rostros emocionados y el despliegue de creatividad que había en el diseño de aquella maqueta.

Hay una anécdota conmovedora, en la que Julián produce un tiempo y un espacio personal a través de una “carpita para pensar”. Su protagonista de once años aproximadamente¹⁰⁹, había construido una carpa¹¹⁰ con las sabanas de su cama: “*Era una carpa perfecta, sostenida por unos palos*” –relataba la pedagoga-. Cuando ella y la tía se acercaron a observar la carpa, Julián rápidamente se adelantó a decirles que no era para hacer “*cosas malas*”¹¹¹, que él se metía en su carpita para pensar. Una hermosa producción, llena de ingenio, que da cuenta de la agencia de un niño de 11 años para tramitar su necesidad de un mundo privado, dentro de otro mundo en el que no hay un lugar para acoger la necesidad de intimidad, la reflexión o la experiencia de paz¹¹².

Aunque no es tan común, hay un tiempo de excepción que se produce entre niños y adultos, y que propicia que los primeros desplieguen sus propios códigos, mientras los adultos los

¹⁰⁹ En el caso de varios niños noté que su apariencia física era de un niño mucho menor que la de su edad cronológica, debido muy probablemente por un retaso en la maduración física debido al maltrato, la baja estimulación y la nutrición deficiente.

¹¹⁰ Tienda de campaña.

¹¹¹ En la residencia este tipo de acciones puede ser interpretado como la búsqueda de un espacio de intimidad para realizar prácticas sexualizadas, ya sea solo o con otro niño.

¹¹² La capilla podría ser un lugar que tuviera ésta función, un lugar que podría tener la función de abstraerse de trajín cotidiano, y propiciar la introspección, pero solo se abría para eventos especiales y el resto del tiempo sus puertas permanecían cerradas.

siguen. Este tiempo suele producirse con quienes no forman parte del equipo operativo, por lo que resulta aún más excepcional cuando ocurre con los profesionales del equipo técnico, quienes su tiempo suele estar codificado por el tiempo dominante. El director lamentaba pasar la mayor parte de su tiempo en trabajos administrativos y llenando papeles. Una vez me dijo: *“Yo debería estar ahí, jugando con ellos, sentado frente a su escritorio y mirando nostálgicamente a través de la ventana hacia el jardín donde correteaban los niños.*

El paseo anual al mar es una actividad donde era posible compartir éste tiempo de excepción, en el que niños y adultos podían disfrutar juntos. En las conversaciones informales que surgieron a lo largo del taller, alguna vez se refirieron a esta experiencia:

Tía1: Aquí en el hogar no... Pero para las vacaciones del verano si

Tía 2: Ah bueno, ahí es distinto

Técnica 1: Si es distinto, por ejemplo yo juego a la escondida con ellos y me dicen: ¿tía usted puede correr? Y les digo si si... Juego con ellos a la rayuela, con ellos en la playa y el que pierde se tiene que tirar un piquero ¿tía y usted no puede? ¡Sí!, y tengo fotos, no sé, tironeándome con los grandes y uno juega igual entonces¹¹³.

Para los profesores de educación física, su participación en uno de estos paseos fue crucial en la construcción de un vínculo que posteriormente les permitió trabajar con los niños. Su narración es interesante puesto que nos muestra como este tiempo de excepción puede torcer la lógica dominante, establecer una relación más horizontal que facilite la tarea de los adultos, al ser recodificada junto con los niños:

Ganar el respeto con ellos yo me di cuenta que son puros desafíos, si tú no lo vei ese desafío, no te ganai el respeto. Así de simple. Por ejemplo, una vez fuimos a los andes y había que subir un cerro. Todos los chicos lo subieron, a mí me costó y eso que hago mucha actividad física, pero ellos lo suben y yo estuve ahí con ellos arriba, arriba en la punta, yo llegué con ellos ¡O grande tío, es la primera vez que llega un tío acá arriba con nosotros!, -y yo dije- Ya pues, ya llegamos ¿y que hacen ustedes acá? Cantan. Y se quedan ahí conversando de la vida. Y como que uno entiende que es un logro para ellos llegar ahí a la cima de ese cerro. Y yo dije ¡Pero claro que no va a subir ni una tía acá, tuve que escalar y lo logré!

Este es un tiempo excepcional donde los niños ponen la pauta a los adultos, les muestran el camino para llegar a ellos, y los adultos aceptan transitarlo entendiendo que, en estos desafíos se están jugando la posibilidad de construir un vínculo significativo con ellos. En

¹¹³ En ocasiones los adultos me parecían tanto cuanto más vulnerables que los niños, siempre expuestos al rechazo, buscando su reconocimiento y aceptación de los chicos. En su tono de voz, mientras narraba esta experiencia, se asomaba un tono de orgullo, que parecía decir entre líneas: “No soy tan mala después de todo los chicos si me aceptan”.

ciertas circunstancias este tiempo produce las condiciones para un nuevo orden, en el que se invierte la lógica de persecución-evitación, en la que los adultos intentan imponer a los niños códigos y prácticas que éstos últimos rechazan; en cambio, siguiendo las pautas de los niños, las resistencias ceden para dar paso al reconocimiento del adulto, otorgarle autoridad y consecuentemente seguir sus iniciativas. Aquí un ejemplo de como ocurre esto:

Profesores: Y ya este año fue como ya chiquillos vamos a comenzarla clase y los teníamos a todos así, y nosotros (nos preguntábamos) ¿y estos queeee? Así como ¿Qué les pasó, que les pasó? Y estaban todos ahí, listos, preparados (...) y estaban ahí todos atrás y eso es como ¡wow! que estén todos atrás, ordenados, como que ya, va a hablar el profe, va a hacer la clase. Lo que antes era ¡imposible!

Entrevistadora: ¿Qué fue lo que ocurrió en ese viaje para que se diera ese cambio?

Profesores: Es que vivimos con ellos, éramos uno más, hacíamos lo que teníamos que hacer pero... si había que ir a tirarse al barro ¡íbamos al barro con ellos!, incluso tratábamos de hacer más porque son súper competitivos y como que demostrativos, en el sentido de la actividad física, ya todos a trotar ¿tío por qué trota tanto? Por qué hay que trotar, y los cansamos ¡vamos, vamos, vamos! Entonces como que ahí te van tomando respecto ¡el tío tiene fuerza, o el tío no lo para nadie, o mira el tío todo lo que puede hacer!

Pero no todo el tiempo de excepción producido entre niños y adultos transita por un desafío para éstos últimos. También tiene una arista lúdica que puede ser irresistible para ambos, en tanto que resulta gozosa y entretenida para todos. Aquí una anécdota. Ocurrió uno de los primeros días de mi estancia, en que solo sabía los nombres de unos pocos¹¹⁴. Era una de esas tardes calurosas en que todo quedaba en silencio como si no hubiera alguna presencia humana, nadie me interpelaba¹¹⁵, así que me senté en una banca y esperé. De pronto pasó Esteban y me dijo: *“¡Venga tía la invito a tomar onces a mi casa!”* Así que lo seguí y le pregunté juguetonamente ¿es que tú la vas a preparar? *“Si”* –respondió-. Y ahí espontáneamente comenzamos a jugar: *“Entonces me sentaré y pediré la orden, quién va a ser el mesero”* – seguí-. Rápidamente otro niño se propuso, le di la libretita que llevaba en un bolsito, para que hiciera la comanda. Pasamos una tarde muy entretenida. Habían seis niños, todos

¹¹⁴ Me había puesto como meta, aprenderme dos o tres nombres cada día. Como soy desmemoriada, los anotaba en mi libretita y luego los escribía en el diario de campo. Fue una estrategia efectiva, que me permitió memorizarlos todos en un par de semanas. Algunas veces los sorprendía, cuando sin haber interactuado conmigo, los llamaba por su nombre.

¹¹⁵ Esto era desconcertante, porque era muy diferente a otras experiencias que había tenido en lugares similares, donde un adulto desconocido resultaba siempre atractivo a los niños, quienes lo interpelaban, lo invitaban a jugar, lo esculcaban física y psicológicamente. Acá fue todo lo contrario, mi presencia parecía no producir interés alguno ni en los niños ni en los adultos.

involucrados: dos meseros, otros éramos comensales, y otros más los chef, quienes preparaban tomatito picado con ajo, sándwiches, y recalentaban los tallarines del medio día, platillos sencillos que podían hacer con los mismo ingredientes de la once de ese día, y que nosotros les íbamos solicitando¹¹⁶. Al poco rato llegó uno de los voluntarios norteamericanos y al ver la escena me dijo sorprendido al oído “*Nunca los había visto así tan tranquilos*”. Más tarde se integró otro voluntario, entre ellos comentaban (en inglés) su sorpresa, lo que estaba pasando, al parecer, era algo especial, decían que no les había tocado presenciar un momento de convivencia tan cordial y agradable desde su llegada. Así que valoré mucho más ésta experiencia, que también a mí me producía una sensación de bienestar en el pecho, que se distinguía de la mezcla de sensaciones, entre tensión, angustia y alerta, que solía sentir en otros momentos ¿Podrá ser que los niños también experimentaban esta misma sensación que me inundaba el cuerpo y más tarde me dejaba agotada? Los voluntarios tomaron algunas fotos a los chefs y sus platillos, mientras la cuidadora de la casa se sumaba discretamente y participaba del momento en el que niños y adultos disfrutamos por igual del juego que habíamos creado espontáneamente.

El tiempo indeterminado

Con esta idea nos referimos a una práctica que resulta de la ausencia de rutina y que produce una experiencia de ambigüedad. El transcurrir de este tiempo sigue un patrón *dejar hacer, dejar pasar*.

Este tiempo tiene relación con el principio de que ninguna de las actividades tiene un carácter de obligatoriedad, se puede asistir o no sin consecuencias, aunque se diga lo contrario en el discurso, en la práctica se sigue dicho precepto, los niños pueden por la vía de los hechos, no asistir. Esto produce que el tiempo se experimente difuso. Los niños lo estiran, lo hacen dilatarse y los adultos producen las condiciones para que esto suceda.

¹¹⁶ Pude observar en ese momento que a uno de los “meseros” le provocaba angustia tener que escribir, cuando comenzamos a ordenar, tiró la libretita por la mesa y me dijo: no tía hágalo usted. Así que la tome y le pedí que él me dictara, luego se las devolví para que partieran a la cocina para pasarle la comanda a los “chefs”.

Una de las cosas que más me sorprendió a mi llegada fue la manera de convocar a los chicos a las actividades vespertinas, es una ceremonia que podríamos llamar el “ritual de las tres casas”. Los voluntarios tardan más de una hora en llamarlos, van de casa en casa, se detienen en cada una un largo rato, saludan, se sientan a conversar. Luego se trasladan al lugar destinado para la actividad, con suerte los siguen algunos chicos. La actividad transcurre en un flujo constante de niños que llegan y se van que dificulta la consecución de una experiencia de inicio a fin, salvo que se trate de un partido de fútbol.

La instauración de una rutina es una práctica conflictiva, aparentemente porque los niños se mantienen constantemente en la negación frente a los mandatos del tiempo dominante: ir a terapia, a ir a la escuela, a ir a la sesión psicopedagógica, a hacer los deberes escolares, asistir a la sesión con el psiquiatra. Es frecuente escucharlos decir: *“No estoy ni ahí con ese concha de su madre (se refiere al terapeuta), vieja cuiliaa (se refiere a la persona que quiere llevarlo a la terapia)”*.

En este contexto el equipo debe trabajar, es la realidad a transformar¹¹⁷. Pero los operadores utilizan esta situación para argumentar la imposibilidad de implementar una rutina que ordene la cotidianidad.

Sin embargo, la dificultad, parece estar alojada dentro del propio equipo, que produce las condiciones necesarias para que los niños puedan boicotear la rutina mínima que se les impone a partir del programa de actividades. A continuación se describen algunos pasajes de la cotidianidad que dan cuenta de cómo se produce el tiempo indiferenciado, diluyendo los deberes y obligaciones cotidianos por efecto de las prácticas del equipo.

La terapia de Ernesto. ¿A quién le corresponde llevarlo? Algunos decían que las cuidadoras y otros consideraban que debería ir la encargada de salud, en todo caso no había un acuerdo para ello. Para ir a la terapia los tiempos de desplazamiento son bastante largos, por lo que las tías, quienes deben tomar el transporte público, se llevan toda la tarde en esta actividad y

¹¹⁷Es innegable que se trata de un contexto de trabajo difícil y complicado de abordar, más cuando se involucra una fuerte experiencia de rechazo. Sin embargo se supone que los equipos deben estar capacitados para trabajar con esta realidad.

sola la casa a su cargo. En la residencia no hay un vehículo por lo que utilizar los del personal, como es el caso de la responsable de salud, quien tiene la posibilidad de llevar al niño de forma más expedita y evitar que el resto quede sin el acompañamiento de la tía. Pero llegado el momento en que se hacía necesario decidir, en un contexto en el que además Ernesto, se negaba a asistir, el director dirimía quién sería la o el acompañante. En esa ocasión se lo solicitó al trabajador social, pero él le recordó que le llevaría toda la tarde ir hasta San Miguel en el bus, por lo que debería dejar algunos asuntos urgentes para el día siguiente. Así que el director recapacitó y dijo que él mismo llevaría a Ernesto en su auto. Pero en ese momento llegó un vendedor y conversaron largamente, el tiempo y el trabajador social llamó a la puerta para avisarle que ya era tarde y Ernesto no llegaría a la terapia, -“No me di cuenta del paso del tiempo, pero bueno, acabo de conseguir un nuevo proveedor” –dijo el director, palabras más, palabras menos-.

La cita de Marcos con el psiquiatra. Una tarde, conversaba con el director mientras observábamos el partido de fútbol de los niños, se acercó el psiquiatra quien estaba en horario de consultas, Marcos seguía en su lista de niños por atender, lo estaba buscando. “Mira ahí está, está jugando” ¿quieres que le avise? –Le dije- Pero el psiquiatra respondió que no quería interrumpirlo, porque de ser así, Marcos podía alterarse y negarse a asistir a la consulta, era mejor esperar.

No asistió a terapia porque está cansado. Una mañana, conversaba con una de las tías, ella estaba afanada en la cocina y me hablaba de algunos cambios que le había hecho a la decoración de la casa, cuando de pronto entró la terapeuta y dijo con un tono de molestia: “¡Vengo por José, tenía sesión conmigo a las 10 de la mañana! ¿Qué pasó tía, por qué no me lo manda?”. -Y la tía respondió:- “Es que sigue dormido, no se ha despertado, llegó muy cansado anoche”.¹¹⁸ “¿Qué adolescente no duerme hasta tarde? Mis hijos lo hacen todo el tiempo”, exclamó el director en una sesión del taller. A quien le parecía adecuada esta práctica que incluso fue aplaudida por una importante funcionaria del Sename, ya que ello veía la reproducción de las condiciones de una familia. Sin embargo estas actitud envuelta

¹¹⁸ Era una práctica común que algunos de los jóvenes durmieran hasta las once de la mañana.

de flexibilidad hogareña, era más bien una manera de des-responsabilizarse de los adultos que llevaba a la que los niños hicieran lo propio respecto de sus compromisos, algunos de ellos fundamentales, como es el caso de la terapia en la que descansa el propósito de la *reparación del daño*. Así mismo, estas prácticas daban lugar a la producción de un tiempo vacío, en el que se proyectaba un porvenir incierto.

Lo peor es obligarlos a asistir. En una ocasión me abordó el encargado de actividades¹¹⁹, en el edificio de los técnicos, preguntándome si podía hacerme cargo de una actividad vespertina. Luego de conversar sobre algunas opciones nos decidimos por una clase de yoga para niños. Había pensado mucho en el diseño de la clase, adelantándome a las dificultades de convocatoria reflexionaba acerca de cómo lograr la permanencia de los chicos durante la actividad, tomando en cuenta los problemas de autoridad, ya que era prácticamente una extraña para ellos. Era un reto y como tal me entusiasmó. Le expliqué las condiciones del trabajo al encargado, quien replicó que no sería posible garantizar la asistencia de principio a fin: *“Lo peor es obligarlos a asistir a las actividades, el que quiere va”*- me dijo-. Y recalcó: *“no es bueno obligarlos, ellos tienen que asistir cuando lo decidan”*, haciendo un gesto con sus manos que movía de arriba hacia abajo como en señal de apaciguamiento. Con lo que me dejó bastante intranquila, ya que parte de mis objetivos era producir justamente lo contrario, un pequeño compromiso de parte de aquellos niños que se hubieran inscritos y quisieran participar, con la intención de que pudiera experimentar los beneficios de la técnica y hacerse cargo del compromiso adquirido. El problema no estaba en que ocurriera o no, sino en que nosotros, los adultos, hiciéramos todo lo posible para disponer las condiciones para que los niños tuvieran la experiencia, lo que era su responsabilidad, y permanecieran durante la clase, lo cual era mi responsabilidad al estar a cargo del desarrollo de la actividad¹²⁰. Pero él parecía renuente. Pasaron un par de días y lo llamé varias veces para que me diera el visto bueno y comenzar con la convocatoria. Pero nunca respondió el

¹¹⁹ Su labor era planificar y gestionar las actividades deportivas, recreativas y culturales, cuyo desarrollo estaban a cargo de los dos profesores contratados y del equipo de voluntarios.

¹²⁰ Como educadora con varios años de experiencia en el cuerpo en espacios residenciales, no podía comprender como se dejaba únicamente al libre albedrío de los niños, la experiencia vespertina ¿no era tarea del educador hacer de la vida cotidiana una experiencia significativa para los niños, ayudarlos a desarrollar su autonomía y hacerse responsables de sus actos?

teléfono. Hasta que finalmente una mañana él llamó y dijo que ya no iba a ser posible realizar la clase, porque el tiempo estaba ocupado con otras actividades. Pero eso había mucho tiempo libre que podía ser ocupado para ésta y otras actividades, más aún los fines de semana en donde no había prácticamente nada que hacer.

Ellos no pueden sentarse a la mesa. Una tarde, se acercaba la hora de la once, así que me fui a una de las casas para ver si podía acompañarlos. La tía preparaba el tradicional *tecito y marraqueta*¹²¹ con mantequilla. Le pregunté si quería que fuera a llamar a los chicos, pero me respondió que no, que ellos iban llegando *“Así nomás”, “Porque es muy difícil que ellos hagan caso (...)”. Ellos son así porque tienen problemas, un daño”*. Mientras decía esto señalaba con el dedo su cabeza, *“están enfermos”,* -dijo-, enfatizando estas dos palabras, como si yo preguntara algo que era por todos sabido, demasiado obvio. Inmediatamente después de este intercambio, Julián entró a la casa con otro niño, me pidieron unas monedas, estaban juntando plata para comprar un helado. Y la tía quien estaba terminando de poner los alimentos en la mesa, les dio una moneda de 100 pesos y les abrió el portón para que fueran a la tienda.

Pareciera que el equipo utiliza el tiempo de manera defensiva, lo dilata, lo deja pasar evitando el conflicto, pero al mismo tiempo que esquivan la confrontación, esquivan a los chicos y les dan la espalda, lo cual es posible a partir de la idea que se tiene de ellos como incapaces: no pueden permanecer en un lugar realizando una actividad, mucho menos por un tiempo prolongando, no pueden ni deben ser comprometidos a realizar una actividad para evitar reacciones de oposición, no se les puede pedir que actúen como niños *normales* porque en realidad no lo son.

La ausencia del marcaje del tiempo a partir de una rutina nos refiere también a la ausencia de una producción de sentido respecto de la vida diaria, todo queda difuso ¿Cómo habilitar lo posible sin sancionar lo prohibido? Al no fijar la prohibición y sus consecuencias, quedan indeterminadas las posibilidades y por tanto se instala la experiencia del sinsentido ¿Cómo

¹²¹ Pan típico chileno que se come en la merienda.

significar una experiencia en el tiempo *indeterminado*? ¿Cómo sostenerse psíquicamente en la residencia, ante la ausencia de sentido respecto del *estar ahí*? ¿Cómo sostener una colectividad sin referentes simbólicos compartido que produzca un sentido de pertenencia y unidad?

Adviene aquí lo indiferenciado, en donde las cosas, las actividades, las rutinas diarias pierden su significado, poco importa sentarse o no a la mesa a tomar los alimentos, poco importa no acudir a la terapia, o culminar una actividad. La vida transcurre en un dejar pasar casi indiferente¹²², más allá de los débiles e infructuosos intentos por implementar las operaciones de reparación y brindar un refugio donde se satisfagan las necesidades materiales. En este sentido la ausencia de rutina no nos habla ni de libertad ni de flexibilidad, más bien refiere a una orfandad de referentes simbólicos para significar la experiencia de internamiento.

Epílogo

El tiempo dominante se produce entre las coordenadas de lo jurídico, lo científico (que involucra principalmente a la psicología, la psiquiatría, la medicina y la psicopedagogía) y lo económico. Sirve de vehículo para la instrumentalización de estas coordenadas, determinando los ritmos, las etapas, los procedimientos y los plazos y que se siguen para la protección de la infancia, constituida en torno a la idea de *reparación*. Del cumplimiento de estos tiempos, depende incluso la continuidad de la existencia de la residencia, en la medida que depende de los recursos económicos que el Estado aporta y dichos recursos son administrados en función de una serie de criterios de cumplimiento para los cuales hay plazos determinados.

Sin embargo, a la luz de la práctica cotidiana, más allá de la *grilla* que impone el tiempo dominante, los márgenes de maniobra que existen en la vida cotidiana son bastante amplios. A partir del tiempo emergente y sus movimientos definidos como *tiempo de excepción* y *tiempo indeterminado*, se expresan dos formas de torsión de las pautas del tiempo

¹²² Que contrasta con la intensidad emocional con la que suele cargarse el ambiente en la sucesión de hechos que se salen del control del equipo.

dominante. En los márgenes del *tiempo dominante*, la naturaleza de las maniobras depende en gran parte de las características del equipo y los profesionales a cargo, quienes tienen la posibilidad de interpelar y acomodar las pautas del tiempo dominante, a partir de pautas que pueden ser habilitantes o constrictivas de los sujetos¹²³.

En las viñetas que describen el tiempo de excepción se muestra que, incluso en condiciones adversas, como la crisis en la que estaba sumida esta residencia¹²⁴, se generaban condiciones de para la construcción de otras experiencias individuales y colectivas, fuera de las pautas del tiempo dominante, capaces de transfiguran las relaciones antagónicas en relaciones de cooperación, y la experiencia cotidiana, en la medida en que adquiere sentido para los niños, en momentos significativos y gratificantes, La descripción de este tiempo, nos muestra ciertas condiciones que se requieren para su emergencia: 1) El despojo de la investidura profesional y el reposicionamiento subjetivo del adulto, en el que, sin dejar de serlo, se abre a la posibilidad de producir y compartir experiencias junto con el/los niños. 2) La apertura a la dimensión lúdica y creativa de la experiencia, que contribuye a la creación colectiva en la que es posible que todos se expresen y aporten algo de sí mismos, por fuera de los códigos que marcan las jerarquías tradicionales o dominantes 3) La aceptación, por parte de los adultos, de los códigos de los niños y adolescentes, mediante los cuales ordena y dan sentido a su mundo.

El *tiempo de excepción* se expresa como una *línea de fuga* que abre posibilidades, a la par que el tiempo indeterminado parece obturarlas, una de entre muchas de las tensiones a través de las cuales se teje la paradoja de la protección que desprotege.

El tiempo *indeterminado* se produce fundamentalmente a través de las condiciones de posibilidad que genera el equipo operativo para su emergencia. Se sostiene a partir de 3 operaciones: 1) el descargo de los operadores, un *dejar pasar*, que, entre otras cosas, tiene la función de evitar una confrontación ante la negación de los niños a participar, y que se

¹²³ Esta es una mirada parcial sobre el funcionamiento del equipo, que se encuentra sostenido por una red de relaciones más compleja que será desenreda más adelante.

¹²⁴ Nos referimos al incumplimiento de los compromisos adquiridos con SENAME, lo que llevó a tener una supervisión, mucha más cercana por parte de esta institución, que en ocasiones llegó a ser semanal.

favorece por 2) la desorganización del equipo y 3) una mirada de los niños organizada a partir del referente normalidad/anormalidad, en la que se produce la idea de incapacidad, en lo que solo tiene la posibilidad de intervenir el especialista.

Se deja abierta la pregunta para los apartados siguientes respecto de cómo se producen y operan estas prácticas, y qué efectos tienen en el orden de la vida cotidiana y la constitución de los niños que la habitan en tanto sujetos de la protección del Estado.

LA VIDA COTIDIANA

Una semana habitual en la residencia: “*Esa semana¹²⁵ es aburrida*”

La vida cotidiana es la puesta en escena que resulta de la interacción entre las prácticas y las estructuras. La exploración de esta dimensión de la realidad permite analizar las formas de reproducción y producción de la vida social. A través de su análisis es posible acercarse a las múltiples formas mediante las cuales los individuos se reapropian de un espacio codificado desde el Estado (de Certeau, 2000), re-articulando su “dimensión personal a las dimensiones sociales” (Dubet F. M., 1996).

La vida cotidiana produce un orden en el cruce entre el tiempo, el espacio, las prácticas, los rituales, los patrones de interacción y los discursos, definiendo los límites de lo posible, lo lógico y razonable, dotando de coherencia a la vida de las personas y garantizando la reproducción y continuidad de las instituciones que posibilitan la vida social.

La vida cotidiana es una dinámica tanto de constricción como de producción. Su carácter constrictivo-reproductor proviene de la sedimentación de *las formas de hacer y decir*, que al fundirse en el espacio cotidiano dan forma y expresan el sentido común de los sujetos, a

¹²⁵ Modismo chileno con múltiples significados. En el caso de esta viñeta hace referencia a cosas o situaciones.

través del cual se mantiene un estado de cosas dadas como naturales, en medio de los incesantes cambios que tienen lugar en el micro espacio.

Cuando se hace referencia a un sistema altamente estructurado, en el cual las normas, los propósitos, los procedimientos están determinados de antemano por protocolos homogéneos, que existe un mayor grado de constrictión hacia el sujeto o grupo de sujetos quienes están sujetos a los mismos. En estos casos lo instituyente queda capturado a partir de los códigos de lo instituido e irrumpe el orden interno de la subjetividad y la identidad de las personas. Pero la vida cotidiana es también un lugar de producción de otros *decires y haceres*¹²⁶, en la medida en que siempre existe un espacio indeterminado entre el sujeto y la estructura, en el que “se disputa “la definición del orden social” (Reguillo, 2008, pág. 2). De manera que la vida cotidiana se dinamiza entre los marcos simbólicos instituidos y aquellas significaciones instituyentes, lo que le otorga su carácter habilitante para la producción de otros guiones que abren y cuestionan el discurso hegemónico.

En este apartado se despliega una trama fabricada por las operaciones instituidas para la protección de la infancia y que se caracteriza por el contraste entre la densidad de estas operaciones que pretenden instrumentalizar la cotidianidad, y el vacío de referentes simbólicos para re-armar la vida de los muchachos. Un problema que resuena con lo que de diversos autores han calificado como crisis, declive, o destitución de lo simbólico en la institución (Castoriadis, 2004) (Dubet F. , 2013) (Ehrenberg, 2011).

El texto se organiza siguiendo un orden cronológico tomando como referencia un día típico, a partir de cuatro momentos: la mañana, el medio día, la tarde y la noche, así como los fines de semana que se distinguen particularmente del resto de los días, y algunos acontecimientos que rompen lo rutinario. Así mismo se en ciertas temáticas que ayudan a

¹²⁶ Con ello queremos hacer referencia a las prácticas discursivas y no discursivas, que se particularizan en un colectivo y un territorio dado, dentro de las determinaciones estructurales/institucionales, sus variaciones y las cualidades de éstas variaciones en relación a “los imperativos prácticos, materiales y simbólicos” (Martín Criado, 1998).

comprender mejor ésta cotidianidad: el robo, la administración de fármacos, el aburrimiento de los chicos, la ausencia de autoridad y la violencia.

La mañana

Los niños van a la escuela en un horario de 8 a las 16 horas¹²⁷. Solo permanecen en la residencia Mario y Ricardo quienes asisten por la tarde a una escuela especial. Aunque era común la presencia de otros niños, entre ellos los de recién ingreso quienes aún no estaban inscritos en la escuela, aquellos que no habían querido ir o que habían sido expulsados de ella, o algunos jóvenes que estudiaban en el sistema abierto, que estaban en búsqueda de trabajo o que recientemente lo habían dejado. Las cuidadoras en esta hora del día deben velar porque los niños lleguen a tiempo a la escuela, bien presentados y con los útiles escolares necesarios. Aunque este propósito no se logra del todo porque, de acuerdo a las tías, “no hay poder humano que los convenza de asearse”.

A partir de las 9 de la mañana comienzan a llegar los miembros del equipo técnico (El director, la psicóloga, el trabajador social, el encargado de actividades, la responsable del área médica, la psicopedagoga, así como también la señora del aseo que se hace cargo de la limpieza de los espacios comunes y de las oficinas. Los miembros del equipo técnico acostumbran pasar la mayor parte del tiempo en sus oficinas o en instancias institucionales como los Juzgados de Familia, o en visitas familiares, escolares, sesiones de terapia, etc.

Las tías tienen a su cargo las labores domésticas: limpiar la casa, lavar la ropa, preparar los alimentos, la tramitación de la jornada diaria con los niños, así como también, deben acudir a la escuela cuando hay un llamado del profesor o director para tratar algún asunto respecto de uno de los niños a su cargo¹²⁸. Sin embargo están contratadas en el rol de *Nanas*¹²⁹ y en

¹²⁷ El horario escolar en Chile varía de acuerdo al nivel de escolarización. Por ejemplo en el nivel de educación básica que dura 8 años, los alumnos del primero básico suelen tener una orada de 5 horas, y en el octavo básico la jornada escolar se extiende hasta las 5 de la tarde.

¹²⁸ Esta responsabilidad no estaba claramente delegada en las tías, había de tanto en tanto discusiones porque ellas tenía que tener la comida lista, e ir a la escuela interrumpía sus actividades. Por lo que algunas veces acudía algún otro miembro del equipo.

¹²⁹ Manera en que se hacen llamar las trabajadoras domésticas en Chile y que jurídicamente corresponde a la categoría de empleada de casa particular.

los requisitos para su contratación no se solicita una formación determinada. Generalmente se trata de mujeres que tienen cuarto medio, en ocasiones incompleto y algunas quienes tienen estudios de técnico en enfermería. Tampoco es un requisito tener experiencia de trabajo con niños, niñas y adolescentes o competencias particulares, en todo caso, se busca y se valora que sean madres, como lo señalara un miembro del directorio de la fundación. En una ocasión le pregunté al director el por qué no contrataban a educadores o educadoras en vez de tías, él me respondió que en Chile no existía la formación en educación no formal y que quienes podían desempeñar ese rol, ya sea profesionales de la psicología, el trabajo social o la terapia ocupacional, no estaban dispuestos-as a realizar tareas como la limpieza o la comida, ni a recibir un sueldo tan. Entonces pregunté de nuevo -¿Por qué no suben los sueldos para este rol?, de esta manera quizás profesionales con experiencia se interesarían en desempeñar este rol fundamental. Pero respondió que eso era imposible porque así estaba cotizado en el mercado y que podría generar problemas que ellos pagaran mucho más que otras instituciones. Me sentí molesta, pero solo dije que lo pensara, porque era importante que las personas más cercanas a los niños fuesen las más calificadas, tanto por sus conocimientos técnicos como por su experiencia y cualidades para educar y acompañar a los muchachos.

Regresando a la descripción de la jornada matutina, una vez que los niños parten a la escuela y los mayores al trabajo, las tías toman desayuno, a veces lo hacen juntas en una de las casas y charlan sobre los últimos acontecimientos de la residencia o sobre sus vidas personales. Los días de cambio de turno se reúnen con su relevo a las 9 de la mañana y la ponen al tanto de aquellas situaciones que precisan seguimiento: permisos, sanciones, visitas, provisiones, etc. Lo más relevante debe quedar escrito en el *libro de novedades*. Normalmente después de esto se dirigen al edificio de los técnicos, donde se encuentra el área de lavandería. Este momento del día se constituye como un espacio informal de coordinación a falta de una instancia formal. Mientras echan cargas de ropa a la lavadora aprovechan para conversar y coordinarse con algún miembro del equipo técnico, o informar acerca de situaciones presentadas a lo largo de la jornada.

Los niños que se quedan

Ellos pasan su tiempo jugando por ahí, inventándose un quehacer. Por ejemplo, el caso de Tomás (11 años). Su presencia matutina en la residencia se debía a una expulsión temporal de la escuela, al parecer había golpeado y lesionado gravemente a un compañero. Un día lo ví tumbado pecho tierra, completamente inmóvil, sus manos sostenían una delgada cuerda que en su extremo tenía una trampa para cazar tórtolas que él mismo fabricó con una caja de cartón y unas varitas, y un poco de alpiste como cebo para atraer al pájaro. El día anterior le había preguntado a la Tía si podría cocinarle una tórtola, él recordaba el sabor de esta ave asada que alguien de su familia preparaba. El siguiente paso fue averiguar cómo hacer la trampa, así que se dirigió a la oficina de la pedagoga y le pidió el internet para hacer la consulta. Y ahí estaba Tomás, en pos de su proyecto, dejó de lado la ansiedad, la inmediatez, la hiperactividad y la incapacidad de concentración (que, de acuerdo al equipo, todos los niños del hogar padecen), y se quedó tendido en la tierra por un par de horas. Tomando breves descanso pero sin abandonar su propósito, aguardando como un sagaz cazador a que llegara su presa.

En esos periodos de tiempo vacío, aproveché a jugar con los chicos. Jugábamos *agüitas, taca taca, basta y gato*. Jaime un día me miró extrañado y preguntó: “¿Tía, a usted le gusta jugar?” Y agregó: “Creí que no iba a saber jugar con las agüitas”. A pesar de las tensas relaciones que caracterizaban las interacciones entre niños y adultos del equipo operativo, el juego era una propuesta que tenía muchas oportunidades de ser bien recibida, salvo en algunas excepciones cuando el mal humor los inundaba y era mejor darles un tiempo. El juego funcionaba incluso con los adolescentes como Josué (15 años), clasificado como un “caso de alta complejidad”, y con quien tuve una relación difícil -plagadas de rechazos, cargados de gestos violentos-, pero que se mostraba dispuesto a compartir conmigo cuando se trataba de jugar. La primera vez que convivimos fue porque él me invitó a jugar voleibol, tuvo la deferencia de enseñarme porque no me desenvuelvo nada bien en los deportes.

Pero en el transcurso de la mañana, cuando los niños se aburren, se dirigen al edificio de los técnicos. Intentan traspasar la puerta de las oficinas, hacerse ver y escuchar, pero nunca se

sabe si lograrán entrar. A veces la puerta estaba abierta de par en par y el ingreso no involucraba dificultad alguna, pero otras, había que tocar reiteradas veces, incluso gritar, y si eso no funcionaba había que asomarse y tocar fuerte en las ventanas de las oficinas. En ocasiones tenían éxito y alguien acudía a abriles la puerta, pero en otras, recibían respuesta a través de la ventana con *reja enrejada*: ¿Qué necesitas? –Preguntaba alguien desde adentro. Pero los niños no necesitaban algo específico, querían entrar, husmear en las oficinas, entablar conversación, pedir algún juego al director, quien tenía varios guardados en un librero. Improvisaban peticiones con el propósito de pasar el rato en compañía.

Está ¿bien? que los jóvenes duerman hasta entrado el medio día

Los mayores que permanecen en este horario en la residencia tampoco tienen un programa de actividades. Solían dormir hasta pasado el mediodía, permaneciendo en sus cuartos o viendo la televisión en el living. A algunos miembros del equipo les inquietaba esta situación, pero el director reaccionaba molesto, decía que era un comportamiento muy común entre los jóvenes y que no entendía por qué no sería el mismo caso para los muchachos de la residencia. Interpretaba la preocupación de sus colegas como un argumento que etiquetaba a los muchachos en el campo de la anormalidad:

En este país sobre todo, o sea, hoy día los niños si no tienen una actividad fija van a dormir hasta la hora que se les para, y se van a levantar pa volver a dormir. (...). No quiero que se le interprete características a estos niños, como especiales o raros porque hacen algo que es natural de la conducta de todos los adolescentes (Taller, 14 de agosto del 2014).

El director apelaba al argumento de la normalización¹³⁰, para explicar esta situación que preocupaba otros miembros del equipo, quienes a su vez sostenían que en esta etapa de la vida los chicos debían hacerse responsables y que la falta de responsabilidad era la causa de sus fracasos e inestabilidad laboral:

¹³⁰ En el contexto del discurso de los derechos del niño, el término *normalización*, ha sido utilizado en el sentido inverso al uso generalmente dado en ciencias sociales que refiere a la adaptación del sujeto a su contexto o a criterios establecidos como normales. En este caso *la normalización* es una idea utilizada en el sentido inverso, en el cual se trata de generar contextos lo más parecidos posibles al contexto *ideal* de crianza de los niños.

Claro, entonces el cabro no está acostumbrado (a esforzarse), de hecho el Ramón abandonó (el trabajo), porque al final, porque fue mucho para él, yo creo que él no fue capaz de llevar esa responsabilidad de un trabajo, que bueno, malo, más o menos, igual no estaba tan mal pagado (Taller, 14 de agosto del 2014).

Por su parte, los jóvenes (que tenían entre 16-18 años), al respecto de sus prolongadas horas de sueño, manifestaban que no tenían nada que hacer: *“la wea está aburrida, no hay nada que hacer”*.

Mientras se llevaba a cabo esta discusión en el espacio del taller, la psicoterapeuta preguntó¹³¹: – ¿Y dónde está Ramón, tengo cita con él a las 12? La pregunta desencadenó un largo intercambio en el que la Tía a cargo decía que estaba dormido, y una segunda agregaba: –Si lo despiertas ahora se va a levantar de mal humor. –Otra más señalaba: –Es que llegó tarde del trabajo. –Y de nuevo la terapeuta preguntaba: – ¿Le avisaron ayer? –No –respondió la Tía. –Entonces hay que avisarle ¿quién lo va a llevar a la sala? –Volvió a increpar María la terapeuta. –Y se iniciaba un nuevo ciclo de descargos: –¿Es hoy? –Preguntaba la Tía. –Si es hoy –respondía María. –¿Está usted a cargo de Ramón Tía? –Le preguntaron los demás a la Tía que no se daba por aludida que uno de sus niños tenía cita. Finalmente respondió afirmativamente diciendo que iría por él.

Este extracto de conversación muestra como los operadores de la residencia se desresponsabilizan de sus actos, como se articulan estas micro descargas de responsabilidad y se produce un fenómeno colectivo en el que la responsabilidad de los operativos queda obturada al igual que se obtura la posibilidad de su desarrollo en los jóvenes. En esta operación se da lugar al borramiento de las normas y la desarticulación de la posibilidad de un orden que le dé sentido a lo que en el discurso se espera de los jóvenes (que trabajen, y estudien como forma de prepararse para la vida independiente). En esta dinámica adviene una cotidianidad indiferenciada, sin reglas claras del juego que regulen la relación del individuo consigo mismo y sus semejantes. Un contexto que no contribuye al desarrollo de la independencia y la autonomía de los muchachos, en la medida que éstas se adquieren a

¹³¹ Era común que durante el taller, en la dimensión del habla se discutiera acerca de un problema y en la dimensión del acto se expresara dicho problema. Pasaban de una a otra sin darse cuenta, estas dos dimensiones de la realidad parecían no tocarse, como si hubiese un velo entre la reflexión y la acción imposible de perforar para echar a andar un cambio.

partir de pequeños logros que inician por el desarrollo de la capacidad de regulación de los deseos y postergación de las gratificaciones inmediatas que permiten alcanzar objetivos mayores a mediano y largo plazo.

¡Por qué vamos a limpiar, si somos niños y tenemos derechos!

Los niños y jóvenes de la comunidad no realizan tareas relacionadas con el aseo y mantenimiento de la residencia o el sostenimiento de la vida colectiva. Le pregunté a Adrián, un joven de 17 años, sobre las razones para que no colaboraran en este tipo de actividades. Me miró muy serio, parecía un tanto molesto por mi pregunta, y dijo: *“Nosotros somos niños, tenemos derechos y por eso no nos pueden poner a limpiar, si hacen eso nos quejamos al Sename”*. Quedé desconcertada, así que fui a indagar. Las tías me aclararon que tiempo atrás la supervisora del Sename les había advertido que no podían involucrar a los niños en las tareas domésticas, porque ellos eran niños y tenían que jugar y estudiar:

Tía 1: Que eso es un problema con el SENAME también, el SENAME viene con un discurso para acá

Técnica 1: Ese es el mayor problema

Técnico 2: Que dice que los niños no tienen que hacer esto, que las educadoras tiene que hacer todo el aseo, que no pueden barrer, que no pueden hacer nada, tienen que ¡ser niños!

Tía 2: Ese es el mayor problema.

Técnico 2: Entonces cuando quieres que hagan algo (te dicen) *“¡no!, es que el SENAME me dijo esto y si no la voy a acusar”*.

Tía 3: Claro, eso es lo que uno quiere hacer y no puede, ese es el mayor tema de todo esto, están muy sobreprotegidos, no se les está enseñando y no sé les está formando como debiera de ser.

(Taller, 17 de abril 2014).

En el espacio del taller, la discusión respecto de la delegación de responsabilidades de la comunidad a los muchachos desembocó en el problema de falta de autoridad de los adultos. Había diversos puntos de vista acerca del problema. Uno de los miembros del equipo señaló que el problema no era el Sename y sus exigencias absurdas, sino más bien el compromiso que los miembros del equipo tenía respecto de la educación de los muchachos: *“(…) ahí ya partimos con la falta de compromiso (…). A mí el Sename me puede decir ‘póngase de cabeza tía’, pero si yo no estoy de acuerdo ¡No lo hago! Yo estoy en este hogar para formar y educar niños, si mi mentalidad no es esa no sirvo para esto”*. Otros aludían a la ausencia de criterios

colectivamente compartidos al respecto de las normas de convivencia y a la falta de coordinación en el equipo para sostener colectivamente las decisiones que se toman en relación a los niños y sus conductas: “(...) *el problema es que si tú haces algo no tienes el menor respaldo, los demás hacen otra cosa, el director no dice nada, este entonces tu dices: ¡bueno, que estoy haciendo! (Taller, 17 de abril 2014)*”.

La ausencia de experiencia y formación de las cuidadoras, la carencia de criterios para regular las relaciones entre los habitantes de la residencia y la falta de coordinación entre los adultos, sostenían el fenómeno de descargo y se articulaban dando lugar a una vida cotidiana ambigua y difusa.

El regreso de la escuela

A la una de la tarde Mario y Ricardo iban a la escuela en el auto de alguno de los miembros del equipo técnico¹³². Los demás niños, quienes estudiaban en el turno matutino, comenzaban a llegar después de las dos de la tarde. En su mayoría venían solos del colegio¹³³, aunque alguna vez me percaté que llegaban de la mano del trabajador social o de una tía, lo que solía ocurrir cuando eran llamados por el director si alguno de los niños había tenido un problema. Ese era un tiempo apreciado por el trabajador social porque le permitía convivir con el niño fuera de la residencia. Decía que estas ocasiones podían cambiar la mirada que se tenía respecto de los chicos, porque ellos se expresaban con mayor libertad en una situación que les pertenecía enteramente, lo que permitía entablar conversaciones espontáneas en las que se hacían bromas y reían.

Un camino con múltiples direcciones

El camino entre la escuela y la residencia lo recorrían en completa libertad. Durante ese trayecto los niños parecían completamente dueños de sus vidas. Caminaban junto a sus pares del colegio o de la residencia, algunos iban acompañados de su polola¹³⁴ con quién

¹³² En la primera reunión de equipo a la que asistía el trabajador social había hecho una moción al respecto del uso de los vehículos privados, solicitado que cuando menos se les apoyara con la gasolina, más no supe si tuvo eco su solicitud.

¹³³ Asistían a un colegio particular subvencionado.

¹³⁴ Novia.

conversaban un rato en el parque o la acompañaban a su casa o bien ella los acompañaba. A veces eran varias las chicas que permanecían con los muchachos en la residencia. Otros se detenían en la tienda a comprar golosinas, o visitaban a algún vecino-a, como lo hacía Danilo con una veterinaria que tenía su consultorio en ese sector, quien le regalo una perrita a la que llamó Luna. En el camino ocurrían muchas otras cosas, los niños establecían redes en el territorio con distintos propósitos, desde la simple conversación hasta la obtención de distintos objetos como celulares, juguetes, alguna patineta, bicicletas viejas, poleras¹³⁵, etc. En ocasiones se les vio trabajando en la feria¹³⁶ que se instalaba a un costado de la residencia una vez por semana. Otras veces se les veía en el taller de un vecino que vendía cosas usadas, la entrada de su casa era como una bodega de cacharros viejos que seguramente les resultaban atractivos. Tejían lazos en su entorno, por fuera de la supervisión de los adultos de la residencia y maniobraban para obtener algunos beneficios materiales a los que de otra manera no podían acceder. Experimentaban de cierto modo el logro, el control sobre su vida y la independencia. No obstante al mismo tiempo podían convertirse en blanco fácil para actividades ilícitas vinculadas a las drogas y al comercio sexual, que se decía operaba en una población contigua. Había rumores de que un par de niños que llegaban a casa de una señora donde ocurrían abusos de este tipo. Nunca supe si esto era real, pues el rumor hacía parte del sistema de información subrepticia, que fluía entre los chicos y las cuidadoras, y luego pasaba a los técnicos.

Llegada a casa

Los niños llegaban en pequeños grupos a cuenta gotas, otros más lo hacían en tropel. Se dirigían a sus respectivas casas, tomaban agua, conversaban entre ellos y con la tía que los esperaba para comer. Se descargaban de la mochila que llevaban en la espalda, veían la televisión, se cambiaban de ropa, algunos escuchaban música, jugaban con sus teléfonos celulares (o hacían todo al mismo tiempo), mientras otros salían al patio. Algunos se dirigían a las oficinas para tratar temas diversos que iban desde cuestiones escolares relacionadas con los útiles, hasta situaciones vinculadas a su familia. En el pórtico de la entrada al edificio

¹³⁵ Playeras o camisetas.

¹³⁶ Mercado sobre ruedas o tianguis.

de los técnicos, era común a esas horas, verlos esperando a que alguien les atendiera. Mientras la tía terminaba los preparativos para el almuerzo¹³⁷.

En ese horario y aún más entrada la tarde, se daba ocasionalmente la presencia de algunas niñas adolescentes, amigas de la escuela que venían a visitarlos. Algunos niños que tenían mucho éxito con las niñas. Durante estas visitas mantenían una interacción mediada por miradas, sonrisas, sus movimientos corporales eran más bien entrecortados que fluidos, había una cierta tensión, una emoción suspendida en el aire durante estos encuentros dados ante la mirada de sus pares y los adultos, quienes velada o directamente observaban. Adrián quien estudiaba la enseñanza media, recibía frecuentemente la visita. Recuerdo haber conversado con ellos una tarde, los encontré en la mesa del comedor de la casa de Adrián, haciendo sus tareas escolares.

¿Tiene una moneda? Estoy juntando para una maruchan

La manera en que los niños obtienen dinero y adquieren objetos personales es algo fortuita. Si bien la residencia cubre todo aquello referente al vestido, el calzado, útiles escolares, y productos para el aseo personal, no se les da dinero para sus gastos cotidianos. Sin embargo ellos tenían dinero para ir a la tienda. Un par de veces me pidieron dinero, lo hacían tanto los pequeños como los mayores que trabajaban. También se hacían de algunas monedas vendiendo cosas, ya fueran regaladas o robadas (juguetes, aparatos electrónicos, ropa, etc.).

Generalmente los chicos solían estar muy atentos y recordaban claramente cuando un adulto les daba algo. A este respecto Jaime me hizo un reclamo luego de que me negara a darle una moneda: “Ah, tía y entonces por qué le dio las pilas a Tomás el otro día”, me reclamó, aludiendo a una ocasión en que Tomás buscaba una pila para el control remoto de la televisión en un momento en que yo salía a comprar pilas para mi grabadora portátil y le dije que le pasaría una para el control. Le expliqué la situación y pareció quedarse tranquilo.

¹³⁷ Algunos niños tomaban almuerzo en la escuela, pero eso no impedía que volvieran a hacerlo en la residencia, no sin reclamos de la tía que les racionaba el segundo almuerzo para que no fueran a subir de peso.

En otra ocasión Francisco se acercó también para pedirme dinero: ¿para qué lo quieres? –le pregunté. Me respondió que quería comprarse una *sopa maruchan*¹³⁸. Ante mi negativa me increpó diciéndome: “¡Ah! ¿Y por qué el otro día le diste diez lucas¹³⁹ al psiquiatra?”. -le había ocurrido era que le había pasado dinero para pagar el taxi porque el chofer no tenía cambio- Le explique que era la hora del almuerzo, que la *maruchan* le quitaría el hambre y se perdería de comer algo nutritivo para crecer fuerte. No argumentó más al respecto y se fue a seguir con su pesquisa.

Esta práctica estaba incorporada y aceptada, en tanto que los adultos daban dinero a los muchachos o se limitaban a responder que no tenían o les daban alguna moneda sin más. Durante el taller varias veces se tocó el tema del dinero, sin embargo, y a pesar que el director estaba de acuerdo con darles una cantidad semanal para sus gastos cotidianos y promover a partir de ello el manejo adecuado del dinero y el ahorro, esto nunca se llevó a cabo. Los niños habían aprendido a proveerse por sí solos, y el equipo dejaba que esta situación siguiera su curso. No veían en ello el vacío que se producía y en el que se incubaba la práctica del robo y la mendicidad, así como también se ignoraba una buena oportunidad para educar.

El momento de la comida

La comida transcurría en el ir y venir de los niños, mientras unos llegaban, comían y se iban, llegaban otros. Las ollas quedaban en la cocina y la tía servía los platos en la mesa, donde había pan y agua de sabor, al tiempo que les preguntaban cómo había ido su día. Los chicos a veces se sentaban en la mesa, otras, frente al televisor y otras más salían a los jardines y al finalizar dejaban el plato por ahí, luego la tía debía salir a recuperar el servicio. Pocas veces los vi tomar su plato y llevarlo a la cocina.

Por lo general cuando había niños y adultos comiendo en la mesa, los primeros se retiraban antes y los segundos alargaban la sobremesa. Pero el acto de comer estaba siempre

¹³⁸ Marca de sopa instantánea que se vende en un vaso celado y solo requiere agua caliente.

¹³⁹ Palabra utilizada en varios países sudamericanos para referirse a la moneda corriente, los pesos.

ordenado bajo la misma lógica de roles: las tías servían, los niños comían y al final las tías comían, algunas veces en compañía de algún niño que se quedaba a su lado para conversar.

La casa a cargo de la tía Yadira era una excepción. El ambiente solía ser cordial y entretenido, por lo que los niños pasaban más tiempo en la mesa conversando. A los pocos días de su llegada instauró una rutina que contrastaba con el resto de las casas, incluso con la jornada que hacía su compañera en la misma casa. Compró mantelitos individuales y los puso en la mesa y les dijo: *“Vamos a comer todos sentados en la mesa, con zapatos y poleras”*. Ese día los chicos comieron sentados, y en silencio, que aprovechó para explicar cómo serían las cosas: *“De ahora en adelante vamos a comer todos juntos, yo voy a ser su tía, los voy a cuidar y a quererlos mucho como si fueran mis cachorros. Estoy muy contenta de estar aquí”*. Les explicó que era importante que aprendieran a comer correctamente para que cuando fueran a casa de sus pololas no fueran a comer como salvajes y quedar mal con los papás. Les dijo también que no quería escuchar más groserías, lo máximo que podían decir era *huevón* y *pucha*. Me describió con lujo de detalle la forma en que les sirve la comida, primero la ensalada, no en la fuente, sino en el primer tiempo en el plato mediano, su agua en la jarra, todo repartido equitativamente para que todos tuvieran lo mismo. Mientras me contaba esto, los niños y yo tomábamos onces sentados en la mesa y uno de ellos quiso levantarse porque había terminado de comer, ella lo detuvo diciéndole: *“No, usted no se levanta hasta que yo no termine, al menos que ya no quiera seguir en la mesa, entonces toma su plato, da las gracias y dice con permiso”*. El niño tomó su plato, lo dejó en la cocina y se alejó luego de darle las gracias.

En ocasiones había otros comensales a la mesa. Algunas personas del equipo técnico, con quienes las tías entablaban una conversación que podía prolongarse tiempo después de que los niños hubiesen terminado, mientras tomaban un té o un café. También recibían semanalmente la visita del sacerdote¹⁴⁰. Traía bebidas y algunas bolsas de papas y otras frituras. Era un invitado de honor que se quedaba a comer en alguna de las casas. Los chicos

¹⁴⁰ Era parte del staff del equipo y al igual que ellos recibía una remuneración, además de las visitas semanales en las que compartía la mesa, oficiaba las ceremonias religiosas en la capilla de la residencia, durante las celebraciones especiales como la semana santa o las primeras comuniones. (revisar si esto no lo he dicho ya)

disfrutaban de su presencia, pues con él la charla era más animada que de cotidiano. Entonces permanecían más tiempo en la mesa e incluso llegaban algunos niños de otras casas a sumarse a la convivencia.

También venía el director de la fundación que apenas se dirigía a los niños, pues se interesaba más en la conversación con los adultos. Se sentaba a comer con ellos después de que los muchachos terminaban. Posteriormente leían y reflexionaban en equipo pasajes de la Biblia. Lo conocí en una de estas comidas, lo primero que me pregunto fue si yo era Católica y posteriormente me insistió en que participara en su reunión. (No sé si esto ya lo dije en el apartado donde narro mi proceso de inserción)

¡Menos pastillas y más zapatillas!

Después de las comidas llegaba el momento, para algunos, de tomar su medicamento. La tía supervisaba muy de cerca esta operación. Iban al baño y frente al espejo observaba al niño introducirse y tragarse la pastilla, le daba un poco de agua y al final le pedía que le mostrara, el niño abría grade la boca y movía la lengua en todos los sentidos. Entre más destrezas adquiría Yadira para hacer que los niños tragaran la pastilla, más maniobras inventaban ellos para esconderla en su boca y después escupiría en el lavabo o guardarla en la bolsa de su pantalón como un trofeo. Danilo, al pasar frente a mí, sacó ágilmente la pastilla del bolso trasero del pantalón, me la mostró y la guardó con tanta rapidez que me hizo dudar si realmente se trataba de esa pastilla. Pero en realidad el hecho de que fuese o no el fármaco, poco importaba, lo sustancial era el hecho de que para él significaba un triunfo trasgredir los controles de la tía, un triunfo que debía permanecer semi-oculto, es decir, había que divulgarlo pero solo hasta cierto punto, ya que de hacerlo abiertamente perdería su eficacia, tendría que tragar la pastilla y vivir la humillación de haber perdido la partida. Mostrarme la pastilla a mí, resultaba inofensivo, ya que yo no diría nada, pero ante mis ojos lo convertía en un ganador.

El tema del consumo de fármacos formaba parte de la agenda cotidiana del equipo técnico ya que se presentaban diversas dificultades en torno a él. Por ejemplo, en el ámbito administrativo, tenían problemas para que la fundación los proveyera en tiempo y forma:

(...) es un lío, porque yo hago la receta como corresponde, la paso como corresponde y resulta que me piden una serie de requisitos que son absurdos, que le ponga el precio a los medicamento, ellos pueden tomar el teléfono y hacer eso. Entonces, eso no ayuda en nada, porque eso al final significa que los niños no toman los medicamentos cuando deben” (Taller, 17 de abril 2014).

También había problemas en la administración de los fármacos. Al final de la semana, las tías entregaban al psiquiatra unas bolsitas que guardaban en una cajita de plástico, con las pastillas que habían sobrado. Los niños se negaban a tomarlas alegando somnolencia, *“Nos quieren atontar”*, decían.

Este era un tema significativo para los muchachos, al que aludieron en raps que elaboraron en el contexto de la consulta, donde una de sus estrofas versaba así: *“Sería pulento¹⁴¹ que no nos dieran las pastillas y se cambiaran por zapatillas (¡Heeeee. Eso. Sí!, –gritaron en coro los muchachos del público).*

Cuando el equipo analizó los contenidos de los raps en el Taller se mostraron preocupados por la manera que los niños interpretan la toma del medicamento: *“El concepto medicamento todavía no está bien puesto, no está integrado, no está bien enfocado, todavía está como jeh! Lo que se usó para dejarlos huevones para que no molestaran ¿ya?, entonces tienen ese concepto”*. En esa sesión detonada por los decires de los niños en la consulta, hubo una larga conversación al respecto. Se interrogaron el por qué los niños relacionaban el medicamento con las drogas. Una tía respondió que meses atrás la mamá de Danilo, durante una visita, le había dicho que lo estaban drogando con esas pastillas, que no debía tomarlas, que el psiquiatra solo busca drogarlo. Otra tía señaló que esta idea de que los medicamentos los drogaba, estaba relacionada con la época en que la residencia había quedado *“acéfala”* durante un tiempo y los niños habían tomado el control: *“(...) ellos tomaron (el poder) y se dieron cuenta que lo que ellos podían, podían hacer lo que ellos quisieran, entonces, la pastilla pasó a ser droga, y pasó a ser mala, y no pasó a ser una cosa de sanar”* (este argumento era muy recurrente: los problemas de la residencia como efecto de aquel momento en que quedaron sin un director-a). en la conversación fueron aclarando que el problema en torno

¹⁴¹ Chilenismo para hacer referencia a algo grandioso o maravilloso.

de los medicamentos estaba también relacionado con los procesos de comunicación y transmisión de información. El medicamento muchas veces se administraba sin que mediara una explicación al niño respecto de las razones por que debía tomarlo. Había reticencia a que las tías conocieran el diagnóstico de los niños, porque podrían hacer un uso indebido de la información, ya fuera por falta de ética o por falta de preparación. Se veía a las tías simplemente como alguien que seguía órdenes y administraba el medicamento sin más. Coincidían, en que era necesario explicarle con detalle lo que se hacía cuando se daba una pastilla de estas características, para que ellas a su vez se lo comunicara al niño para que pudiera hacerse cargo de su propio bienestar: *“(...) ella (la tía) tiene que estar involucrada, tiene que saber por qué se tiene que tomar el remedio a tal hora, y porque no a otra. Tiene que saber si es que se lo tiene que tomar con o sin alimentos”*. De esta tarea había quedado excluido el psiquiatra, quien generalmente también quedaba excluido de las críticas y señalamientos del equipo. Quizás porque el tiempo para el que estaba contratado era muy limitado, algo que el psiquiatra señalaba de tanto en tanto para disculparse de no asistir al Taller, no veían en él a alguien que podía hacerse cargo no solo de diagnosticar, medicar y dar seguimiento, sino de preparar a la comunidad para comprender el sentido de usar medicamentos.

Algunos chicos reconocían que el medicamento les producía un beneficio, pero el discurso mayoritario era que los atontaba, les daba náuseas, se sentían mal. Ernesto les había dicho a sus profesores de educación física, en el contexto de un paseo, que ese día no tomaría la pastilla, porque tenía muchas ganas de jugar y el medicamento le daba sueño y no podría divertirse si lo tomaba. Danilo, quien se sentía somnoliento por el medicamento, les había pedido permiso para hacer desorden y así no quedarse dormidos y poder jugar con la bicicleta:

El otro día íbamos en la micro, y luego íbamos a ir a andar en bicicleta, y se venía quedando dormido y me dice “tío tengo que hacer desorden para no quedarme dormido, yo quiero ir a jugar po” pero ¿podemos hacer desorden? Porque si no Blas me va a ganar” -me decía-. Entonces lo dejé que hiciera desorden no más al Danilo. Porque saben que con la pastilla se va a tirar en la cama y se va a perder la entretención. (...) él sí asocia la pastilla con los efectos que le produce y no le gusta, no le gusta para nada, como que tiene caleta de rabia contra eso (Entrevista a profesores de educación física).

Una tía contaba que Julián le había dicho que no quería tomarlo más, que no le hacía “*ni bien ni mal*”, pero más tarde regresó y él mismo se lo pidió: “*Pero él después anda buscando que uno le dé el medicamento, y yo encuentro que ese es un avance también con él.*” Quizás en el medicamento veía una respuesta frente a la angustia de aquello para lo cual no había soporte en la comunidad. Esta sería la pregunta que cabría hacer al respecto de la experiencia interior de un niño que pide el medicamento ¿Cómo proveerlo de diversos soportes para tramitar su vida interior, la angustia, la tristeza, la rabia, la desesperación?

La tarde con los profesores y voluntarios

Al terminar los alimentos los más pequeños salían corriendo de sus casas e iban a jugar, andaban por ahí buscando que hacer y conversando con sus pares. Otros más se tumbaban en los sillones a mirar TV o escuchar música, o se iban a descansar a sus piezas. Era un momento del día en que reinaba la calma, sobre todo en el verano cuando el sol abrazador estaba en su apogeo.

Más tarde llegaban los cuatro voluntarios (dos mexicanos y dos estadounidenses) y los dos profesores de educación física, quienes tenían a su cargo el desarrollo de las actividades deportivas, recreativas y culturales entre las cinco y las siete de la tarde, aproximadamente. Al llegar se dirigían al edificio de los técnicos para conversar con Facundo (el encargado de las actividades), o en ocasiones lo hacían con alguien más del equipo técnico con quien debían coordinarse, y luego salían de las oficinas a buscar a los niños a sus casas. Por lo general los voluntarios se agrupaban en pequeños equipos y ofrecían dos y hasta tres actividades simultáneas, a las que los niños acudían de forma intermitente. Aunque llevaban un plan, tendían a improvisar sobre la marcha, a veces con éxito cuando lograban captar el interés de la mayoría en una actividad, sobre todo cuando se trataba del fútbol, en otras, solo reunían a unos pocos.

Los voluntarios y profesores tenían mucha disposición para la convivencia con los chicos, conversaban se reían, había mucho contacto físico, jugaban luchas, se abrazaban y hacían demostraciones de fuerza.

Todo ocurría simultáneamente, sin una distinción clara entre el inicio de algo y el final. Las tardes se desplegaban entre las actividades de los profesores y los voluntarios y el tránsito de los niños que veían TV, escuchaban música, conversaban, jugaban, iban a la tienda, dormían o intentaban entrar a las oficinas. Otras veces la atmósfera era más tranquila, todo transcurría sin mucho barullo. Al terminar las actividades, seguían jugando, organizaban un partido de fútbol, de voleibol, a los que en ciertas ocasiones se integraba el director y Facundo, era raro ver a una mujer del equipo jugando algún deporte organizado. Al final de la tarde en ocasiones las tías salían a conversar, se sentaban en una banca y algún chiquillo se sumaba a la plática.

Las actividades vespertinas cuya propuesta generalmente era de carácter colectivo, incluían también otras de tipo individual, tales como la asistencia a las terapias psicológicas¹⁴². También se daba el caso de la visita de algún familiar,¹⁴³ madrina¹⁴⁴, así como los mayores quienes salían de la residencia o con algún amigo-a o voluntario.

Sobre la rutina

El tema surgió en el taller ese día espontáneamente, cuando el director señaló que las cuidadoras no cumplían con la rutina y a partir de ello se produjo un diálogo muy revelador. Él decía haber cumplido con su parte: había impreso y colocado la rutina en cada casa, así como conversado con las tías para que se hicieran cargo de implementarla, de manera que su posición era que el problema de su incumplimiento estaba en manos de las tías. Ellas respondieron que no todas conocían esa rutina (lo que es probable en tanto que tienen turnos rotativos). En su defensa argumentaban que ya había una rutina antes y que el problema era que no se podía seguir porque los niños no hacía caso: *“si se les sirve la once ellos no la toman y más noche abren el refrigerador y comen todo lo que quieren”*, -explicaba

¹⁴² Al momento del trabajo de campo, la residencia tenía vinculación con 12 programas de protección diferentes, que brindaban apoyo de tipo psicológico y jurídico a los niños internos.

¹⁴³ Entre semanas eran poco frecuentes.

¹⁴⁴ Se trata de un adulto, quien en algún momento conoció al niño ya fuera en la escuela, en la residencia o en algún otro lugar, quien lo visita periódicamente, o lo invita a pasar un día a su casa o de paseo. Esta figura suele estar presente en cumpleaños y momentos relevantes del año para el niño. El padrino o madrina para algunos niños significaba que había alguien allá afuera a quien le importaban, por lo que tener más de un padrino o madrina puede ser motivo de orgullo.

una de ellas-. Consideraban que estas situaciones de desobediencia se debían a que no había una norma, un reglamento con consecuencias: *“no hay forma de decirles nada ni de castigarlos”*.

Para seguir explorando el tema, les pregunté acerca de las dificultades que tenían para instaurar una hora de estudio, que permita garantizar que todos realizaran sus tareas con el apoyo de un adulto, así como mejorar sus habilidades en lectoescritura y matemáticas, ya que todos tiene rezago escolar y enormes dificultades para situarse a la par de sus compañeros y compañeras de clase. La primer respuesta fue que no se podía instaurar una hora de estudio porque no todos tenían tareas, ni los mismos horarios, ni las mismas necesidades; además señalaron que muchas veces se atropellaban unas actividades con otras porque no se coordinaban entre los miembros del equipo, o una actividad con una sanción, que al no ser socializada y por todos conocida no se aplicaba. Luego argumentaron que los niños no querían, luego que no podían porque no lograban concentrarse porque al juntarlos a todos en un solo lugar se distraerían unos a otros. De ahí, pasaron el problema a la psicopedagoga: *“No sé, eso lo tiene que hacer la tía Rosario”*, quién a su vez argumentó en su descargo, que dado que tenía una jornada de 22 horas que debía realizar durante la mañana, con el propósito de servir de enlace entre la residencia y las escuelas de los niños, no podía hacerse cargo de un espacio como éste.

Fue una conversación difícil, los argumentos cerraban las posibilidades, más que explorar posibles respuestas para pensar en cómo instalar la rutina, se sentía en el ambiente como bajaba el ánimo ante una sensación de dar vueltas en un círculo sin salida. Una de las cuidadoras, que solía hablar poco en el taller, compartió algunas ideas que tenía para establecer la hora de estudio en cada una de las casas y facilitar el acompañamiento de los niños organizados en pequeños grupos. Era la primera vez que una cuidadora hacía una propuesta en el taller. Luego otro miembro del equipo técnico tomó la palabra e hizo otra propuesta. La atmósfera fue cambiando paulatinamente y del desánimo pasó al entusiasmo. Al cierre de la sesión se acordó que en la siguiente reunión cada quién expondría sus ideas para elaborar un proyecto colectivo para la instalación de la rutina. Alguien se ofreció a

elaborar un calendario de todas las actividades colectivas, las grupales y las individuales, para facilitar el proceso y no sobreponer las actividades. Sin embargo, el entusiasmo se desinfló cuando subrayé la necesidad de fortalecer el trabajo en equipo para realizar este proyecto, a lo que el director respondió que no había tiempo para estas reuniones. Y, de nuevo se cerraron las posibilidades instalándose el desánimo y la frustración

¿Puedo salir? ¡No! ¡Si!

En la residencia había laxitud y poca coordinación entre los adultos al respecto de este tipo de salidas. En una ocasión me encontré a dos voluntarios quienes tomaban un descanso mientras comían pollo a las brasas con papas fritas en un local cercano. Algunas veces los vi acompañados por un par de chicos de la residencia, para quienes la invitación representaba haber ganado un premio en el contexto de las actividades que llevaban a cabo, o simplemente se trataba de una invitación espontánea. Una vez el director acababan de reprender a Tomás por un problema que tuvo en la escuela, e inmediatamente después de eso se fue sonriente a comer hamburguesas con un voluntario. Miré interrogante a Pedro, el trabajador social, quien se encogió de hombros, suspiro y se alejó agitando la cabeza en señal de desaprobación de lo ocurrido.

Voleibol de playa

También se organizaban salidas para realizar actividades deportivas en instalaciones de la comuna, o para asistir a algún evento cultural o deportivo. Durante mi estancia se estaban llevando a cabo los “X Juegos Suramericanos” y el director había anunciado que la municipalidad les había dado boletos para asistir. Así que a lo largo de una semana hubo salidas a los juegos. Tuve la oportunidad de acompañarlos a los partidos de voleibol de playa, en las recién inauguradas instalaciones del estadio de Peñalolén. Durante el trayecto formamos un contingente disperso, caminábamos por la calle rumbo a la parada del bus en pequeños grupos, algunos se alejaban más de una cuadra de distancia de los otros. Joaquín dejaba a su paso una estela de música gracias a su pequeño reproductor de MP3 y dos parlantes portátiles en forma de cubos que llevaba con él. Tarareaba una canción cuando dos niños más pequeños lo alcanzaron y comenzaron a hacer lo mismo, Josué los golpeó uno

a uno con el puño cerrado en el hombro, ellos dejaron de cantar, pero más tarde, cuando íbamos de regreso, corrieron tras él y cuando lo alcanzaron caminaron a su lado. Era admirado por los pequeños, quienes lo seguían todo el tiempo y aceptaban sin problema su forma de disciplinamiento.

Facundo, responsable de las actividades, estaba tenso, se le veía muy serio, sus indicaciones eran cortantes y su cuerpo recto y rígido, parecía no estarla pasando bien. Los voluntarios y profesores por el contrario, estaban más relajados, conversaban entre ellos y con los chicos, y de vez en cuando hacían algún señalamiento para que no subiera de tono el pequeño relajo que los muchachos hacían en el bus.

Había dos partidos simultáneos, aunque al inicio nos sentamos todos juntos, al final solo quedaron en ese lugar los adultos (Facundo, el responsable de las actividades, los dos profesores y los cuatro voluntarios). Fui detrás de los chicos quienes se habían instalado en las gradas de la otra cancha donde se disputaba un partido con los competidores número uno de Chile. Los niños hacían todo menos ver el partido, corrían dando brincos haciendo riesgosas acrobacias entre las gradas incomodando a los espectadores, quienes buscaban a su alrededor algún adulto con quien quejarse. De pronto los perdí de vista, así que fui a buscarlos, los encontré jugando a las escondidas en el área de los baños portátiles, cuando se encontraban unos a otros corrían y se tiraban piedras, que producían un fuerte estruendo al golpear en las paredes plásticas y huecas de los baños. En el paseo se reprodujeron los mismos patrones: los niños fueron dejados solos y se mantuvo la interacción distante y tensa entre los niños y Facundo, así como cercana y amistosa con los profesores y voluntarios. De regreso, dos de los voluntarios se detuvieron a comprar completos¹⁴⁵, los chicos murmuraban molestos porque no habían sido invitados, pero luego de decirles un par de cosas como “*comesolos*”, olvidaron el incidente y continuaron tan amigos como siempre. Seguimos andando y de pronto los muchachos divisaron un área verde con juegos y comenzaron a correr en desbandada, ignorando los gritos de advertencia de Facundo quien iba tras de ellos con un paso más lento. Tomaron los juegos por asalto, iban de uno a otro,

¹⁴⁵ Hot dog, perro caliente, pancho.

del columpio a la resbaladilla y de ahí al volantín al que comenzaron a darle vueltas tan fuerte que hasta el más rudo hubiera sucumbido, Julián gritaba desesperado pidiendo que pararan, hasta que logró bajarse llorando al tiempo que Facundo iba a su encuentro para consolarlo. Danilo corría de un lado a otro, se subió a un columpio y comenzó a balancearse con mucha fuerza mientras gritaba ¡soy libre! me miraba y se sonreía, parecía estar actuando para quién tenía pocos días de haber llegado, o quizá no, y subido en ese columpio que lo transportaba a las alturas experimentaba eso que llamaba libertad.

La partida del equipo técnico

A las 18 horas la mayoría de las veces el equipo técnico partía sigilosamente. No se despedían, caminaban rápidamente hacia el portón mirando al suelo, o con la vista fija en sus teléfonos. Aunque en ocasiones pasaban a alguna casa para revisar asuntos pendientes con alguna de las tías, en general el patrón era no hacer notar su partida. No sé exactamente a que obedecía, pero podía estar relacionado con el no prolongar su jornada, ya que al despedirse de los niños y las tías muy probablemente surgirían nuevos temas o demandas que atender. O quizás también, para no hacer evidente el momento en que *el primer nivel del mando* (los técnicos) dejaba el lugar al segundo (las tías) y que los chicos no fuesen a aprovecharse de que *la autoridad mayor* ya no estaba a cargo. Nadie parecía percatarse cuando el equipo técnico se iba y la vida seguía su curso.

La noche: territorio de las tías y los niños

A diferencia de la jornada diurna, en la que la autoridad recae sobre el director y en su ausencia en la psicóloga u otro miembro del equipo técnico, la noche investía a las cuidadoras de autoridad.

Alrededor de las 20 horas se servía la cena: marraqueta¹⁴⁶, palta, té, y a veces el recalentado del almuerzo. No había un patrón común respecto a cómo se sucedía este momento del día. Al igual que el almuerzo, podían sentarse o no todos a la mesa. En la casa de la tía Yadira, era distinto, todos se sentaban a la mesa, algunos ya estaban en pijama para ese momento

¹⁴⁶ Pan que se consume típicamente en la merienda.

(sobre todo en invierno que oscurece a las 18 horas), mientras que otros, al terminar la merienda salían al patio o a la tienda. Era un momento más acogedor que el medio día porque la noche invitaba a quedarse en el living, y había mayor interacción entre los niños de la casa y la Tía, especialmente en el invierno, cuando el frío le quitaba las ganas a cualquiera de salir después de la caída del sol.

La distribución de los niños en las piezas seguía una lógica de edad, pues se buscaba evitar que un pequeño durmiera con un grande, ya que estaba siempre latente el peligro del abuso -no solo físico o emocional-, sino también sexual. Sin embargo en la práctica operaban otros criterios. Como la tía Yadira quien para evitar una mancuerna explosiva a la que ella denominaba “El patrón de fondo (David) y su perkins¹⁴⁷ (Alejandro)”, Decidió separarlos de manera que David tuvo que ir a dormir a una pieza con un compañero más grande. Sin embargo esta decisión acarreó una protesta del padre de David. Pero Yadira quien tenía un carácter fuerte cuando se trataba de defender sus convicciones, le respondió enfáticamente: “Usted no tiene por qué meterse donde yo tomo las decisiones”. Lo anterior incrementó una tensión que existía desde el inicio en la relación entre el padre de David y el equipo de la residencia y que repercutía en la actitud cotidiana del niño, quien hacía el mayor esfuerzo por mantener el ceño fundido en actitud de molestia permanente, en un gesto, quizás, de lealtad a su padre.

Por las noches ocurrían situaciones que permanecían en el territorio de *lo no dicho*, de aquello que *se dejaba pasar* y al igual que en el trayecto de la escuela a la residencia, permanecían al margen de la mirada de los adultos¹⁴⁸. Las tías hacían entre ellas una diferencia, de aquellas que por la noche se encerraban en su cuarto sin prestar atención a lo que pasaba afuera y aquellas que si desempeñaban bien su rol, dejando la puerta abierta y manteniéndose atentas a cualquier movimiento. Esta distinción se hacía sobre todo respecto de las *tías de agencia*, quienes no conocían a los niños y muchas de las veces les temían, de

¹⁴⁷ En lenguaje carcelario (canero), el perkins es el súbdito de un maleante con cierta autoridad, quien puede tener uno o más perkins a quienes utiliza para maniobrar en la cárcel y los cobija bajo su poder. Esta figura también tiene una connotación sexual, ya que muchas veces el perkins sirve sexualmente a su jefe.

¹⁴⁸ Ver apartado “sobre el espacio”, donde se describen algunos incidentes al respecto de la circulación nocturna de los niños.

ahí que durante las noches se encerraran a piedra y lodo. Además, era un momento complicado para ellas, porque debían apoyarse en sus pares con quienes no siempre tenían buena relación. Aunado a esto, la tarea se dificultaba porque tenía a cargo a los niños *de mayor complejidad*, quienes no siempre aceptaban de buena gana su rol improvisado. Por ejemplo, para los niños de la casa 2 se había vuelto un reto echar a las tías que fuesen enviadas a cuidarlos. Una de esas Tías me dijo un día: *“Ellos no van a poder conmigo, no me van a ganar”*. Estaban dadas las condiciones para que en cualquier momento estallara el conflicto, y así fue. Una noche, en que los niños jugaban divertidos en la casa de Yadira, le pidieron permiso para salir a la tienda, ella asintió y se fueron corriendo y brincando. Unos minutos más tarde, escuchamos fuertes gritos que se iban acercando, y de pronto entraron los dos niños. Beto, a quien la Tía de la casa 2 llevaba fuertemente cogido del brazo y su compañero que caminaba al lado acusando a la Tía porque los había maltratado. Le habían pedido que les abriera la puerta y cuando ella preguntó dónde iban, Beto le respondió con un par de palabras ofensivas, ella no lo dejó salir y la situación fue escalando hasta llegar a los gritos y jaloneos. Yadira intentó calmarlos y dejó que cada uno hablara. Beto estaba fuera de sus casillas y le recordó a la tía, a su mamá y toda la parentela, la tía fuera de sí arremetió diciéndole que cuando menos ella tenía una (madre). Beto pasó de la palabra a la acción, tomó una taza de cerámica, lo primero que estaba a su alcance, y la aventó a la cara de la tía al tiempo que corrió a refugiarse al lado de Yadira, gimiendo y llorando. En ese momento entró la tía Tania, de mayor antigüedad, quien al escuchar el alboroto fue a ver que sucedía. Una vez que la Tía de la casa 2¹⁴⁹ accedió a salir para pacificar la situación y que Beto se calmó, ellas conversaron acerca de cómo se debía proceder en esos momentos. La Tía Tania, aclaró que era ella, por su antigüedad, quien estaba a cargo, al tiempo que Yadira, quizás viendo mi expresión, se adelantó y me pidió que no interviniera.

¹⁴⁹ Aunque los nombres de los actores fueron cambiados, en el caso de las “tías de agencia”, no había nombres, solían llamarlas solamente tías, quizás por su presencia temporal, nadie se tomaba la molestia de aprender su nombre, de ahí que el texto busca reflejar esta situación refiriéndose a ellas como “la tía de la casa...”. Es posible pensar que en la ausencia de un nombre se evidencie también el lugar de irrelevancia que se le otorgaba a estas personas, a quienes contradictoriamente se les asignaba una tarea de la mayor trascendencia: el cuidado de los niños y muchas de las veces, de aquellos casos de mayor complejidad.

Estos ciclos emocionales se repetían con frecuencia, en un momento el sol brillaba, y había un ambiente cálido y amistoso y de pronto todo se nublaba y estallaba la tormenta. Es decir, no era un hecho aleatorio, situaciones como esta ocurrían en tanto que había un contexto ausente de normas y de figuras con autoridad y capacidad suficiente para maniobrar de manera que los conflictos no escalaran y se resolvieran de manera favorable, esto es, dejando una experiencia, un aprendizaje.

La casa 2 en ese periodo se volvió un problema, el equipo técnico decía que los niños estaban ingobernables. Cuatro tías enviadas por la agencia, pasaron durante un solo fin de semana, sin que ninguna permaneciera durante la jornada completa. El equipo declaró que se trataba de una crisis, donde la inestabilidad de la figura adulta producía inestabilidad en la conducta de los niños, quienes empezaban a tener prácticas de matonaje dirigidas a sus pares considerados como más débiles o aquellos que no se sabían defender. El equipo situaba el problema en la incapacidad de las tías y la dificultad de conseguir una persona con experiencia para estas labores, decían que mientras eso no ocurriera no habría posibilidad de resolver la crisis. Me sorprendió escucharlos, sin alternativas y sin respuestas ante una situación que debía ser detenida en ese mismo momento. Les propuse alternativas: organizar una comisión de autogobierno en la casa más estable para que la Tía a cargo de esa casa, quien tenía más experiencia, se trasladara a la casa 2. Hacer lo mismo con los chicos de la casa dos, para promover la auto-organización y delegarles pequeñas responsabilidades, así como pedir apoyo a los mayores y delegarles tareas a ellos también para el acompañamiento de sus pares de la casa dos. También podría asumir temporalmente esta tarea un miembro del equipo técnico, por ejemplo el encargado de las actividades, mientras la crisis se resolvía. Pero les parecía más viable seguir esperando que implementar estas acciones¹⁵⁰.

¹⁵⁰ En situaciones como estas, donde la protección se desvanece los niños solos a merced de sus propias leyes, el sentido común me decía que había una emergencia y alguien debía hacerse cargo inmediatamente. Me debatía entre proponerme como voluntaria para la jornada nocturna de la casa dos y guardar silencio, opté por lo segundo, pero aún dudo si fue una decisión acertada.

Los fines de semana

Los viernes, sábados, domingos y el lunes (la mitad de la semana), eran días cifrados en el imaginario del equipo como *días complicados*. La esencia de *lo complicado* radicaba en el abandono que los niños experimentaban durante estos días y sus efectos.

El fin de semana el equipo técnico no asistía a la residencia y todo quedaba a cargo de las tías. Era frecuente que en durante estos periodos, dos o tres de ellas fuesen *tías de la agencia*. Además de que en estos días suele vivirse una experiencia de vaciamiento de la comunidad, ya que no solo el equipo técnico no asiste, sino que algunos niños salen a visitar a su familia, así como los mayores van de paseo con sus pares o su polola, lo que refuerza la experiencia de soledad y abandono: *“Ustedes se van pa su casa y yo me quedo”*, le reclamó un viernes por la tarde, uno de los niños al trabajador social. *“Es por eso que se arrancan, están aburridos”* -decía él-. La propuesta de la residencia para esos días, recaía en los dos profesores de educación física quienes organizaban distintas actividades y excursiones los sábados por la mañana, como escalada de unos cerros cercanos. Pero no todos participaban aludiendo a que se sentían muy cansados, ese era un argumento muy socorrido y reforzado por las tías quienes solían recurrir al cansancio o al mal humor de los chicos para justificar su propia apatía con la que se coludían: *“Pobrecito, ha estado muy cansado”*, *“Es que trabajo ayer hasta tarde”*, *“Es que se desvelaron viendo una película”*, *“Ya le dije tío (le decían al director), pero no quiere, que le vamos a hacer”*, etc.

El sábado la jornada comenzaba más tarde porque desde el viernes en la noche tenían permiso para ver películas hasta entrada la noche. Esto era un incentivo que las tías capitalizaban condicionando esta actividad a la asistencia a la escuela. Era de las pocas consecuencias que ellas atinaban a configurar para motivar y sancionar a los niños, aunque al mismo tiempo saboteaban las actividades al aire libre que los profesores organizaban para los chicos los sábados por la mañana, ya que el desvelo de la noche anterior era un pretexto eficaz para no participar.

Huelga nocturna

En una ocasión, los niños de la casa dos, que conspiraban en contra de la tía, decidieron no dormir en toda la noche. Se prepararon un café, vieron películas, tomaron cosas del refrigerador y comieron hasta caer rendidos al amanecer, dejando a su alrededor los restos de vasos y comida de aquella noche en vela. La tía solo atinó mantener la situación bajo control para que no hicieran demasiado ruido y alborotaran a sus pares que dormían en las casas contiguas, y al igual que ellos, prácticamente no durmió, lo que le afectó para el resto de la jornada dominical.

Los domingos transcurrían sin una pauta precisa, se levantan mucho más tarde que entre semana, muchos permanecían dormidos toda la mañana: *“El fin de semana antes de la 1, 2 de la tarde no los sacas de la cama”* –decía una tía-. No había una actividad organizada, así que los niños y los mayores se entretenían viendo la televisión, escuchando música o en algún otro pasatiempo.

Los lunes: el recuento de los daños

Los días lunes se hacía el *recuento de daños*, aunque las tías no daban parte de todo lo ocurrido al director para cubrirse las espaldas, especialmente de aquellas salidas no autorizadas que habían hecho los niños. Para el director se trataba de un problema de comunicación:

Hay un problema con las tías porque ellas no entienden que los niños tiene derecho a salir, ni tampoco comprenden las condiciones en las que pueden hacerlo, los más pequeños acompañados por uno más grande, y los más grandes mediante un permiso y una hora acordada de llegada. Así que lo que ocurre es que las tías no les permiten salir el fin de semana, los chicos “se arrancan”, saltan la reja y se van, y las tías se hacen de la vista gorda y no anotan nada en el libro (Notas de campo, 27 marzo 2014).

Sin embargo otro factor estaba en juego: la evitación sistemática de los adultos en relación a la confrontación con los niños, evitaban el conflicto a toda costa. Muy probablemente el hecho de *hacerse de la vista gorda* respecto a las salidas clandestinas, estaba relacionado con la vulnerabilidad de las tías, ya que al no estar presente el equipo técnico los fines de semana, evitaban a toda costa toda posibilidad de roce conflictivo con los niños.

En este *recuento de daños*, amanecían objetos de procedencia desconocida que preocupaban al equipo, aunque no se actuaba en consecuencia. En una ocasión un niño había amanecido el lunes con un celular de procedencia desconocida, sin embargo el asunto se retomó hasta bien entrada la semana y entre más averiguaban acerca de su procedencia, más confusa se tornaba la situación:

En relación a la conducta antisociales, a mí me tiene súper preocupa algo de lo que fuimos testigos ayer con Rogelio. Y que tiene que ver con una situación ocurrida el fin de semana: ¡Cómo dos niños llegan al Hogar con dos celulares y una pila de chocolates! Y de una y otra manera, como ocurre acá, se atienden las emergencias, se atienden situaciones visitas por Sename por aquí por allá, y esto de alguna manera se nos pasó y ayer miércoles hicimos un intento de intervención y uno de los niños relata cuatro versiones respecto de cómo se obtuvo el celular. A mí lo que me angustia es que estos niños puedan estar expuesto, desde el Hogar en situaciones donde se vean muy vulnerable, el tema de la prostitución infantil yo creo que no sería raro, si el niño siente que por ejemplo le van a regalar un *ipod* y un depravado viene y le ofrece cualquier cosa, los niños fácilmente seden porque están muy frágiles. (...) nosotros tenemos que hacer algo porque si no acá va a quedar, va ocurrir una desgracia (...) (Taller, 15 de mayo del 2014).

Por lo visto no solo las tías se hacían de la vista gorda, el equipo en general sucumbía ante las estrategias de los niños quienes lograban agotarlos y hacerlos desistir.

“No quieren estar acá y ojalá mantengan ese espíritu”

Nos detendremos en el problema del aburrimiento, a propósito del cual se produjo un interesante diálogo durante el taller, cuando el equipo discutía sobre los problemas que había surgido durante el fin de semana anterior. El equipo aludía a que los niños siempre decían estar aburridos, por más actividades que se organizaran siempre estarían aburridos, porque el problema en realidad no era el aburrimiento, sino que ellos no querían estar en la residencia:

(...) nosotros hemos cometido ese error de llenarlos de actividades, pero tú hablas con él (un niño) y vas a encontrar que sigue siendo aburrido, que no hay nada que hacer, es su forma de decir “yo no quiero estar acá” y tú mismo, tú le puedes hacer el mejor mundo, pero él no quiere estar acá y ojalá mantengan ese espíritu y no quieran estar acá, porque nosotros tenemos que lograr que no se quede acá, entonces, ahora ¿Cómo con eso logramos hacer algo atractivo? Es donde tenemos que ponernos a pensarlo, pero efectivamente, no hay ningún niño que quiera esto y yo encuentro que así debiera ser. (Taller, 24 de abril 2014).

Ante tal afirmación contradictoria, le pregunté al director si lo que estaba diciendo era que el Hogar, como él lo llama, debería o no ser atractivo para los niños. A lo que él respondió con una afirmación que ayuda a ampliar y profundizar en este vínculo paradójico que establece el niño con este lugar:

Ahora, tú hablas con Emilio por ejemplo, que es uno de los niños que más destrozos ha hecho y más furia tiene. El Emilio está súper feliz, porque está lejos de su mamá, él si piensa que le encantaría tener su mamá, él sabe que no puede, entonces está ese doble acuerdo. Tú hablas con él y te va a decir que esta casa es una mierda, que no hay nada, que me aburre, pero él sabe que no puede hoy día estar en otra parte. (Taller, 24 de abril 2014).

Sin embargo permaneció en la ambigüedad esta idea de que el hogar debía de ser atractivo hasta cierto punto, al igual que el tema del vínculo en torno al que se cernía la misma paradoja, debe ser atractivo, debe establecerse un vínculo, pero “*no tanto*”, porque la meta es que el niño se valla, aunque muchas veces ni siquiera terminaban de llegar.

Al profundizar en este tema, el equipo planteó que, cuando los niños *se arrancan* (situación que se da principalmente los fines de semana), lo hacen solamente por un par de horas y más tarde vuelven, porque al final de cuentas no tienen opción, no tienen a donde ir y el lugar seguro que ellos reconocen para vivir es la residencia. Como ellos mismos lo señalan en uno de sus raps elaborados el día de la consulta (4 de julio del 2014):

Lo bueno del hogar es que tenemos tecito calentito no como otros que andan pidiendo pancito.

Lo bueno del hogar es que duermo calentito y siempre ando bien vestido.

Lo malo del hogar es que no tengo mi familia al lado, pero siempre rezo por ella para que estén bien sanos.

Lo bueno del hogar es que tengo todas las weás sin tener que mendigar a nadie allá afuera. Lo malo del hogar es que tengo mucho pan pero siempre dan la misma weá, aunque sean den un pancito con quesito sería bien bonito.

Lo bueno del hogar es que estamos aquí bien protegidos.

De nuevo surgiría en diversas ocasiones a lo largo del trabajo de campo, la paradoja en la que se funda la experiencia de vida en la residencia: *la protección* inscrita en una experiencia de ruptura biográfica y genealógica, considerada como condición para la reparación, una ruptura que los inscribe en un lugar que se vuelve un no lugar, en la medida que el esfuerzo se centra en aquellas acciones que consideran más adecuadas para que el niño se valla lo

más pronto posible. Y mientras tanto la vida cotidiana se despliega carente de sentido, a la espera de irse. Los fines de semana, en este contexto, se conforman como un espacio fértil para la emergencia de situaciones problemáticas: niños que se van sin permiso, que pasan la noche fuera, que roban, que pelean y se hacen daño, que se ponen o que ponen a otros en situaciones de peligro¹⁵¹, etc.

De acontecimientos, rituales y otras prácticas habilitantes

La piedra del enojo

La psicoterapeuta, María, quién se integró un par de meses más tarde luego de mi llegada, decidió aprovechar las mañanas para llevar a cabo algunas sesiones de terapia con los chicos que se encontraban en ese horario en la residencia. Al inicio hacía intentos infructuosos para que los niños acudieran a su sala de terapias¹⁵²: había que llamarlos, pero ellos se negaban y se escabullían a jugar, mientras que las cuidadoras tenían un rol pasivo al respecto, si bien a veces apoyaban a María diciendo a los chicos que debían ir, que era algo bueno para ellos. La Terapeuta los seguía al patio de juegos e intentaba convencerlos, a veces con buenos resultados. Los niños en ocasiones permanecían involucrados durante toda la sesión, la que se desarrollaba en su mayoría a través de la expresión plástica, otras veces la dejaban a la mitad y se iban, o se involucraban en pleitos con sus pares que tocaban la puerta, irrumpían en la sala y rondaban inquietando a quien participaba de la sesión. Al tiempo, María obtuvo algunas respuestas satisfactorias, que se advertían en los trabajos plásticos que los niños realizaban durante las sesiones. Pero fue descubriendo que su intervención no debía estar necesariamente constreñida al su sala de trabajo, en el instante en que los acontecimientos se presentaban. Así lo hizo cuando Nano enfurecido, en una época difícil de su vida, amenazaba con tirar una enorme piedra a quien se atravesara por su camino:

¹⁵¹ Realizaban juegos, por ejemplo, en los que utilizaban un bote de spray y un encendedor y producían enormes llamaradas. Una de estas veces, un niño sufrió un domingo por la noche, una quemadura en su cara que no fue atendida hasta el lunes por la mañana que el equipo técnico regresó. La tía aludía que ella le había hecho una curación y que no sabía que más hacer.

¹⁵² Esta sala junto con la de la psicopedagoga, era un lugar producido para los niños, colorido y ordenado, lleno de objetos que parecían interesantes. Había una mesa con dos sillas, unos libreros bajos con cajas en las que se guardaban distintos tipos de materiales para que los niños pudiesen trabajar plásticamente con ellos: diferentes tipos de pinturas, semillas, pastas, periódicos y revistas, papeles de colores, cartulinas, lanas, pegamento, tijeras, pinceles, etc.

Nano creció creyendo que estaba solo en el mundo y un buen día apareció una abuela que vino a romperle sus esperanzas de tener una familia, porque ella no quiso saber nada de él. Nano tenía 16 años, era muy delgado, tenía un movimiento casi constante de balanceo mientras permanecía de pie, así como problemas médicos y cierto retraso mental. Había llegado a la residencia desde pequeño, ese fue siempre su hogar. Pues bien, por lo anterior, Nano no se encontraba bien, tomó una piedra enorme, y se hizo ver por todos los presentes, paseándose con ella en su mano¹⁵³. María preocupada se acercó y le propuso cambiarle la piedra por un paquete de galletas que minutos antes le habían reglado. Nano miró las galletas y aceptó. Al preguntarle qué era lo que sentía, Nano respondió: “furia” ¿Ese nombre le darías a la piedra? –Preguntó de nuevo María-, mientras Nano asentía. Entonces María sacó un marcador y Nano escribió con él sobre su piedra la palabra “Furia”. Más tarde, me contó María que Nano aunque seguía en ese deambular inquietante e inquieto, lo hacía con una piedra más pequeña. Ella decidió guardar las piedras de los niños en su consultorio, el lugar donde creyó que iniciaría los primeros contactos con ellos, pero ahora sabe que su presencia en aquel lugar no será el inicio de una relación, sino la confirmación de ella (Notas de campo, 24 de junio, 2014).

La anécdota de María y Nano es un ejemplo de como las situaciones que emergen en la vida cotidiana y tradicionalmente se aborda desde una perspectiva restrictiva con profundos efectos en la subjetividad de los niños, pueden abordarse desde una perspectiva habilitante, que termina con un final alternativo al del guion dominante. En este caso la intervención de María otorgó legitimidad a la experiencia que invadía a Nano en ese momento, lo habilitó para enunciarla y simbolizarla a través de la piedra, de manera que él pudo manejarla. Esta operación habilitante logró que el devenir de la *crisis* fuera productivo al romper con el ritual de desbordamiento-contención tantas veces repetido, y hacer saber a Nano que aún y con el malestar a costas tendría a un otro para ayudarlo a sostenerlo.

Pero estos acontecimientos de *crisis* eran temidos, había una alerta flotante que rondaba el equipo en torno a su posible emergencia, como una chispa que anuncia un fuego que debe apagarse lo más pronto posible antes de que inunde a todo y a todos. Era preciso contener el fuego. Pero *contener* puede tener significados muy diferentes¹⁵⁴.

¹⁵³ Lo que era interpretado como la antesala de una “crisis”, que solía terminar con una contención física y la necesidad de calmar al muchacho.

¹⁵⁴ La directora de una residencia situada en la comuna de Estación Central, me contó una anécdota al respecto de una niña que había pasado mucho tiempo internada en un hospital psiquiátrico. A pesar de que había sido dada de alta, ninguna residencia quería recibirla por sus antecedentes. Al llegar con ella, lo primero que la niña preguntó fue si ahí se practicaban la contención, al no comprender la pregunta, la directora indagó un poco más, encontrando que la niña temía a aquellos momentos en que la tomaban físicamente para someterla y

En el caso de Nano la contención lo habilitó para maniobrar con su angustia y la presencia adulta sirvió para ayudarlo a sostener aquello que lo desbordaba, a diferencia del caso de la niña de la residencia de Estación Central, quien la contención física que le practicaban era una fuente de angustia que permanecía a lo largo del tiempo que la hacía temer. En las entrevistas que realicé me di cuenta que la idea de contención suele utilizarse en ambos sentidos, tanto cuando se refiere a la contención física como a la emocional.

El festival de las artes

Había espacios donde se expresaba la otra faceta de los niños, donde ponían en juego sus habilidades para el deporte, la danza y otras artes. Los siguientes hechos fueron una experiencia significativa que desgraciadamente no fue aprovechada por el equipo y quedó reducida tan solo a un chispazo que prontamente se extinguió ante la indiferencia. *El Festival de las artes* fue un evento que marcó la terminación de un ciclo de trabajo del equipo de voluntarios con los niños, niñas y adolescentes de las distintas residencias en las que ellos colaboran. Era una puesta en común de los productos del trabajo realizado a lo largo de varios meses a través de la fotografía, la pintura, la danza, el canto y la poesía.

Partimos por la tarde en un camión urbano. Había un ambiente de algarabía, cargado de cierta tensión y emoción. Alan repasaba mentalmente el poema que iba a declamar, era el más nervioso de todos, los demás estaban alegres, charlaban, se empujaban, cantaban, hablaban en voz alta, se gritaban de un extremo a otro del bus, algunos estaban ausentes concentrados en la música que escuchaban con auriculares conectados a su teléfono celular. Los adultos iban en una actitud alerta, conscientes que estaban a cargo de un grupo de muchachos algo revoltosos y que no tenían toda la autoridad deseada para manejar las situaciones. Todos eran voluntarios, exceptuado a Facundo, que iba al mando dado su rol de encargado de actividades. Sin embargo, nos sorprendió cuando de pronto nos dijo que debía de irse, se disculpó brevemente y bajó de bus a la altura de Plaza Italia. Nos miramos atónitos, los voluntarios estaban molestos, uno de ellos se quejó diciendo que no era posible que se

amarrarla a su cama. En este caso había una contención física que buscaba controlar su cuerpo pero se ignoraba la vida interior de esta pequeña, haciendo un vacío que la dejaba sola de otro u otra que la ayudara a tramitar esta experiencia que seguramente le producía un profundo malestar emocional.

lavara las manos de esta manera y dejara a los niños botados así, ¡Siempre hace lo mismo el Facundo!, -me dijo agitando la cabeza-.

El recinto al que llegamos era una casa antigua, muy bien cuidada, con un patio en medio, bordeado por un corredor donde estaban colocadas las mesas con los trabajos de los todos los participantes. Al llegar nos recibieron otros voluntarios y voluntarias pertenecientes a la misma organización, los chicos entraron en tropel, observaron a su alrededor y rápidamente comenzaron a recorrer el lugar, buscaban sus trabajos de fotografía y pintura entre las mesas y cuchicheaban entre ellos mirando un grupo de niñas que a su vez los miraban a la distancia.

Era como haber entrado a otra dimensión de la realidad monótona color tierra seca, a un mundo lleno de nuevos aspectos de la vida de los niños hasta el momento desconocidos para mí. Me acerque a Danilo y le pregunté si quería mostrarme cuáles eran sus trabajos. Él había tomado unas bellas fotografías que mostraban algunas esquinas de la residencia, otra de un perro callejero que vivía en el barrio, estaba parado al lado de un charco en el que había algunos reflejos del entorno. Había también dibujos de aspecto colorido, que mostraban jardines floridos, arcoíris, paisajes con lluvia. Rápidamente los chicos entablaron conversación con las niñas, se acercaban, se decían algunas palabras y se alejaban, las niñas se jaloneaban entre ellas, algunas parecían querer acercarse a los niños y otras no, eran más activas en la búsqueda de un acercamiento con los chicos, quienes las observaban discretamente y se mantenían en una actitud que simulaba indiferencia.

Nos llamaron a tomar asiento en una habitación contigua con piso de madera color pino y paredes de un blanco impecable. Habían dispuesto dos bloques de hileras de sillas separadas por un pasillo central, para que nos sentáramos a disfrutar del espectáculo que estaba por comenzar. Los chicos de la residencia se sentaron en las primeras filas, gritaban, escuchaban música sin audífonos, se movían en sus asientos pero al final permanecieron ahí, interesados en lo que acontecía. El número inaugural fue un baile organizado por los voluntarios y voluntarias originarios de distintos países. Tras muchos aplausos comenzaron las presentaciones de los números preparados en cada una de las residencias.

Observé por primera vez las grandes diferencias entre las niñas más tímidas y retraídas y los niños que se expandían como pavorrales ocupando el espacio del escenario, las niñas en rol de observadas y los niños de observadores. En el escenario las chicas miraban al suelo, se miraban entre ellas, sonreían tímidamente, en cambio los niños, disfrutaban el mostrarse públicamente. Uno de ellos hizo un número de baile con su propia coreografía, no titubeaba, miraba directamente al público, se mostraba seguro de lo que estaba haciendo y parecía disfrutar de ser visto por los demás. Luego llegó el turno del grupo de *break dance*, eran alrededor de 6 chicos de *nuestra* residencia, de diferentes edades quienes pasaron al escenario junto con los profesores de educación física, sus entrenadores y acompañantes en el baile. Hicieron un semicírculo y fueron pasando uno a uno al centro dejando lo mejor de sí en el escenario. Daban saltos mortales en el aire hacia atrás, giraban de cabeza en el suelo, sostenían su cuerpo en el aire con un solo brazo. Fue una bella demostración de agilidad, ritmo, fuerza y audacia.

Al final del evento se entregaron premios a todos los participantes, eran juegos de marcadores, cuadernos y algunos otros útiles escolares. Para el cierre hubo un refrigerio donde nos repartieron bolsas con un sándwich, dulces y jugo. Ernesto, que era muy comelón quedó con hambre e intentaba cambiar sus dulces por otro sándwich. Los demás terminaron rápidamente de comer y ahora más en confianza, conversaban con las chicas, otros recorrían el lugar, jugaban escondidas, subían y bajaban una majestuosa escalera de cantera, conversaban mientras otros jugueteaban con sus profesores y voluntarios o miraban los trabajos expuestos en las mesas. Mientras tanto me lamentaba de la ausencia del equipo operativo, ¡Habían hecho cosas importantes ese día! Y nadie del equipo había asistido para presenciar el espectáculo y felicitarlos ¿Qué pasaría por ejemplo con las preciosas fotos de Danilo? ¿Qué harían con la videograbación de los números de danza y poesía de los chicos? Al día siguiente, decidí escribirle un correo al Director para contarle sobre aquellas bellas fotografías, sobre esa danza improvisada magistralmente ejecutada, y sugerirle que aprovecharan el círculo de los viernes¹⁵⁵ para reconocer esos logros tan importantes. Pero al

¹⁵⁵ Fue un espacio improvisado por sugerencia de trabajador social, donde se reunían todos los niños con el equipo operativo para cerrar la semana repasando los eventos más importantes, realizar reconocimientos a los

igual que los juguetes nuevos de navidad, los frutos de ese trabajo se extinguieron, el acontecimiento no fue capturado para hacer algo más con él y las fotografías de Danilo desaparecieron con el tiempo, más tarde ni siquiera él mismo recordaba donde habían quedado.

El ritual del cumpleaños

Se hace referencia al ritual como contrapunto del tiempo indeterminado. El ritual como marca de un tiempo que se actualiza periódicamente, que produce ritmos particulares en la vida de los individuos y sus colectivos. El ritual también entendido, como un momento de representación de un universo simbólico compartido, que sirve de soporte de la vida colectiva y dota de marcos simbólicos a la experiencia individual. (Minnicelli, Infancias en estado de excepción, 2010).

Aunque no tuve la oportunidad de estar presente en rituales importantes como la celebración de las misas de la semana santa, las primeras comuniones y la navidad, asistí a algunos otros eventos importantes como las celebraciones de cumpleaños y las despedidas de los chicos.

Los cumpleaños tienen un lugar importante en la vida cotidiana y en la subjetividad de la comunidad. Es posible ver un listado de fechas en los tableros de las casas o en las oficinas del equipo técnico. Cuando se habló durante el taller de las fechas importantes en el calendario de la residencia se hizo mención en primer lugar a los cumpleaños. Los niños están pendientes de ésta fecha cuando se acerca, esperan su celebración, preguntan a los adultos ¿cuándo será?, ¿cuántos días faltan? Y quienes ya tienen edad para asimilar estas cuestiones cronológicas planifican la celebración: lo comentan con otros, hacen su lista de invitados, piden una torta de tal o cual sabor.

El festejo se realiza el día exacto del nacimiento y se llevan a cabo en la casa del niño junto con sus pares. La tía a cargo de la casa es la responsable de organizar el convite, que consiste

niños cuando tenía un logro. Este espacio fue efímero y no logró instalarse y trascender en el tiempo más allá de su organizador. A pesar de que tenía efectos pacificadores durante los fines de semana.

en una once especial, con bebidas de colores fluorescentes, frituras, tapaditos¹⁵⁶ y una torta. Se canta el *Cumpleaños Feliz* y se le hace un regalo. Asisten algunos invitados como compañeros de otras casas, miembros del equipo técnico, que algunas veces se quedan y otro solo pasan para felicitar al agasajado¹⁵⁷, voluntarios, otras tías, y en ocasiones la madrina o el padrino. Suele ser una celebración breve, la tía o algún adulto, antes de apagar las velas del pastel, le dedica algunas palabras al niño y anima a los demás a que hagan lo mismo, quienes deciden hablarle desean a su compañero bienestar, alegría, salud, etc., o aprovechan el momento para decir algo gracioso. Luego que las velas se han apagado, vienen los abrazos, generalmente de parte de los adultos, que suelen ser cariñosos y llenarlos de buenos deseos así como de algunos obsequios. La celebración suele ser breve, una vez que se ha repartido la torta, los más grandes se quedan y conversan en la mesa y los más pequeños se van a jugar. La manera en que se lleva a cabo este ritual reactiva los símbolos tradicionales de esta celebración, pero también está cargada de significaciones particulares. Es un día en el que pueden reactivarse algunas tristezas, soledades y añoranzas por la familia que está lejos, por lo que no puede ser. Es también un momento en el que se actualiza una marca identitaria, que se gesta alrededor de la presencia cariñosa de sus pares, los adultos de la residencia e invitados, una de las pocas posesiones a través de las cuales pueden asir su historia personal y entretejer en ella algunos afectos. La celebración de cumpleaños, es además, junto con el ritual de las despedidas, un espacio personal, un momento en donde el niño recibe una atención especial, que le da la oportunidad de sentir que pertenece a una colectividad que lo reconoce y le asigna un lugar, inscribiéndolo en la cultura, como lo señala Minnicelli (2010), mediante una *ceremonia mínima*, que contrasta con la experiencia ambigua del tiempo indeterminado.

Epílogo

La vida cotidiana se caracteriza por ser un territorio ausente de autoridad y de adultos que asuman su responsabilidad no solo institucional, sino cultural, respecto del cuidado de los

¹⁵⁶ Canapés que se elaboran a base de unos pequeños panes redondos que se cortan por la mitad y rellenan de preparados tales como pollo con pimentón, atún, etc.

¹⁵⁷ Ellos terminan su jornada de trabajo alrededor de las seis de la tarde, por lo que difícilmente participan en actividades que se realicen por la tarde-noche.

más pequeños y su inscripción en la cultura. Ante la ausencia de anclajes que doten de sentido a la vida cotidiana, se configura una experiencia desubjetivante y aunque existen múltiples situaciones emergentes desde las cuales sería posible construir marcos de referencia que doten de un sentido individual y colectivo a la vida cotidiana de la residencia, son momentos efímeros son engullidos por la monotonía de lo indiferenciado, que adviene ante la ausencia de un orden, una rutina, de normas de convivencia y de adultos con autoridad cuyas iniciativas sean seguidas por los niños.

Acontece una operación en la que los adultos se descargan de su responsabilidad, que ocurre mediante la escisión entre el rol institucional para el cual cada uno fue contratado y el rol cultural, como adultos responsables de los más pequeños que nos preceden. Una separación entre las cualidades profesionales y las cualidades humanas. A mayor demanda de cualificación profesional menos cualidades humanas se esperan, y viceversa, en las funciones menos cualificadas profesionalmente, se esperan mayores cualidades humanas (Dubet F. , 2013). El hecho es que la institución los inviste de una función que legitima esta posibilidad de descargo, mediante los criterios en los que se fundamentan las relaciones laborales y delimitan sus funciones a un campo tecnocrático e instrumentalizado que se hace posible gracias a la lógica de segmentación de los roles, orientados cada uno a la reparación de uno u otro aspecto del individuo, ignorando la existencia del colectivo, sus individuos y las situaciones cotidianas emergentes. Contradictoriamente, es en las prácticas cotidianas, en sus aspectos más pequeños como son el vínculo y las relaciones interpersonales entre niños y adultos, donde se pone en juego el ejercicio de la protección, que es descargado en el eslabón más débil del equipo: las cuidadoras, particularmente “las tías de la agencia”¹⁵⁸. Son ellas, quienes deben acompañar a los niños y por lo tanto en su actuar deberían de dotar de sentido al territorio indiferenciado de la vida cotidiana. Son ellas quienes deben de llevar a

¹⁵⁸ Ante esta afirmación se habrán de preguntar por la tía Yadira. Aunque ella lograba hacer la diferencia en su jornada, la propia dinámica de la residencia terminó por engullirla. Primero fue presionada para que escribiera correctamente las bitácoras, ella tenía una especie de fobia a escribir a causa del temor a su maestra que la golpeaba ante cualquier equívoco. Ella reconocía esta falencia, pero la compensaba con los resultados de su trabajo. Sin embargo la presión fue en aumento y la tensión devino en un conflicto que en la residencia tuvieron a bien de nombrar como “ataque de pánico”. Más tarde, luego de una licencia médica renunció por sentir que su labor más que ser reconocida era obstaculizada.

la práctica la rutina, haciendo valer las normas gestionando los conflictos. Solo que su estatus de trabajadoras domésticas, su experiencia, su formación profesional y su salario, no se corresponden con el rol que deberían desempeñar.

Los problemas cotidianos quedan por fuera de los confines de las funciones institucionales para las cuales cada quien fue contratado-a. El o la responsable de atender el problema está siempre en otra parte, es el Sename, son los niños y sus familias, la fundación, el juez o jueza. El descargo se efectúa también porque en la cadena de ensamblaje del sistema de protección es siempre posible desplazar en uno u otro eslabón el problema que nadie quiere resolver.

Mientras tanto, los muchachos aprenden a maniobrar sus vidas cotidianas para sobrevivir en un contexto indiferenciado, sostenido por algunos momentos fugaces en los que reivindican y actualizar su identidad, y se sienten parte de algo valioso, por fuera de la mirada institucional que los constriñe. Al mismo tiempo, se resisten a las constricciones evadiéndolas, volviéndose astutos, librando pequeñas batallas en las que en ocasiones pueden triunfar, como ocurre cuando eluden la medicación; desprecian y rechazan cualquier investidura de autoridad que sostenga sistemáticamente el descargo de su responsabilidad adulta. Las relaciones entre los niños y adultos se alinean a partir de una lógica utilitaria, donde los primeros asumen el rol de clientes-consumidores y los segundos como prestadores de servicios. Los niños utilizan en este contexto el discurso de los derechos para exigir a los adultos a partir de rol clientelar, así como negarse a participar en actividades para el bien común aludiendo a sus derechos. Por otra parte también realizan acciones afirmativas que bordean la ilegalidad corriendo el riesgo de quedar atrapados en ellas, ya sea como víctimas o como victimarios. Este es el caso de las estrategias a través de las cuales obtienen y granjean todo tipo de cosas. Así aprenden a des responsabilizarse de sus actos, en un entorno cuyo patrón es el descargo y la evasión de las mismas. Al final, la residencia se configura más como un albergue temporal organizado entre usuarios y prestadores de servicios, que como una comunidad de vida.

En esta precariedad de referentes simbólicos, en la que la residencia representa un lugar en el que “no se debería estar”, donde toda autoridad se desvanece y pierde su eficacia

(mediante operaciones de evasión y el descargo), fraguando las condiciones para que los muchachos impongan su ley al dejarlos a la deriva, dando lugar a aquellas conductas que podemos denominar “sin límites”. En este contexto los muchachos despliegan maniobras de sobrevivencia, en las que se fragua el sujeto-niño vulnerable (víctima) dadas las condiciones subjetivas y materiales en las que se encuentra, una figura que está en constante cortejo con su otra cara, el sujeto-niño delincuente (victimario). Las fronteras entre uno y otro lugar, son siempre difusas, pues ambas fases son producto del territorio indiferenciado, del *sin límites* de la vida cotidiana, del aburrimiento, la orfandad, el descargo de la propia responsabilidad, sostenido también por las figuras socializantes de la residencia

LOS VÍNCULOS

El vínculo al que aludimos se concreta en los entreverados de lo social y lo individual e implica una interacción y un lazo que se producen en el espacio social donde el niño habita y se constituye como sujeto. Es posible describirlo como un borde, una marca o también un territorio que une y separa. Es una producción continua que ocurre a lo largo de la vida, dando lugar a “una zona imprecisa donde el afuera, por ejemplo los modelos sociales de relación, están incluidos dentro del vínculo y el adentro, los modos internos de pensar de cada uno y constituir la relación, están en ese afuera que es la relación entre los sujetos” (Berenstein, 2007, pág. 24). De manera que el territorio vincular como como ámbito

transubjetivo¹⁵⁹ y objeto de análisis, contribuye a comprender esta relación entre lo individual y lo social.

Sujeto y vínculo se producen mutuamente en una operación de lenguaje (verbal y gestual) en la que se inscriben las normas¹⁶⁰ sociales en el sujeto, regulando sus conductas y sus deseos. Es así que la prohibición tiene una función productiva en relación a producción de la conciencia y la emergencia del sujeto, quién emerge a la vez sujetado a la norma y libre en tanto a su capacidad reflexiva. Se trata de un efecto de poder “privativo”, dado que somete el sujeto a la norma, pero que es también “productivo” porque la prohibición que instaure dicha norma, repliega la pulsión sobre sí misma, dando lugar a “un ámbito interno” en el que se produce la reflexividad. Este repliegue puede describirse como “un hábito psíquico de autocensura que con el paso del tiempo se consolida como conciencia” (Butler, 2011, pág. 33). Es decir, que en la misma operación de sometimiento se habilitan las estructuras psíquicas para el ejercicio de la libertad.

Lo que distingue la cualidad del vínculo en la niñez es el grado de dependencia y el nivel de constricción. El recién nacido, en la medida en que se desarrolla, pasa de una dependencia unívoca hacia su cuidador a una dependencia diversificada. Así mismo este vínculo y los grados de dependencia varían de una sociedad a otra, distribuyendo las capacidades y responsabilidades de la infancia de acuerdo al sistema económico y de creencias respecto de aquello que son capaces de hacer y del rol que cada sociedad demanda de este sector de la población para su reproducción (Cordero Arce, 2015).

En este apartado se explora como se fabrica y de qué está hecho este *lugar* subjetivo en el que los niños de la residencia habitan y por el que son habitados, tomando como eje la

¹⁵⁹ Se entiende por espacio transubjetivo a las inscripciones de sentidos históricos y socio culturales e institucionales que circulan y se comparten por un grupo de sujetos. Tomamos prestada esta noción de la teoría de las configuraciones vinculares de Isidoro Berenstein; que si bien es utilizado para propósitos de la clínica psicoanalítica, nos ayuda para pensar en lo vincular como una dimensión de la realidad donde se conjuga el externo social, los otros y el interior del sujeto.

¹⁶⁰ Aquí se trata de la norma en tanto códigos implícitos en las formas y contenidos de la interacción y el lenguaje, no como reglamento o código de disciplina.

siguiente pregunta: ¿Cómo se codifica-decodifica¹⁶¹ el territorio vincular inscrito en el sistema de protección?

El contexto

A diferencia del ámbito familiar, el vínculo adulto-niño en la residencia, se organiza y subjetiva a través de los códigos del dispositivo institucional. La fuerza de la constricción del niño en éste dispositivo, está dada por una triple asimetría:

- Niño-aparato administrativo: subordinación a las regulaciones del aparato administrativo que sigue una racionalidad de eficiencia y eficacia.
- Niño-experto: subordinación al rol institucional del adulto, cuya autoridad depende de la posición ocupada en jerarquía del sistema y del campo de las profesiones (niño/experto).
- Niño-adulto: subordinación fundada en la edad.

La articulación de estas tres formas de asimetría inscriben cualidades particulares al *territorio vincular* que se produce en las residencias infantiles.

La dimensión del vínculo adquiere un rol preponderante en un contexto donde el horizonte de futuro es incierto, las opciones son limitadas y se vive apartado de los vínculos sociales originarios, que tras el internamiento quedan jurídicamente determinados. Las situaciones por las que los niños viven en una residencia son variadas y se proyectan en cada niño y niña dando lugar a un significado personal respecto a la experiencia de internamiento y su horizonte de futuro. Algunos saben que la residencia será su casa hasta que cumplan 18 años, porque no hay alguien *allá afuera* quien se haga cargo de ellos. Este es el caso de Patricio, por ejemplo. Él dice que se irá de la residencia a los 35 años porque a esa edad quiere independizarse. Otros contrariamente, saben que su estancia es temporal y viven inquietos y alertas a los movimientos en relación a su caso, esperando impacientes la llamada, el regalo

¹⁶¹ Codificar hace referencia a dar forma, formalizar una práctica de manera que esté consensuada públicamente y su homologación le permita existir oficialmente y normalizar las prácticas. Se trata de una fuerza simbólica que es legitimada y aceptada por todos en la medida en que se presenta bajo el signo de universalidad, de la oficialidad, de la voz de aquellos que están autorizados para enunciar el mundo. Decodificar se entiende como un proceso de subjetivación del código en el que se encuentra implicada la agencia de los individuos que se despliega dentro de las disposiciones del código (Hall, 1996).

o la visita de algún ser querido. También están los niños que no tienen claridad de las razones por las cuales están ahí ni de cuál es el futuro que les espera. Este es el caso de Martín, uno de los más pequeños, quien tras pasar una temporada en la residencia fue puesto a cargo de sus abuelos, pero meses más tarde, el juez dio instrucciones para que nuevamente fuera internado. Él, estaba convencido que había regresado porque se había portado mal.

La red social de apoyo de los niños en la residencia es restringida a un par de familiares, ya sea el padre o la madre, una tía, abuelos o hermanos. Algunos tenían hermanos-as en la misma residencia o en otra. Las visitas para unos eran periódicas para unos y esporádicas para otros, también había quienes no recibían visita alguna. Los visitantes solían ser los tutores del niño, su padre, madre, abuelos, o un padrino o madrina social. Estas visitas dependen de las decisiones del Juez¹⁶² y del interés de los familiares. Algunos se hacían cargo del niño y tenían una presencia semanal en sus vidas, otros representaban una presencia intermitente que se traducía en visitas, paseos, llamadas telefónicas y obsequios.

Algunos niños escapaban temporalmente, lo hacían por un par de horas hasta un par de meses. El equipo decía al respecto que al final *“los niños siempre regresan al hogar”*. La última fuga había sido la de Josué, quien tras un par de meses decidió regresar. Llegó acompañado por Carabineros, estaba delgado, sucio, había vivido en la calle y al parecer la había pasado bastante mal. La residencia o la calle eran las opciones que constituían el horizonte de posibilidad de los muchachos internados, cuestión que expresaban en sus raps de la siguiente manera: *“Lo bueno del hogar es que tenemos tecito calentito no como otros que andan pidiendo pancito”*. *“Lo bueno del hogar es que tengo todas las wea’as sin tener que mendigar a nadie de afuera”*. Por otra parte, la familia se transforma para ellos en un

¹⁶² Estos encuentros, particularmente entre el niño y su tutor o apoderado, suelen ser promovidos dentro del sistema, apelando a los derechos del niño. Esta disposición está dada por un juez asesorado por un consejero técnico, quien debe evaluar si hay condiciones o no para ello. Si el tutor del niño ha sido quien lo ha maltratado o abusado, de acuerdo a las recomendaciones técnicas, el juez puede emitir una orden para que estos encuentros no se realicen hasta que se tenga total garantía que no afectarán la integridad del niño. Así mismo, es desde esta instancia jurídica, que se toman las decisiones al respecto de la frecuencia y la forma de los encuentros entre el niño y su o sus visitantes: si deben realizarse dentro de la residencia, si puede salir de ella a dar un paseo, ya sea solos o acompañados por alguien del equipo del hogar; pasar la noche con su familiar o el fin de semana.

anhelo imposible: *“Lo malo del hogar es que no tengo a mi familia al lado pero siempre rezo por ella para que esté siempre sanos”*.

La residencia como *última opción* -de acuerdo al discurso institucional¹⁶³- y como *única opción* -de acuerdo a la vivencia de los niños-, da lugar a sentidos paradójicos. Se instituye como una opción en tanto que el niño no tiene opciones, es decir, vivir en una residencia representa algo a la vez bueno pero a la vez malo: *“La vida en el hogar es un poco mala y un poco alegre, un poco mala y un poco alegre”* (Estrofa de uno de los raps elaborados por los niños). Esta tensión es constitutiva de las relaciones y el discurso que se produce en la residencia.

Las paradojas institucionales como substrato del territorio vincular

La paradoja de lo vincular radica en que se busca que el niño tenga un lugar adecuado para crecer, al mismo tiempo que este lugar le es negado. Veamos como ocurre esto.

El menor tiempo posible

El discurso institucional de la protección señala que el internamiento como medida de protección, es un último recurso en casos extremos cuando la integridad del niño se encuentra en peligro y no existe algún familiar que acepte hacerse cargo y sea considerado apto para ello. El tiempo máximo de estancia en éste lugar debe ser de un año y su culminación implica reintegrar al niño en un ámbito familiar, ya sea la familia de origen o una familia sustituta. En este sentido la residencia es un lugar de paso, donde los niños no deben permanecer. La estancia del niño en este lugar es considerada como algo fortuito, una suerte de “tropiezo” producido por la vulnerabilidad de la familia, lo que se superará fortaleciendo sus capacidades para la crianza y su vinculación con el sistema de servicios sociales que ofrece el Estado¹⁶⁴. Sin embargo, por lo general, las historias de estos niños-as y sus familias se desarrollan en un contexto de pobreza transgeneracional, en las que la precariedad no es eventual, sino una constante, y sus dificultades no solo se circunscriben al tema de la crianza.

¹⁶³ Más adelante se profundiza sobre esta dimensión de la paradoja de la residencia en el apartado “El vínculo como territorio paradójico”.

¹⁶⁴ Programas de salud, vivienda, empleo, etc.

Los hijos de estas familias transitan por los diversos programas del sistema: distintos tipos de residencias o de una residencia a una familia de acogida, llega a ocurrir que son nuevamente envidos de la familia de acogida a la residencia. Otros, luego de egresar de la residencia son reingresados posteriormente¹⁶⁵. Así mismo hay adolescentes que pasan del sistema proteccional al sistema penal y otros más que simplemente egresan al cumplir la mayoría de edad. De manera que en la práctica, las residencias no son un lugar de estancia corta y para muchos niños y niñas representan lo más cercano a un hogar, aunque todo se disponga en términos del “menor tiempo posible”¹⁶⁶.

El internamiento como un mal necesario

Los sentidos del equipo operativo respecto de los efectos del internamiento expresan las contradicciones que se despliegan entre el discurso de la protección y la realidad que se vive cotidianamente en la residencia. Afirman por ejemplo, que es mejor que los niños no desarrollen lazos emocionales en la residencia porque es un lugar de paso, al mismo tiempo que identifican como un problema el que los niños se nieguen a seguir su propuesta o reconocer su autoridad en tanto que no han desarrollado un lazo emocional que vehiculice la aceptación del adulto como autoridad. Señalan que es dañino para ellos *estar ahí* porque son investidos con la identidad social de “niño de hogar” que los hace sujetos de estigma y paralelamente les preocupa que los niños no desarrollen pertenencia al lugar porque no se apropian ni cuidan de él. Así mismo consideran que es mejor que los niños no permanezcan por mucho tiempo para evitar una desafiliación social mayor a la implicada en la separación de su contexto social y familiar, no obstante tienen jóvenes a su cargo que están a punto de egresar sin los recursos ni la preparación necesaria para la vida independiente.

¹⁶⁵ El promedio de reingreso de niños del sistema residencial desde 1991 hasta finales del 2013 fue de 26,81%, que representa a 80,211 niños, niñas y adolescentes. De entre las 158 causas de reingreso, las más comunes son: Niños no registran causal de reingreso (21,249), Protección (según orden del tribunal) solo cuando no especifica materia (13, 383), Víctima de negligencia (5634). Base Datos Senainfo Febrero 2014 (Información proporcionada por el sistema de protección a través del sistema de transparencia).

De acuerdo al equipo operativo el internamiento es *un mal necesario* que afecta negativamente la identidad del niño¹⁶⁷, quien es formalizado como sujeto de discriminación a partir del estigma que los inscribe socialmente como “niños de hogar”:

Pero en ese sentido los chiquillos de alguna manera buscan asimilarse, por eso odian identificarse con el Hogar, y yo de verdad me alegro que no tengan identidad con el Hogar, porque a lo mejor eso los va a impulsar a salir de acá. No quieren ser reconocidos como un niño de hogar, no quieren ser tratados como un niño de Hogar, porque los discriminan nomás (Taller 30 de abril del 2014).

Se tornan agresivos como resultados de una estrategia de sobrevivencia que le permite adaptarse a un ambiente hostil:

(...) acá han llegado muchos niños muy tranquilos, yo he conversado con ellos, y se vuelven agresivos acá, con el sistema, ellos mismo me lo han dicho con sus palabras: “Tío esto es como una cárcel si yo no me pongo choro con los demás niños, los demás niños abusan de mí”. Igual que en una cárcel, se tienen que hacer agresivos o choros a la fuerza, no en todos los casos, pero si en algunos de ellos (Taller 30 de abril del 2014).

Así lo explica Joel uno de los muchachos de mayor edad de la residencia:

Investigadora: ¿Crees que es útil este sistema de protección?

Joel: en ocasiones si, y en, muchas veces perjudica más a unos niños que ayudarles, en el sentido de que hay niños que se van a hogares donde en vez de ayudarlos, protegerlos, se vuelven más, más malos, se vuelven delincuentes y cosas así (...) y ahí como que obligan a que tienen que hacerlo porque o si no son tontos, son *perkins*¹⁶⁸ como dicen ellos y les pegan po. Entonces generalmente cada uno como pa' encajar hace lo que hace el resto porque uno quiere encajar bien, no quiere ser la excepción para que no sufran que le peguen, que les roben las cosas, entonces por eso tienen que copiarle mucho lo que hace el resto y qué hace el resto generalmente en esos hogares, son puras cosas malas, andar robando salir a drogarse, hacer cosas así...

La presión entre pares estaba signada por la edad, la fuerza y el prestigio. Los más jóvenes se quejaban de los mayores, los más débiles de los más fuertes. Así lo expresaron en uno de los raps que compusieron para la consulta: *“Lo malo del hogar es que los grandes se*

¹⁶⁷ Tomando como referente a Erving Goffman, hacemos la distinción entre identidad personal e identidad social, entendiendo esta última como el rol o perfil identitario que la sociedad le atribuye a la persona, a diferencia de la identidad personal que combina estas marcas sociales con las experiencias biográficas y lo que el individuo hace con ello: “haber tenido lo que se denomina un pasado sombrío es un problema relativo a su identidad social; el modo como maneja la información relacionada con ese pasado es una cuestión de identificación personal” (Goffman, 1993, pág. 81).

¹⁶⁸ Vocablo utilizado en el léxico carcelario para denominar a un reo que está bajo el mando de otro para quien realiza labores domésticas e incluso servicios sexuales

aprovechan". "Lo malo del hogar es que siempre hay unos locos que se aprovechan de los demás. Eh, yea".

Por otra parte, la precariedad de las condiciones materiales y subjetivas de la residencia produce que sus habitantes quedan sujetos a una posición marginal¹⁶⁹.

P1Si, yo creo que todo este sistema de hogares de niños en protección, que está regido por el SENAME, hoy día, eh, es, poco eh alentador para que un niño pueda desarrollarse como un niño igual a cualquier otro niño fuera del Hogar. Hoy día está todo dado para que un niño quede marcado de por vida de que es un niño de Hogar.

P2 ¿Qué cosas lo marcarían?

P1 Eh, su poco estudio, porque al final son niños que prefieren abandonar el colegio que educarse, su desarraigo con la sociedad, en donde ellos prefieren y pretenden estar cautivos de este Hogar que los mantiene ciertamente protegidos, alimentados y que se yo, pero fuera de su entorno en el cual después tienen que desarrollarse.

(Taller 30 de abril del 2014).

¿Cómo acoger a un niño para ser protegido, en un lugar donde sería mejor que no estuviera? Este es el núcleo de la paradoja; la residencia como un lugar que no debería ser, pero es, y que termina siendo cosa distinta de lo que debería ser.

El territorio vincular en la cotidianidad

Significaciones del equipo operativo en relación a los vínculos con los niños

El vínculo con los niños era percibido por el equipo operativo como algo importante y necesario, así como también doloroso y problemático. Se entendía como importante en tanto tenía la función de mediar entre la institución y el niño. Así mismo se utilizaba de manera informal como indicador de los avances del niño. Solía decirse que un niño había mejorado en la medida en que disminuía la conflictividad en la relación con los adultos, cuando esta relación se hacía más relajada y amigable.

¹⁶⁹ Estos argumentos contribuyen a sostener que el ambiente familiar es la opción adecuada para el buen desarrollo de los niños y que debe buscarse por principio un espacio de estas características. Sin embargo, se pierde de vista que es la institución y sus actores los responsables de proveer a los niños bajo su cuidado de las condiciones necesarias para integrarse a la sociedad.

Pero el vínculo tenía también una arista dolorosa relacionada con la idea de separación, tanto en el caso de los muchachos como en el del personal ya que la rotación del personal, como el principio la permanencia “el menor tiempo posible “, daban lugar a relaciones inestables. En este sentido el vínculo se experimentaba por los miembros del equipo como algo que hiere, daña y hace sufrir. La referencia más cercana que parece haber permeado el imaginario del equipo, es la de la tía Tania, quien vivió una dolorosa separación de dos niñitos tras haberlos cuidado por varios años:

P 1: Aquí hay una cosa que afecta mucho a la tía Tania. Ya lo cuento por usted tía. Ella se vinculó mucho con dos hermanitos particularmente uno, y estos niños estuvieron mucho tiempo con ella, de hecho le decían mami (...). Ellos se fueron en adopción. Salieron de una manera bastante fea por decirlo, fueron de trasladados a otro hogar antes de irse en adopción, el procesos había empezado acá. Estos niños estaban solitos se tenían el uno al otro, eran muy pequeñitos, el Saulito tenía tres.

P 2: Bueno llegó de un año cuatro meses él Saulito¹⁷⁰, estuve casi 3 años con ellos.

Técnica: Fue un daño muy grande, muy muy grande para la tía, a mí me tocó ser testigo de su pena de su tristeza de sus lágrimas, y así como también de los niños, fue una separación dura, muy dura, donde hubo mucho dolor. (Taller 15 de mayo del 2014)

Así mismo el vínculo tenía para el equipo una arista problemática que se relacionaba con el establecimiento de los límites en la relaciones entre adultos y niños. El equipo se cuestionaba cómo podrían establecer una relación circunscrita en el ámbito laboral-profesional al mismo tiempo que ello demandaba una implicación personal en la que se ponían en juego –muy intensamente- las emociones propias y los afectos. Forcejeaban buscando el justo medio entre el lazo emocional y el rol institucional:

Operadora 1: Para poder desarrollar ese vínculo, yo como adulto (debo) tener claro que le niño no es de mi pertenencia, que el niño se tiene que ir, y que estoy en un contexto también de trabajo, eso es súper importante, porque muchas veces es tanto el tiempo que pasamos aquí, que hasta nosotros mismo podemos llegar confundir, entender que este es mi trabajo, que el niño es parte de mi trabajo y no apropiarnos.

Operadora 2: Pero no obstante hacer el trabajo con amor, con dedicación con vocación.

(Taller 15 de mayo del 2014)

¹⁷⁰ Se trata de un hecho excepcional ya que la residencia recibía niños de seis años en adelante. Sin embargo surgió en primer plano cuando en el taller se puso sobre la mesa el tema del vínculo con la afirmación “No es correcto desarrollar un vínculo afectivo con los niños, ya que nuestro objetivo es la reinserción familiar”.

Sin embargo no era evidente cómo involucrarse profesionalmente en una relación que precisa una implicación emocional tan intensa dada la orfandad en la que se encuentran los niños ¿Cómo circunscribir la relación a un ámbito estrictamente profesional y estar implicado emocional y afectivamente en una relación que, como señalamos al inicio implica un grado de dependencia del niño hacia el adulto? La respuesta parecía ser más bien de orden práctico que teórico, de un saber-hacer que proviene de la praxis.

Los niños formulaban en sus propios términos la tensión entre lo personal y lo profesional con preguntas o afirmaciones tales como: *“A ti te pagan para venir acá”, “Quieres más a tu hijo que a mí”*. Los muchachos ponían el dedo en la llaga, colocando a los adultos del equipo en este territorio paradójico. Por ejemplo, en la residencia existe la prohibición de invitar a los niños a las casas del personal, con el propósito de resguardar su vida privada y mantener la relación en el ámbito correspondiente. Esta prohibición establecía una marca, puesta en cuestión por los muchachos con preguntas tales como *¿Dónde vives?*¹⁷¹ *¿Cómo se llega ahí? ¿Cuándo me invitas a tu casa? ¡Qué tipo de amigo no responde a preguntas como estas!* A pesar de la prohibición llegaba a ocurrir que alguien llevara a un niño a su casa, ya fuera como un incentivo, o una situación “casual” en la que pasaran por su domicilio de camino a una diligencia con el niño, etc. Así le ocurrió a Rocío, quien envuelta por alguna de estas circunstancias llevó a uno de los chicos a su casa. Pasados algunos días llegaron a visitarla un grupito de niños y más tarde, a pesar de las advertencias, tensionaron un poco más la situación visitándola de nuevo un fin de semana, generando reacciones hostiles entre los vecinos, que al ver a un grupo de muchachos con una tenida “flaite”¹⁷², externaron su preocupación por la seguridad del lugar.

¹⁷¹ Esta pregunta suele tener una doble intención, además de conocer la ubicación de la vivienda del operador u operadora, los chicos obtienen información acerca de su estatus económico, en tanto que hay una demarcación social, respecto a cada una de las comunas en las que se divide la ciudad de Santiago.

¹⁷² La figura del “flaite” podría llenar las páginas de un libro. Nos limitaremos a señalar que hace referencia a un “a jóvenes que adhieren a un tipo de cultura juvenil asociada a las “poblaciones”, zonas residenciales de bajos escasos recursos” ” (Araujo, *Habitar lo social: usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*, 2009, pág. 53). Se caracterizan por un modo de llevar el cabello, de vestir y de hablar, así como una gestualidad corporal. El *flaite* está constantemente bajo la sospecha social, es objeto de desconfianza, discriminación, al mismo tiempo que sujeto de una identidad que le otorga un lugar en el mundo y de la cual el *flaite* se siente orgulloso.

Los miembros del equipo técnico (el director, el psiquiatra, la psicóloga, el trabajador social, la pedagoga, el encargado de actividades y la responsable del área médica), eran en general los menos aceptados por los muchachos. El director explicaba esta distancia como un problema de falta de tiempo para la convivencia. Se sentía limitado por el trabajo administrativo¹⁷³ e insistía en que los requerimientos del Sename no les dejaban espacio para estar con los chicos. No obstante, tal distancia era resultado de un proceso más complejo en el que se ponían en juego un cúmulo de situaciones tales como la desorganización del equipo, la ausencia de reglas de convivencia, el descargo de las responsabilidades y la evitación sistemática de la controversia con los muchachos, que, articuladas directa o indirectamente, daban lugar al advenimiento de lo que ellos denominaban *distancia*.

Esta distancia era un patrón de relación en la que adultos y niños participaban. Si bien estos últimos lo hacían de forma reactiva a las coordenadas antes enunciadas y fijadas por el equipo operativo, los muchachos habían aprendido a maniobrar en la adversidad y sacar provecho de ella. Frente a la claudicación de los adultos para ser autoridad, ellos redoblaban sus gestos de rechazo para que los dejaran tranquilos. Aprendieron también a negociar con ellos para recibir algo a cambio de seguir sus indicaciones. Se podía intercambiar algún bien material para incentivar o premiar una conducta, como comprarles algo en la tienda o llevarlos a tomar un helado, etc., una práctica recurrente sostenida por la decisión personal de algún miembro del equipo, sin que mediara una reflexión colectiva del asunto, en tanto que no era sancionada o discutida siempre y cuando no produjera mayor problema. Esta estrategia, podía ser eficaz en lo inmediato, pero a mediano plazo tenía consecuencias negativas porque inscribía un signo utilitario a la relación, colocando al adulto en un lugar de proveedor y el niño como un cliente.

¹⁷³ Se refería al trabajo administrativo que debían realizar para el Sename. Tenía meses de atraso y habían sido mal evaluados por ello. lo que los colocaba en riesgo de perder los recursos financieros otorgados por el Sename. Seguramente les afectaban los constantes cambios en el equipo, la desorganización y el agotamiento de algunos de sus miembros. Debían actualizar expedientes, entregar reportes y poner al día el Senainfo (sistema de información en línea). Habían sido varias veces increpados por incumplimiento y por ello estaban en un periodo de supervisión especial, en el que se los visitaba cada semana para verificar avances en los cambios que debían hacer tanto en este campo como en otros (infraestructura, acompañamiento de los niños, personal).

Procesos y efectos: la mirada científica en el territorio de lo vincular

El marco institucional

La noción “especializada” con la que se nomina a este tipo de residencias, implica que se trata de un lugar que alberga a los casos más *complejos* respecto de una categoría de problemas. La clasificación de las residencias de acuerdo a su especialización está dada a partir de 4 categorías que organizan una serie de problemáticas o concentran una problemática que de acuerdo a la conceptualización del sistema de protección requieren de una atención especializada: los problemas de conducta, los problemas de adicción, los problemas de discapacidad y el embarazo adolescente. En el caso de nuestra residencia, nos referimos a un lugar especializado que se avoca a *los casos más difíciles* de las problemáticas conductuales. De manera que el acto de asignar a un niño a una residencia como ésta, lo formaliza en la categoría de niño con un problema conductual grave.

Estos problemas conductuales se configuran como causa y propósito de las intervenciones, al mismo tiempo que definen el tipo de personal requerido para la intervención. Detrás de este armazón subyacen tres disciplinas científicas: el trabajo social, la psicología y la psiquiatría, que proveen de los referentes con los que se codifica la realidad (mediante operaciones de delimitación, segmentación, formalización y organización).

El principio de la *reparación del daño* como objetivo de la intervención, se realiza mediante el plan de intervención individual (PII) fundamentado a partir de un diagnóstico que nutre a estas subjetividades psicopatologizadas. Los problemas diagnosticados se organizan jerárquicamente tomando como referente su gravedad, calibrando el riesgo que representa el niño para sí mismo y los demás y el grado de *disrupción* de sus conductas. Estos problemas se ordenan para ser intervenidos uno a uno. Por ejemplo, si un niño o niña es diagnosticado con un *trastorno vincular* y al mismo tiempo se encuentra que padece *falta de control de impulsos*, ésta lógica indica que es pertinente que el niño acuda primero a un centro para el tratamiento del control de impulsos (en caso de que lo hubiera), ya que de otra manera no habría condiciones necesarias para el tratamiento posterior del trastorno vincular:

(...) yo diría que hay que pasar otras etapas previas, ¿te fijas? es difícil trabajar el tema vincular con alguien que tenga un descontrol de impulso, porque el descontrol de impulso te hace llevar por la emoción más inmediata, tú tienes odio, vas a tener mucho odio y lo más probable es que manejes eso de cualquier forma. (...) Y hay que trabajar eso antes porque solo en la medida que trabajes tu descontrol de impulso vamos a poder pasar a algo mucho más elaborado que tiene que ver con la vinculación, porque trabajar con la vinculación tiene que ver (con) tocar temas muy difíciles, que tu entiendas lo que a mí me pasa, tu no vas a ver lo que a mí me pasa, lo que a mí me duele, lo que a mí me molesta, lo que no sé qué, si estás demasiado centrado en tus propias emociones.(...) entonces hay otras cosas que trabajar antes de lo vincular ¿te fijas? (Entrevista directora de residencia especializada 27 de octubre del 2014).

Así mismo se priorizan aquellos problemas que dificultan la adaptación a distintos espacios sociales, para que posteriormente puedan integrarse con menor dificultad a la escuela y a un ambiente familiar¹⁷⁴:

A Josué Lira hay que buscarle pronto (otra residencia) y además que ahí hay que trabajar el tema de primero, reducir su conducta infractora o de riesgo, auto riego, porque el colegio pasa a tercero o cuarto grado parece. Lo mismo con Jorgito, si tu no trabajai primero su daño emocional, es difícil que considere importante el estudio ipo! (Taller 15 de julio 2014).

Esta lógica ordena las prioridades en el PII de cada niño y se sustenta en un discurso deficitario basado en un modelo salud-enfermedad que supone a un niño enfermo, fragmentado a partir de cada uno de sus padecimientos, que han de ser tratados por los especialistas correspondientes.

El uso de términos técnico-científicos en el discurso cotidiano

Al tratarse de una residencia *especializada* se asume que los niños son enviados al éste lugar porque tienen un problema conductual grave, originado por la crianza negligente, el abuso, la violencia o el abandono, que tiene como efecto un trastorno mental o una sintomatología particular que no configura necesariamente un trastorno¹⁷⁵, pero que en ambos casos

¹⁷⁴ Esta postura fue identificada no solo en el personal técnico de la residencia, sino también en profesionales técnicos del SENAME así como en interventores en otras residencias. Aunque en la práctica, los jueces suelen señalar que los niños deben ser ingresados lo más pronto posible en una escuela ya que es un derecho que debe ser garantizado.

¹⁷⁵ De los 19 niños, adolescentes y jóvenes, 11 estaban diagnosticados y recibían tratamiento farmacológico. Los 8 restantes carecían de un diagnóstico, aunque tres de ellos estaban medicados, pero solo dos aceptaban tomar el tratamiento. Es decir que se consideraba que 15 de los 19 niños internados deberían de tomar un tratamiento farmacológico, esto es el 78,94% de la población total.

requiere del tratamiento “especializado” que ofrece la residencia. Por lo tanto, una vez que el juez de familia indica que el niño debe ser transferido a un lugar especializado, éste queda formalizado en el sistema dentro de la clasificación de “alta complejidad”.

En la residencia era común el uso de la jerga psiquiátrica. Se hacía uso de los conceptos tales como trastorno vincular, el trastorno oposicionista desafiante (TOD), el trastorno de déficit de atención (TDA), el trastorno de hiperactividad (TDH) y la combinación de estos dos últimos. En el paso de estas categorías al contexto cotidiano, el trastorno se configuraban como significativo vacío, en el que el grupo depositaba significados constituidos a partir de sus ideas y creencias personales en torno a los trastornos mentales, fueran o no especialistas en salud mental. Hacían interpretaciones del sentido común, que tomaban distancia del significado original dando otros significados a los distintos tipos de trastornos mentales. Este proceso se lleva a cabo mediante tres operaciones: 1) Interpretación, en la que se relacionan las conductas del niño con lo que se cree que significa el trastorno en cuestión; 2) Formalización, se le asigna un trastorno al niño; y en ocasiones se presenta una operación más, 3) Generalización, que vincula al trastorno con un grupo numeroso de niños que presentan conductas semejantes entre sí, o comparten una serie de circunstancias biográficas similares:

A mí hay algo que me llama mucho la atención en esto y es que muchas veces nosotros los calificamos con diagnósticos, un montón de cosas, por ejemplo, la mayoría de los niños están diagnosticados con trastorno vincular, y claro, trastorno vincular que les dificulta hacer vínculos ¿cierto? Pero no es así, los niños ¡generan vínculos! Generan vínculos con cada uno de nosotros, entonces muchas veces nosotros también los calificamos de... o los mal calificamos, me pasó algo muy claro ayer el tema de Jaimito. Jaimito está diagnosticado con trastorno vincular ¿por qué? Porque tiene dificultad para generar vínculos y mantenerlos durante el tiempo. Entonces (...) él ha generado vínculos muy importantes con algunos de los voluntarios y ayer le pidió a uno - está sufriendo mucho porque ya se van-, y le pidió a uno que por favor lo hiciera dormir, lo fuera a meter a la cama ¡Jaimito! ¿Quién puede esperar algo así de Jaimito? Entonces, muchas veces para mí, los mal calificamos, los mal diagnosticamos. ¿Por qué? Porque también no nos permitimos tal vez acercarnos más a ellos, conocerlos más. (Taller 19 de junio 2014).

En esta viñeta, la profesional intenta hacer una crítica a los diagnósticos inadecuados que se hacen en el equipo, “*los mal calificamos*”, señalando la ligereza con la que se hace un acto

de formalización de un niño como sujeto de un trastorno mental. Sin embargo en otra parte de la viñeta incurre en un error de interpretación, al señalar que el trastorno vincular refiere a la *“dificultad de hacer vínculos”*, cuando este trastorno da cuenta de dos formas muy específicas de vinculación o dificultad de vinculación, que son consideradas patológicas por el grado de intensidad de sus manifestaciones y no se corresponden con los comportamientos cotidianos de los niños en cuestión¹⁷⁶.

Al final, la profesional agrega que los malos diagnósticos (refiriéndose a los que hacen ellos en el equipo - para diferenciarlos de los que hace un especialista luego de un procedimiento sistemático cuyos resultados son reportados en un legajo-), están relacionados con la

¹⁷⁶ De acuerdo al DSM4 el trastorno reactivo vincular, inscrito en el campo de los trastornos mentales que se producen durante la infancia, ocurre por una crianza patógena: “que puede adoptar la forma de desatención persistente de las necesidades emocionales básicas del niño relativas a bienestar, estimulación y afecto; desatención persistente de las necesidades físicas básicas del niño, o cambios repetidos del cuidador primario, lo que evita la formación de vínculos estables (p. ej., cambios frecuentes de hogar adoptivo)”. Este trastorno mental se divide en dos tipos de expresión la inhibida y la desinhibida. “En el tipo inhibido el niño está persistentemente incapacitado para iniciar la mayor parte de las interacciones sociales y responder a ellas de un modo adecuado a su nivel de desarrollo. El niño responde socialmente de modo demasiado inhibido, hipervigilante o ampliamente ambivalente (p. ej., vigilancia fría, resistencia a satisfacciones o comodidades, o una mezcla de acercamiento y evitación). En el tipo desinhibido (...) el niño exhibe una sociabilidad indiscriminada o una falta de selectividad en la elección de las figuras de vinculación”. En ambos casos el primer criterio de evaluación son las “relaciones sociales en la mayor parte de los contextos sumamente alteradas e inadecuadas para el nivel de desarrollo del sujeto”. Este trastorno está también asociado a problemas del desarrollo, pobreza, malnutrición. Para diagnosticarse deben descartarse que no se trate de otros trastornos tales como retraso mental, autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo, del comportamiento impulsivo o hiperactivo característico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (American Psychiatric Association, 2014). Sin embargo este trastorno desapareció de las clasificaciones psiquiátricas del manual y en su lugar, en la versión DSM V, se registran dos trastornos que pudieran ser equivalentes a cada uno de los tipos antes mencionados. El trastorno de apego reactivo –de la primera infancia o la lactancia-, que parece coincidir en algunos aspectos con lo que fuera el trastorno reactivo vincular del tipo inhibido. Este trastorno es reconocido hasta los 5 años, no se sabe si puede producirse en niños mayores y debe distinguirse de los trastornos del espectro autista ya que comparten muchos de los síntomas, una característica de este trastorno a considerar es la historia de negligencia y abandono. El segundo trastorno es el denominado “de relación social desinhibida”, cuya descripción es muy similar a la del tipo desinhibido. Entre sus principales causas se encuentra la negligencia en la cobertura de las necesidades básicas tanto materiales como emocionales, cambios repetidos de cuidadores y educación en “contextos no habituales” en los que hay pocas oportunidades de desarrollar un apego selectivo, este es el caso de instituciones con un elevando de número de niños por cuidador. Los síntomas de este trastorno son: un patrón de relación con adultos desconocidos caracterizado por una extrema familiaridad y que no concuerda con los límites social y culturalmente aceptados, disposición a irse con un adulto desconocido sin ninguna vacilación y a recurrir a salidas arriesgadas sin recurrir a su cuidador “incluso en contextos extraños”. Estos trastornos se encuentra clasificado en el grupo de trastornos relacionados con traumas y factores de estrés. En ambos casos se comparte una etiología común englobada en la “negligencia social-es decir ausencia de cuidados adecuados durante la infancia-”. Su prevalencia en la experiencia clínica es muy baja y está asociado a aquellos niños internos en hogares sustitutos pero “la mayoría de los niños gravemente descuidados no desarrollan la enfermedad”. Su pronóstico depende de “la calidad del ambiente de cuidado después de la negligencia” (American Psychiatric Association, 2014).

distancia que hay entre ellos y los muchachos: *“Entonces muchas veces, para mí, los mal diagnosticamos, ¿por qué? Porque también no nos permitimos tal vez acercarnos más a ellos, conocerlos más”*. Eso último es muy interesante, porque resulta que para conocer mejor al niño se requiere un acercamiento afectivo-emocional que demanda una relación horizontal en la que sean reconocidos los códigos y los tiempos de los muchachos, la antípoda de lo que podría ser la relación que se establece en un contexto de diagnóstico, signado primero por el encuadre institucional que determina procedimientos, tiempos, lugar, etc. Acto seguido, el diagnóstico implica tomar distancia de las circunstancias personales del especialista para mirar al sujeto que tiene enfrente a partir de un marco de referencia externo y desconocido por él. Una relación que solo interesa al especialista y a los demás actores adultos del sistema. El resultado de este procedimiento es la formalización del niño en su estatus *psicopatológico*, a partir de las diversas categorías con las que se cuenta para ello, lo que se plasma en un legajo al cual el no tendrá acceso¹⁷⁷.

Alcances de las categorías científicas en la escena de la vida cotidiana

El estatus del niño que vive en una residencia especializada al que llamaremos “niño de hogar”, está constituido a partir de dos significados que podrían parecer opuestos, pero que en este caso están completamente articulados: el desvalimiento y la peligrosidad, los cuales provienen de las prácticas que históricamente se han desarrollado en relación a ésta infancia, así como referentes ligados a la figura del enfermo mental. Las siguientes escenas de la vida cotidiana, ejemplifican como es que estos referentes permean las relaciones entre niños y adultos. Los protagonistas en esta ocasión son un niño de mediana edad (10 años aproximadamente) y su cuidadora, una tía temporal proveniente de la agencia. La tía tocó a la puerta del edificio de los técnicos, a su lado venía Ezequiel, quien es bajito y de constitución muy delgado, al igual que muchos otros niños, era más pequeño de lo esperado para su edad cronológica. Por esos días Ezequiel habitaba la casa No. 1, lo que significaba que pertenecía

¹⁷⁷ Es pertinente aclarar, que esta descripción del ejercicio diagnóstico, no trata del trabajo de los profesionales del sistema que se dedican a esta tarea, seguramente muchos de ellos suelen ser cálidos y empáticos con el niño al momento de hacer su trabajo. Su objetivo es puntualizar el efecto del diagnóstico (tanto el formal como el informal) en el territorio vincular entre los operadores y los niños de la residencia, señalando las diferencias entre la relación que se sostiene en un encuentro con el especialista y aquella que se realiza fuera de este marco en la vida cotidiana de la residencia.

al grupo de *los casos más complejos*. Hacia un evidente esfuerzo para mostrar su enojo través de los gestos de su rostro: fruncía el ceño y paraba la trompa, cuando se quería entablar una conversación con él, hablaba bajito y entre gruñidos que había que interpretar. Me tocó abrir la puerta ya que todos estaban ocupados y vi a la tía, una señora regordeta que posiblemente estaría entrada en los 60 años. Tenía una mirada suplicante, parecía asustada. Me explicó que *el niño* saldría el sábado con su papá, pero que él insistía en irse ahora y quería llamarle por teléfono para que viniera por él. Le respondí que entraran para que pedirle el teléfono a la psicóloga. No había terminado de decir eso cuando Ezequiel ya estaba hablando con ella al tiempo que tomaba el auricular y marcaba. La tía quedó ahí de pie, la invité a pasar y me dijo: *“vaya usted tía, dígame que el cabro quiere irse hoy, la verdad a mí me da miedo ese cabro, vaya usted”*. Nunca supe a qué le temía, no alcanzaba a imaginar que podría hacerle un niño tan frágil a una mujer que le triplicaba el peso. Pero no era cuestión de pesos ni de contingencia de fuerzas lo que se ponía en juego, si él la hubiese agredido, ella hubiera podido detenerlo con una mano. Ahí se conjugaban el imaginario del “enfermo mental” y el del “niño de hogar”, para dar lugar a un niño peligroso y perturbado¹⁷⁸.

Los muchachos, con la sensibilidad que los caracteriza, suelen percibir estas situaciones y reaccionar de formas diversas ante ella. Un día, al salir de la residencia me quedé conversando a través de la reja con Mario, quien tenía 10 años y estudiaba en la escuela especial. Me contaba que no había ido a la escuela porque quería cortarse el pelo. Yo le recordé que ir a la escuela era igual que lavarse los dientes, debía de hacerse todos los días, era su responsabilidad. Comenzamos un juego de palabras entre responsabilidad e irresponsabilidad cuando de pronto me dijo algo molesto: ¡Ustedes dicen que nosotros somos flojos, que somos tontos, que somos irresponsables, que somos tontos y que somos

¹⁷⁸ Un imaginario que traspasaba los muros de la residencia y del sistema de protección, e inscribía esta figura en la sociedad, “los niños de hogar” como una figura ideal que es estigmatizada y rechazada socialmente. Algunas tías habían hecho referencia a que una de sus compañeras, recientemente despedida por robarse la ropa que era para los niños, sentía vergüenza de trabajar en la residencia, en esa conversación se comentó: *“Mis conocidos me dice que como puedo trabajar acá si hay puros delincuentes. Pero a mí no me da vergüenza decir que trabajo en el hogar, al contrario, yo me enorgullezco de trabajar acá, los niños son como otros niños. ¡Si hacen las mismas cosas que otros niños!”*.

tontos...! Al decir esto, enumerando los adjetivos con los dedos de su mano para enfatizar lo dicho. *¿Por qué dices eso?* –Le pregunté. –*Porque yo lo sé.* –Respondió.

El uso de este discurso *psicopatologizante*, estaba completamente incorporado por los miembros del equipo técnico, ausente de toda mediación crítica que cuestionara estas ideas que daban por sentadas. En sus intersticios se incubaba la desconfianza:

–Es borderline¹⁷⁹ –Me dijo mi acompañante.

–¿Qué significa eso? –Pregunté.

–Que tiene un lado oscuro que no muestra, no sabemos cómo va a reaccionar.

–¿Y tú has visto que tenga algún comportamiento extraño alguna vez? –Le pregunté de nuevo.

–No, yo nunca lo he visto –Respondió.

Escenas como la anterior se repetían en distintas versiones. En ocasión de la llegada de un nuevo miembro del equipo, durante una reunión se le advirtió acerca de un adolescente que tenía un “trastorno de personalidad”. Lo describieron como alguien muy inteligente con una “gran habilidad para manipular”, por lo que no debía “dejarse llevar por las apariencias” ni creer en todo lo que decían los muchachos. El psiquiatra con la autoridad que le otorgaba su investidura profesional, contribuía a crear esta atmósfera. Él tenía una actitud más que suspicaz respecto de los muchachos.

En el recelo de los operadores emergía ocasionalmente un ingrediente persecutorio. Los adultos se sabían espiados por los niños, quienes tenían la costumbre de husmear y escuchar sus conversaciones detrás de las puertas y las ventanas. Incluso las grababan a escondidas. De esta manera se cerraba un círculo vicioso de desconfianzas mutuas

¹⁷⁹ En español se denomina “Trastorno límite de personalidad”. Se caracteriza por una vivencia emocional sumamente polarizada, por ejemplo enorme necesidad de aceptación por parte de los otros y una experiencia de no sentirse queridos por los demás. Se esfuerzan al extremo para evitar el “desamparo” ya sea real o imaginario. “Tienen un patrón de relaciones inestables e intensas (Pueden idealizar a los cuidadores o a los amantes potenciales en la primera o segunda cita, pasar mucho tiempo juntos y compartir los detalles más íntimos de una relación demasiado pronto”. Suelen sentirse vacíos y aburridos y tener expresiones agudas o intensas de miedo, tristeza, ira, pánico, desesperación, que rara vez se alivia con sentimiento de bienestar. Pueden cambiar abruptamente de emociones, ideas y posiciones ante la vida. Suele manifestarse en las primeras etapas de la vida adulta. Su diagnóstico en la adolescencia es controversial porque puede confundirse con rasgos representativos de esta etapa, hay médicos que se niegan a realizarlo antes de la mayoría de edad (American Psychiatric Association, 2014).

La desconfianza y las prácticas autoritarias

Las prácticas cotidianas del equipo técnico estaban animadas por una lógica vertical y autoritaria que operaba desde una perspectiva individual y sorteaba a toda costa la conformación de un colectivo¹⁸⁰. Había una gran renuencia, por ejemplo, en torno a la idea de reunir a todos los muchachos en asamblea, preferían intervenciones uno a uno o incluso dejar de intervenir. Los adultos dudaban de las capacidades de los muchachos para comportarse adecuadamente en una instancia colectiva. Dudaban también de su capacidad de buen juicio para emitir opiniones “adecuadas”, dentro de los límites de lo permitido, que no fueran a producir un desorden. La desconfianza en las habilidades de los chicos se erigía como una muralla que imposibilitaba una práctica colectiva en la que se estableciera un diálogo permanente y abierto. El acontecimiento del “cambio de casa”, es un buen ejemplo de cómo es que esto operaba.

Habían decidido realizar un nuevo ordenamiento respecto de la distribución de los niños en las casas, que por aquellos días seguía la lógica de la “complejidad”, de manera que después del cambio la población “difícil” se distribuida equitativamente en todas las casas, para no sobrecargar a una sola tía. Para ello se establecieron dos criterios, la edad –distribuida homogéneamente- y el nivel de “complejidad” –distribuido heterogéneamente-.

El director anunció el jueves en la reunión, que procederían a realizar el cambio el día lunes. Estaban a punto de pasar a otro punto de la agenda cuando intervine para preguntar si ya habían informado a los niños Aunque no había habido ninguna comunicación formal, el rumor del cambio se había diseminado. Había escuchado a una tía decirle en tono de broma a uno de los niños, que no dejaba de pregunta al respecto: *“Sí los van a cambiar de casa y hasta de hogar si se portan mal”*. Ante la pregunta hubo distintas reacciones. El encargado de actividades apoyó la moción diciendo: “Sí, hay que informarles a todos en una reunión; la

¹⁸⁰ Estas prácticas no solo estaba referida a la desconfianza y descreimiento en los muchachos, también obedecía, a una matriz adultocéntrica fuertemente arraigada, que hacía aparecer como algo absurdo la idea de consultar a los muchachos en la toma de decisiones respecto de la vida en la residencia. Donde se implicaba también el temor a la pérdida del control sobre los chicos y la situación, ante la ausencia de saberes y experiencias respecto de cómo facilitar espacios y situaciones de este tipo. Así mismo actuaba también el temor a la crítica. De manera que la idea de los niños como enfermos mentales y sin capacidades para la vida colectiva, se articulaba fácilmente a la vez que legitimaba esta matriz.

pedagoga opinó que también podrían llamar a uno por uno para hacérselo saber; el psiquiatra dijo que estaba bien informarles, pero que tampoco se les debía consultar todas las decisiones, que debía ser una sesión informativa nomás. Alguien más hizo referencia a no tener temor, como infundiéndose valor. Pregunté si tenían tenido alguna mala experiencia. Respondieron que en otro tiempo se había realizado una reunión “para escuchar a los cabros al respecto de sus necesidades y sus opiniones sobre el hogar”. En aquella ocasión los muchachos habían señalado que no creían en los adultos de ese hogar, que siempre prometían cosas, hablaban de cambios y que al final no se hacía nada.

La desconfianza y el descreimiento se anudaban con el temor del equipo a perder el control, a que la situación tomase un rumbo distinto al planificado y no saber cómo encausarla. Y no veían nada de positivo en una situación en la que conversaran colectivamente con los muchachos acerca de los temas de la vida cotidiana de la residencia, porque no esperaban que surgiera algo bueno de ellos.

Finalmente acordaron que esa reunión debía llevarse a cabo el mismo día del cambio de casa (el jueves), de manera que los niños tuvieran tiempo de procesar el cambio y el viernes, pudieran hablar con el director aquellos que estuvieran inconformes. Pero se llegó el jueves, luego el viernes y la reunión no se realizó sino hasta el lunes, momento en que los muchachos debieron hacer sus pequeños equipajes y mudarse, algunos estaban indiferentes, otros lloraban y otros más se alegraron.

La vuelta del poder sobre sí mismo: efectos de las resistencias

Los adultos también quedaban sujetos a las coordenadas impuestas por los muchachos en el campo de lo vincular, quienes ponían en juego sus propias condiciones para entablar una relación. La vuelta de la constricción institucional, tenía como destinatarios a los operadores de la residencia y los golpeaba directamente. Había en ellos un desgaste emocional que se traducía en tomar por asalto las reuniones del taller para dar paso a momentos de catarsis colectiva:

P 1: (...) a mí me gustaría que me valoraran como un aporte y de repente siento que no estoy siendo aporte de nada que no sirvo para nada y que a lo mejor le estoy haciendo un daño – risas –. ¡No!, pero si me pasa y siento que lo estoy haciendo pésimo y que día que pasa, hay días que avanzo mucho y tengo como claro; ya esta

cuestión estoy ordenando las piezas para ver cómo puede ir funcionando mejor el sistema escolar y hay otros que no que esto no tiene vuelta (Hacía referencia a que era un gran esfuerzo lograr que los niños fuesen aceptados en la escuela, y al pasar del tiempo eran expulsados y habían que comenzar de nuevo).

P 2: Por lo general uno necesitaría tener esta aprobación, a lo mejor no cariño, pero sí aprobación por los chiquillos, un respeto por ellos que nos permita de alguna manera tener más llegada y poder realizar el trabajo que así queremos. Pero eso también es difícil, es súper difícil porque acá nosotros (...) estamos acá somos también figuras de autoridad para ellos, lo que también dificulta muchas veces la relación que pueda existir entre niño y profesional y el que se genere un vínculo afectivo o de aprobación. Entonces el tener dos roles, ser autoridad para ellos o que ellos nos visualicen como autoridad y el hecho de tener que intervenir directamente con ellos dificulta bastante una aprobación. Un respeto muchas veces y que si bien uno se lo va ganando pero es a largo plazo. (En coro todos asienten) Siii.

Operadora 1: (...) y lo que me pasa a mi es que es eso como de superar la tensión, esa que se puede producir de cuando uno se siente frustrada, porque el otro igual Paco se mandó una embarrá (uno de los niños) ¡a pesar de que yo estoy haciendo todo mi esfuerzoi ¡Yo superhéroe! para que él salga adelante y sea exitoso. Entonces ese día que el niño me tiró un escupo no me dolió el escupo, me dolió como tenía la intención. Tenía rabia con él también al principio. Pero yo dije: a este niñito déjalo a un lado porque este niñito, el niño es él no eres tú, y todas esas cuestiones me las hice dando vuelta en auto, y volví...(Taller 12 de junio 2014)

Sin embargo, esta vuelta del efecto de poder sobre sí mismo, que opera mediante un débil intento de los niños por recodificar el territorio vincular a partir de sus propias reglas, no alcanza para sustraerlos de la violencia simbólica¹⁸¹ que se les impone. Por el contrario, contribuye a fijar con mayor fuerza las categorías que se les imputan y a mantener la distancia entre niños y adultos, que se alimenta a través del descreimiento, la desconfianza, la sospecha e incluso el miedo.

Hacia el final del taller, las tías conversaban acerca de los cambios que había tenido uno de los niños quien era muy reacio a las manifestaciones de afecto con ellas, y reconocían que este cambio algo tenía que ver con ellas:

Tía 1: O sea, Ángel, el tema del vínculo con Ángel. Él era un niño que no le gustaba abrazar, que lo abrazaran ni nada. Y ahora yo, por ejemplo, me ha tocado salir con él y yo lo abrazo y el deja que lo abrace.

Investigadora: ¿Y eso a que lo atribuyen? ¿Qué ha pasado?

Tía1: Una que ha ido creciendo y la otra, yo creo que nos ha visto más cercanos

¹⁸¹ "Imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural" Bourdieu, Pierre. La reproducción (Libro 1). Laia, Barcelona, 1981, p45.

Investigadora: ¿Y cómo se han acercado?

Tía 1: En mi caso, tal vez preguntándole que le ha que le pasa cuando lo veo enojado, con rabia

Tía 2: Claro, uno lo ve así sin camiseta, anda a abrigarte mijito, no te vas a resfriar (...). Porque cuando le hacía así, al tiro se ponía pa' atrás, ahora uno le hace así y él se deja, anda a abrigarte viejo que te vas a resfriar, ponte zapatillas, ponte... ¡no se po!

Tía 3: Encuentro que ha tenido un cambio, o bien hemos cambiado también nosotros... puede ser también (Taller 14 de agosto 2014).

La tía casi sin darse cuenta tuvo una revelación: la producción de un territorio vincular que posibilitara el lazo emocional entre los adultos y los niños, era una responsabilidad de los adultos. Ellos eran quienes tenían espacio y la fuerza para maniobrar, así como la responsabilidad generacional de hacerlo. Son ellos quienes quien al mismo tiempo que encarnan la institución y su códigos, tienen la posibilidad de recodificar este territorio a partir de nuevos términos que aminoren el peso de la violencia simbólica que se ejerce sobre los niños.

Tiempos de excepción: tiempos en los que se pasa bien

Durante el tiempo extraordinario surgían pequeños instantes o grandes momentos en los que niños y adultos tenían una convivencia relajada y divertida.

Había pequeños instantes que contenían hechos interesantes, espontáneos, como el día que apareció un ratón correteando por los jardines. Paco y Tomás lo persiguieron y acorralaron en unos arbustos, Julián los animaba a matarlo con la escoba que Paco tenía entre sus manos. Danilo asustado brincó en un instante a una banca de concreto al lado de María (la terapeuta) y Rocío (la pedagoga). Ahí los tres se abrazaron para no caer porque la superficie era pequeña. Mientras que quienes observábamos reíamos a carcajadas por la escena. Rocío esperó unos minutos y cuando supuso que no había peligro bajó de la banca y se dirigió a su vehículo porque debía partir. Al momento que abrió la puerta del conductor los niños se subieron en él, uno de ellos se sentó atrás y Julián tomó el lugar del conductor, se puso los lentes oscuros de Rocío y dijo: *—¡Vámonos de viaje!* —Invitándonos a subir a la parte de atrás. Escudriñaban el coche y por ahí encontraron un pequeño llavero verde de Robot, Rocío dijo *“quién me diga cuanto es 9x 8 se lo gana. Voy a hacer pequeñas pruebas así para que*

practiquen". Nadie respondía correctamente. Uno de los niños se acercó a mí y le dije en voz baja *"siete-dos"*, y respondió con voz muy fuerte ¡72! Ganándose el llavero.

Al día siguiente recibí un correo de Rocío. Se sentía positiva y entusiasta: *"Parece que la cosa va por estar más jugando con ellos –me dijo y continuó- Ayer fue muy bonito. ¡Chillamos como locos por otro ratón y luego EL (Julián) quería manejar y salir a pasear! -Adjuntó una fotografía de Julián con lentes oscuros sentado en el lugar del piloto, y agregó: "Estoy cada día más convencida que vamos a dar con la forma de que nuestro dulce hogar sea lo que nuestros niños necesitan" (Notas de campo 26 de junio 2014).* Sus palabras reflejaban el anhelo de los miembros del equipo, sin embargo este lazo amistoso parecía difícil de establecerse desde los roles institucionales, que operaban más como una camisa de fuerza que como habilitadores de nuevas posibilidades.

También había grandes momentos. Este fue el caso de la consulta que llamaron: "Nuestro Hogar en un Rap" e implicó varias semanas de planificación. Fue una gran ocasión para sacarse las camisas de fuerza, a pesar de que durante su preparación hubo todo tipo de resistencias que usaban para replegarse hacia un lugar seguro. Se cuestionaban acerca de si los niños iban a querer trabajar y si serían capaces de hacerlo, porque iban a pedirles que realizaran una actividad a la que ellos mismos, los adultos, se rehusaban, como cantar en público. Decían: *"Es que muchos no participan"*, *"Luego se van y nos dejan solos"*, *"¿Y si dañamos a los niños con lo que vallamos a decir?, tenemos que planearlo muy bien, puede ser delicado"*, *"¿Y si los niños quieren competir con nosotros? eso no va a ser bueno, son muy competitivos"*, *"No van a querer que los graben, son desconfiados"*. Relajarse, jugar, divertirse, pasarla bien juntos, era un acto improvisado, creativo y lúdico, que implicaba adentrarse en un territorio en el que se sentían inseguros al tener que dejar sus roles institucionales.

Durante el evento, mientras que los niños trabajaban con sus profesores para elaborar un rap sobre la vida en el Hogar, el equipo estuvo reunido en la oficina del director haciendo la misma tarea. El ambiente en esa oficina se había transformado en algo festivo y lúdico, estaba cargado de esas emociones previas que se dan cuando se va a salir al escenario. Todos

hablaban, era difícil poner orden, se hacían bromas, mientras escribían el rap y se disfrazaban de acuerdo a su entender, como un verdadero rapero o rapera. Cuando salieron a realizar su presentación, todos los muchachos se arremolinaron hacia el pasillo por el que el equipo avanzaba en fila india. Tenían sus celulares dispuestos grabando la entrada del equipo, mientras los pequeños protestaban porque no los dejaban ver y los profesores les pedían que se sentarían. Al tiempo el rap inició con esta estrofa: *“Con gran alegría vengo a trabajar y me encuentro con los niños no me puedo relajar. Ellos con sus caras nos muestran la esperanza. Junto con las tías y nuestra población, buscamos la esperanza con esta gran canción...”* Algunos chicos finalmente se sentaron, otros seguían de pie grabando con sus celulares y escuchaban atentos; chiflaban y aplaudían al final de cada estrofa y respondían a lo que cada uno de estos adultos decía con un *“ehhhh, ahhhh”*. Al final se abrazaban y se tomaban *selfies* con los miembros del equipo. En una estrofa de los Raps los muchachos agradecieron por el evento: *“Lo bueno del hogar es que los tíos son bacanes y por eso les decimos gracias por estas actividades”*

En la reunión posterior a la consulta, se hizo una evaluación de la consulta. En ella los operadores se mostraron gratamente sorprendidos por los resultados así como suspicaces por las críticas contenidas en algunos raps. Comentaron asombrados:

Operadora 1: Estaban todos los chiquillos: “Uuuuy la tía y los tíos”

Operadora 2: Es impresionante el asombro de los niños con respecto a que uno...

Operadora 3: Pueda hacer las mismas cosas que ellos

Operadora 2: Eso es impresionante, en...en cómo se asombran ellos, y eso hay que rescatar en el sentido... no por el asombro, si no por...como nos ven de lejanos

Operadora 1: Si, o sea yo en mi celular ¡tengo foto con los chiquillos por que se acercaban...De verdad que se acercaban a mí a tomarse fotos conmigo!

Investigadora: ¿Y eso no, no suele ser así?

Operadora 1: No

Operadora 2: Aquí en el hogar no, pero para las vacaciones del verano sí.

(Taller 15 de julio 2015)

Después de la celebración, el tono de la conversación cambió, se permeó de ese matiz desconfiado que salía de tanto en tanto a la luz. El detonante fue uno de los Raps, el más

crítico de los tres, en el que los muchachos exigían respeto y lo hicieron incluso nombrando a los adultos hacia quienes dirigían sus exigencias: *“El respeto. El respeto, el respeto aquí no hay respeto. Tío Ramón ¡Deme respeto! Tía Alicia, ¡Deme respeto más que respeto! Tía Gabriela ¡Deme máximo respeto!”*. Estas palabras fueron mal recibidas por el equipo que culpó a uno de los muchachos, el más descontento de todos, de manipular al resto:

Operador 1: En el trabajo noté cariño en los niños hacia al hogar en general, salvo al Joel Lazo, fue el único que noté que el grupo del Joel...

Operadora 2: Agresividad en su forma

Investigadora: ¿Y en qué se lo notaste?

Operador 1: En su forma de expresarse, en su forma de... Ellos (el grupo de Joel) no participan nunca en nada, nada, nada.... Y (ahora) participó y fue el líder del petitorio, es el único que hizo petitorios. Pero de forma... Fue el único que se mostró agresivo

Operadora 2: Que sí: *“Queremos respeto”* y todo eso.

Operador 1: Claro. Curiosamente uno de los pocos personajes que no participa y no comulga con nada de lo que aquí se hace. Él de una forma (estuvo) moviendo (para) que el resto hable

Operadora 2: ¡Que dijeran, que dijeran cosas!

(Taller 15 de julio 2015)

A pesar de los buenos resultados de la jornada, la desconfianza y el temor a perder el control seguía pulsando en un lugar subterráneo del equipo, que se mantenía a la defensiva en caso de que el “monstruo” pudiera surgir. No se dijo más sobre lo ocurrido y rápidamente pasaron a hablar sobre la logística y lo complicado que había resultado el menú de pescado frito.

Voluntarios y profesores: más lejos de la institución y más cerca de corazón

Había dos patrones de relación¹⁸², que se expresaba en un discurso sostenidos por categorías *existenciales*¹⁸³, utilizado más frecuentemente por el grupo de profesores y voluntarios y otro

¹⁸² Hacemos referencia a patrones como una manera de condensar y simplificar una realidad compleja y tramitarla en la escritura. Sin embargo en la realidad no se presentan en forma pura, ni tampoco es factible realizar generalizaciones rígidas respecto de un grupo u otro de adultos, aunque sí de tendencias. En ella se conjuga el bagaje experiencial- personal de los adultos y así como la normativa institucional, dando forma al marco contextual en el que se configuran los patrones de relación a los que hacemos referencia.

¹⁸³ Entendemos por estas categorías aquellos referentes relacionados con experiencias humanas compartidas como son el dolor, la rabia, la confusión, la añoranza, la alegría, el miedo, el cariño, etc. Que difieren de las categorías científicas que da cuenta de un universo lingüístico particular a una disciplina cuyas nociones son poco accesibles a la gente que no pertenece a ésta.

dependiente de categorías *psicopatológicas*, a las que recurrían más frecuentemente por el equipo técnico. Cada uno daba lugar a la configuración de distintos territorios vinculares.

Los niños de la residencia eran rebeldes y desdeñaban todo intento de control o asomo de autoridad. Para lograr esta rebeldía echaban mano de todos los recursos a su alcance: rechazaban a los adultos gestualmente, con insultos, amenazas incluso agresiones físicas. El camino que los adultos debían recorrer para lograr la aceptación de los muchachos era largo y empinado, demandaba tiempo y mucha dedicación. En esta tarea, los voluntarios y profesores llevaban la delantera.

El grupo de jóvenes voluntarios era muy apreciado por todos los niños. Incluso podían representar un modelo a seguir. Así lo expresó Ernesto, una tarde, hacia el final de las actividades, mientras caminábamos a la casa No.1 para tomar la once: “¡Yo me identifico con Misael tía! Quiero ser como él”, me dijo mientras lo tomaba del brazo primero y lo abrazaba después.

Los voluntarios, a la par de los profesores de educación física, dedicaban tiempo para charlar y jugar con los muchachos. Se iban de vacaciones a la playa con todo el grupo y mientras estaban allá pasaban el día entero con ellos. Y cuando estaban en la ciudad, organizaban salidas frecuentes para realizar actividades recreativas y deportivas. Un rasgo que los caracterizaba era su congruencia, ellos ponían el ejemplo de lo que enseñaban, lo que provocaba el reconocimiento y la admiración de los chicos, como el caso de Ernesto y su cariño por Misael.

Los voluntarios permanecían por un periodo de seis meses¹⁸⁴ y al final debían partir. La despedida consistía en un pequeño convite, organizado por ellos mismos¹⁸⁵. En ocasión de una de estas despedidas, los mismos voluntarios habían preparado completos, bebidas y frituras. En aquella ocasión, contrastaba el ambiente festivo de la mesa llena de comida, los globos y las bebidas, con el ánimo de sus comensales. Jaime, Julián y algunos otros niños, se mantuvieron al margen de la celebración a manera de protesta. Se quedaron sentados a la distancia y observaban los acontecimientos que se desarrollaban en pódico del edificio de los técnicos. Julián, como ya lo había hecho en otras ocasiones, dibujó penes por toda su camisa escolar y a lo largo de todos sus brazos, estaba inquieto y se paseaba entre los comensales, quienes reaccionaban de maneras diversas ante tal provocación, algunos lo censuraban, otros lo ignoraban, otros más, sobre todo los más pequeños se divertían con ello. Jaime por su parte, expresaba su desazón agresivamente, se veía molesto y cada vez que alguien se le acercaba para invitarlo a comer, gritaba que lo dejaran tranquilo, que lo dejaran en paz, que no quería nada. Los voluntarios, en estos meses habían logrado algo excepcional en este contexto. Aunque la despedida fuese triste, su presencia no había sido indiferente, era una presencia apreciada por los chicos, se había creado un lazo emocional significativo.

Los profesores de educación física, eran una figura más estable, ya que formaban parte del personal contratado, utilizaban un lenguaje más coloquial para referirse a los muchachos - menos técnico respecto del que usaba el equipo operativo-. En su manera de pensar acerca de los muchachos había una sensibilidad o sentido común respecto de las relaciones

¹⁸⁴ Este grupo de voluntarios formaban parte de una institución internacional con una sede en Santiago. Ellos debían comprometerse cuando menos cuatro meses a colaborar en alguna de las residencias con las que la organización trabaja. A su llegada recibían una capacitación de dos semanas y ellos debían pagar su estancia así como procurar algunos fondos para dicha institución. Los requisitos para realizar el voluntariado son tener 18 años como mínimo, comprometerse con participar durante el periodo indicado, tener un nivel de español medio o inscribirse en una escuela de español, así como presentar carta de no antecedentes penales en su país de origen así como de salud física y mental firmadas por su médico antes de llegar.

¹⁸⁵ Eso llamó poderosamente mi atención ya que una despedida suele estar organizada por los amigos de quienes se van. Me parecía percibir en esta lógica un asomo de caridad y paternalismo que podría fácilmente virar hacia una experiencia organizativa y educativa en la que los muchachos tomaran el protagonismo y fueran ellos quienes prepararan el convite para agasajar a sus amigos. Estas eran las pequeñas desviaciones no llevada al acto que me ocurrían respecto de mi rol de investigadora tironeado por el rol de educadora.

humanas. Habían encontrado la manera de acercarse para que fuesen receptivos a su propuesta y encontraban que el principio que armaba todo, era construir un vínculo de respeto y confianza:

Profesor 1: (...) pienso que a veces (se trata de) estar en sus desafíos personales, como en la actividad (subir el cerro) y las locuras que hacen, estar yo presente, es donde yo entro, los valores, digo: *"sabís que al saltar esta piedra quizá..."*. Y empiezo a meterles los valores *"He saltar esta piedra es súper interesante y se pasa súper bien, pero una vez yo casi me quebré la espalda, así por saltar la piedra"*. Porque hacen cosas peligrosas y quizá cuando uno está arriba (del cerro) uno empieza a explicarles y ahí entienden mucho mejor. Entonces dicen *"Noo, jes verdad tío!"* (Entrevista profesores de educación física, 10 de junio del 2014).

Profesor 2: (...) pero siempre de la acción, cuando ellos están cometiendo la acción o quizá están ahí donde uno se mete y explica y ahí uno se explaya y le dice los valores, y esto pasa en la vida, y entonces siempre marcando, marcando. Quizá eso fue como el método, el método que usamos que..., que salió como tú dices, salió.

Profesor 1: Es que si te enfrentai a ellos es peor. Te agarran mala y *"quién soi vo pa venir"* y entonces... ¡No! Yo creo que el enfrentarse con ellos en súper mala, (es) mala propuesta, si quieres ayudarlo.

Profesor 2: Y más cuando eres su amigo. Porque es peor ¿no? Cuando tienes un vínculo igual, bueno tienes el derecho de hacerle un señalamiento, pero cuando no eres nadie... (Entrevista profesores de educación física, 10 de junio del 2014).

Los profesores aprendieron en su práctica acerca de las sutilezas que recubren las relaciones con los niños de la residencia, se implicaban en la relación como educadores y se posicionaban como adultos que tienen algo bueno que enseñarles. Habían encontrado ese "justo medio" que buscaba el equipo operativo, entre lo personal y lo profesional y les daba buenos resultados.

El lugar de la familia

"Lo malo del hogar es que no tengo a mi familia al lado pero siempre rezo por ella para que esté siempre sanos" (Consulta Nuestro Hogar en un Rap).

La familia, ya sea encarnada en una madre, un padre, un tío o una abuela, es para los niños, el lugar anhelado al que quisieran volver o que desean construir en el futuro para su vida. En torno a este lugar anhelado se establecen códigos de amor y lealtad, que sirve al niño de vínculo filiatorio ya sea imaginario o real, para sostenerse en un mundo con soportes efímeros.

Los muchachos mayores con los que conversaba solían tener en su horizonte de futuro el deseo de formar una familia que tomaba forma a partir de una relación de pareja e hijos:

Investigadora: ¿(...) cómo te gustaría que fuera tu vida para adelante, cómo la imaginas?

Julio: mmmm una casa con mi polola, con mi hermano, con un trabajo estable y viviendo mi ida junto a ellos que son lo más importante, los más importantes en mi vida

Investigadora: ¿Quieres tener hijos en algún momento?

Julio: Si

Investigadora: ¿Muchos?

Julio: noo (risas)

(Entrevista a Julio, 18 años, realizada el 8 de noviembre del 2014)

Por su parte los más pequeños anhelaban el encuentro con su familia o el regreso a la misma. Algunos más, quienes no tenían familia, o cuando menos no se había encontrado a algún familiar que quisiera hacerse cargo, solían ser los más silenciosos respecto del tema familiar, pero cuando se hablaba de éste tema, en sus actos o en sus miradas era posible leer la tristeza por la ausencia de alguien cuya presencia los coloque en el lugar de un ser amado.

En la residencia el tema de la familia era delicado de tratar, de pronto estallaba algún conflicto que reflejaba la carga emocional en torno a éste tema. Un día vi salir del edificio de las oficinas a una tía del equipo técnico quien caminaba abrazando a José, venían de su oficina. José tenía la mirada clavada en el suelo, los dos tenían los ojos de haber llorado. Peleó con Mario, se burlaba de su mamá quien tenía un retraso mental leve. Ella estaba a punto de llegar porque le habían autorizado acompañarlo a la escuela. Afuera del edificio se veían plásticos rotos. Al parecer había sido el efecto de la reacción de José cuando la tía le llamó tía atención. Ella me explicó que había separado a los chicos que peleaban, se había llevado a José a su oficina y ahí había hablado con él. Le había dicho que no estaba bien burlarse de la mamá de su compañero, que él, como no tenía mamá no podía saber lo doloroso que era que se burlaran de la mamá. Al parecer José tuvo una fuerte reacción cuando la tía dijo esto, por lo que se disculpó y después le pidió que se diera cuenta que lo que ella hizo con él era lo mismo que había hecho él con Mario, y que eso era muy doloroso. Finalmente la tía le preguntó si estaba dispuesto a pedirle una disculpa: *“José lloraba a cántaros y se abrazaba a Mario como una guagua”* –dijo la tía-, quien juntó a los dos niños

quienes siguieron por un rato abrazados y llorando. Pasado un rato me encontré con Mario, estaba sentado en la oficina de la psicóloga viendo un video en su celular de *pantalla touch*, se escuchaba una tonada de bachata y la letra narraba una historia en la que una mamá que muere trágicamente. No solo se sabía la canción, sino también conocía todas las referencias del contexto en el que se produjo. Me contó que estaba basada en una historia real que había ocurrido en los ochentas. La escuchaba una y otra vez, me dijo que se la cantarían a su mamá el día de su muerte. Se veía conmovido, tranquilo, con cierto halo de felicidad, probablemente porque sabía que faltaba poco para que su mamá llegara por él.

Más tarde él y su madre se dirigían al edificio de los técnicos, me acerqué a y le dije al oído ¿es tu mami? El asintió con la cabeza y con una enorme sonrisa. Me los encontré unos minutos después a la salida, ellos cruzaron la calle y se quedaron en el paradero de buses, al otro lado me quedé de pie con Saúl, el mejor amigo de Mario, esperábamos el furgón de la escuela, Saúl contemplaba fijamente la escena entre Mario y su mamá para quienes parecía haber desaparecido el mundo y quedado solo ellos dos, entregados completamente uno al otro.

Al haber sido separados de la familia, ésta se transformaba en un imaginario idealizado, el lugar del retorno, una cuestión fundamental en la vida de los muchachos de la residencia. En contraste con el lugar en el que la institución de protección colocaba a la familia, un lugar en falta:

¿Por qué llegan los niños a las residencias?, porque hay algo en las familias que no generaron protección y fueron vulnerados, por ejemplo los expusieron a malos tratos, a abusos, a mendicidad, a explotación en algunos, lo que hacía de que estas personas fueran inhabilitadas entre comillas, y por eso la residencia, porque las residencias están pensadas momentáneamente Entrevista a funcionaria Sename (...)cuando llegan a la residencia, es porque efectivamente estos fueron, fueron tan vulnerados que ese fue el último, la última situación (Entrevista a funcionaria del Sename, realizada el 13-10-14).

La relación de los miembros del equipo con los familiares estaba tensionada entre la idea del derecho del niño a mantener el vínculo familiar, cuando el juez lo permitía, y la permanente sospecha que cernía sobre el apoderado o apoderada del niño, como una persona incapaz para hacerse cargo. Al fin y al cabo habían sido separados de la familia por considerar que

las condiciones de vida en las que se encontraban eran inadecuadas por decir lo menos, ya que la residencia representaba una medida extraordinario que se aplicaba a situaciones extremas, en muchos casos cuando se consideraba que ponían en riesgo la vida de éste. Por su parte la familia solía no aceptaban las situaciones respecto de las cuales se les inculpaban o lo hacían de mala. Sumado a lo anterior, se asignaba al equipo operativo de la residencia la responsabilidad de trabajar con las familias para desarrollar los cambios necesarios para que sus hijos les fueran devueltos. Este trabajo se proponía en dos direcciones, una para el desarrollo de habilidades parentales para la crianza y otra para la vinculación con los programas de apoyo gubernamental.

Pero en ésta como en otras residencias, el equipo operativo difícilmente tenía la posibilidad de abordar a las familias. Este planteamiento tenía dificultades que iban desde la logística, la falta de tiempo, la dificultad de las familias para acudir a una hora y un día determinado, así como las propias resistencias provocadas por las tensiones fraguadas a partir del diseño del propio sistema de protección y sus disposiciones, que colocaba a la familia y los operadores en una situación antagónica y al mismo tiempo forzaba a que se produjera un vínculo de cooperación y colaboración.

En la residencia, los familiares a cargo de los niños tenían el rol de visitantes externos, no había un programa ni actividades relacionadas con la familia dentro o fuera de la residencia. El equipo centraba su trabajo en la búsqueda de familiares que desearan y cumplieran con los requisitos necesarios para hacerse cargo de los niños, con el propósito de que pudiera egresar lo más pronto posible.

Este contexto coloca a los niños en una situación en la que estaban demandados a vincularse con otros adultos que decían que los protegerían y cuidarían y su familia que era señalada como culpables de haberles hecho mucho daño ¿Cómo dirimir una situación tan compleja? Que muchas veces se complicaba cuando la familia se oponía vehementemente a lo sucedido ¿a quién serle leal?

Danilo parecía vivir un dilema como éste, aunque ya había elegido su posición y ésta estaba con su padre. Pasaba toda la semana esperando que su papá llegara el sábado por él, y durante la semana mantenía viva su presencia gracias a los pequeños detalles que éste le dejaba con el director: galletas, dulces, juguetes, ropa. Danilo llegaba ansioso y escudriñaba la oficina del director en busca de los obsequios que su padre le dejaba, los exigía enojado, como si se los fuesen a negar. Y después salía feliz a compartir con sus amigos o a mostrarse con lo obtenido.

La complicidad de Danilo con su padre lo confrontaba con los adultos de la residencia. El padre se oponía al tratamiento farmacológico de Danilo y le había instruido que no tomara las pastillas porque le harían daño, podrían volverlo loco. Danilo a su vez, seguía los dictados de su padre, a quien tenía como referente para defenderse dentro de la residencia cuando se le presionaba con algo que él no quería hacer o que consideraba injusto.

Epílogo

El campo vincular se produce en el marco institucional proveedor categorías técnicas que delimitan las posibilidades dentro de las cuales es posible producir explicaciones a propósito de los niños, sus problemas, las causas de estos y los modos de intervenirlos. Así mismo, en la producción de este campo actúan los modos de subjetivación de estas categorías, las dificultades que se presentan al ser implementadas y las maniobras de los niños y sus cuidadores.

Las relaciones entre adultos y niños dan lugar a la formación de un territorio vincular complejo, tensionado por la aceptación y el rechazo, la confianza y la desconfianza, la cercanía y la distancia, efecto de la acción performativa del sistema de protección que formaliza al niño en el estatuto de sujeto vulnerado, a su familia como la culpable de tales vulneraciones y a los operadores del sistema como los responsables de reparar estas situaciones.

El territorio vincular resulta un campo en disputa que funciona entre dos lógicas de codificación que devienen en distintos patrones de relación. La lógica institucional que se

fundamenta en nociones relacionadas con la salud mental, actúa verticalmente y se cristaliza en los discursos y prácticas de aquellos adultos como mayor autoridad institucional, pero con poca ascendencia sobre los niños. La respuesta de los muchachos a las prácticas que provienen de esta lógica resulta agresiva y desafiante, en tanto se niegan a quedar objetivados en ellas y exigen ser tomados en cuenta. La otra lógica, la que denominamos *existencial*, se configura en la interacción cotidiana entre los niños y aquellos adultos que tienen mayor influencia sobre ellos (aunque sin autoridad institucional). Se fundamenta en principios compartidos donde hay un reconocimiento mutuo (sentimientos y necesidades) que provienen de la experiencia y actúan a través de un intercambio horizontal al que los muchachos tarde que temprano suelen responder recíprocamente.

La formalización del niño en el estatuto de *niño vulnerado* se inicia en el momento en que el juez dictamina su veredicto e indica su internación en una residencia especializada, catalogándolo como un *caso de alta complejidad* que requiere un *tratamiento reparatorio*. La formalización se sedimenta en las prácticas y en el lenguaje que alojan al niño en la vida cotidiana. Prácticas y lenguaje se alimentan de categorías psicopatologizantes, que moldean los patrones de relación, bosquejan y recortan la silueta del sujeto-niño vulnerado, al tiempo que el niño tironea para no perder su forma original y aprende a maniobrar para sacar “provecho” de esta posición desventajosa.

El campo de lo vincular responde a la instrumentalización y puesta en escena de una lógica institucional que se dirige a los niños, pero que al mismo tiempo los excluye, en tanto que se vertebra sobre una racionalidad causa- efecto (negligencia-daño), endogámica y refractaria a la experiencia del niño, su familia y los adultos cuidadores.

Las respuestas de los niños se expresan en un sentido proporcional a la violencia simbólica que se ejerce sobre ellos. Sus reacciones violentas nos hablan de un *no lugar* para tramitar sus experiencias traumáticas pasadas como presentes. Estas respuestas que son a la vez estrategias de resistencia, dotan de legitimidad y retroalimentan la categoría social de *niño vulnerado*, confirmando su estado de *caso complejo*, de *niño enfermo y peligroso*. Esta categoría que se concreta en la idea del *niño de hogar*, se nutre de un referente histórico (los

desvalidos), clasista (pobres) y patológico (dañados) que desencadenan reacciones sociales de desconfianza y miedo, que los estigmatizan¹⁸⁶, y colocan en un lugar de desventaja social respecto a otros niños.

Pero los agentes que se ubican en los niveles más bajos de la jerarquía, son más libres respecto de esta racionalidad y tienen mayores posibilidades para interactuar y entablar relaciones a partir de principios menos constrictivos, abiertos, emergentes, adaptables a las circunstancias. Éste carácter habilitante de un vínculo de confianza, se deriva de un patrón de relación horizontal que minimiza los niveles de asimetría entre niños y adultos, dando lugar a la coproducción de las significaciones que configuran las relaciones entre estos adultos y los niños de la residenciaos grupos. Sin embargo, estos agentes son los que tienen menor autoridad institucional para imprimir y ampliar este patrón de interacción que abre posibilidades para entrar en la vida de los chicos y acompañarlos en las difíciles circunstancias que les ha tocado vivir.

LA ESCUELA

En el dispositivo de protección la escolarización de los niños es pensada como un importante mecanismo de filiación social. Se considera que la escuela les brinda habilidades y conocimientos que les permitirá en el futuro acceder a mejores condiciones de vida respecto de quienes no fueron a la escuela. Además, los mantiene bajo la vigilancia escolar que permite detectar problemas o dificultades que podrían ser signos de una situación de *vulneración de derechos* y actuar en consecuencia.

Por otra parte, la re-afiliación escolar en sistema residencial se considera a como una meta primordial que se expresa en los planes de intervención individual. Sin embargo en la implementación de éste propósito fundamental que en el papel parece tan obvio y simple, se debe considerar que la mayoría de los niños que se encuentran en las residencias tienen

¹⁸⁶ Marcas sociales que se les imponen a los sujetos a partir de una serie de características que permite vincularlos con el estigma” (Goffman, 1993).

una trayectoria escolar fracturada. Por un lado tienen años de rezago escolar y por otro una huella subjetiva que los lleva a rechazar esta institución. De manera que la re-afiliación escolar se presenta como un problema en tanto que esta población infantil no se adecua a las normas y expectativas del sistema escolar, ya sea por su condición de rezago, bajo rendimiento o de comportamiento, muchas de las veces por estas tres condiciones que se presentan juntas.

Los NNA de la residencia estudiada, encarnan un dilema tan antiguo como la misma institución escolar y conduce inevitablemente a la pregunta: ¿Qué hacer con ellos/as?; ¿con su diferencia?, y que da lugar a la paradoja sobre la escuela entendida como un dispositivo que busca igualar pero que tiene efectos desiguales.

Este dilema tensiona la dinámica de las aulas. Cuando la conducta de los NNA no se adecua al modelo esperado, los docentes se enfrentan al dilema de retenerlos en el aula con el riesgo de afectar a todo el grupo; o bien expulsarlos, perjudicando su trayectoria escolar (Dubet F., 2013). Cuando su promedio no es aprobatorio ¿se los deja reprobar? En este caso se corre el riesgo de aumentar el nivel de rezago y de deteriorar a nivel subjetivo la imagen y la seguridad en sí mismo-a, lo que contribuiría a posteriores fracasos; pero si se les evalúa en relación al esfuerzo personal realizado y se les aprueba dejando que avancen sin que tengan los conocimientos y habilidades requeridas, llegará el momento en que no podrán continuar en tanto que no tendrán las bases necesarias. Por otra parte, al enviarlos a una escuela especial, se les inscribe en un lugar de inferioridad: “no quiero ir a la escuela para tontitos”, comentó un día Ernesto luego de que lo expulsaran de su escuela por problemas de conducta.

En este apartado se describen estos dilemas que se expresan en la vida cotidiana de los niños de la residencia, mediante una reflexión acerca de los marcos interpretativos con los que se definen los problemas y tratamientos de *los casos difíciles*, la descripción de las prácticas derivadas de estos marcos y las experiencias vitales de los muchachos en torno a la escuela.

Marco interpretativo de los problemas escolares

El efecto de la reducción de la educación a un derecho.

La obligatoriedad de la educación aunque contribuye a garantizar que los NNA sean matriculados en las escuelas, no genera las condiciones materiales y subjetivas necesarias para que puedan integrarse y tener éxito. El mandato de la escolarización apresura el ingreso de los niños de la residencia a la escuela sin que se encuentren preparados para ello, dando lugar a situaciones que afectan negativamente su integración y gestan nuevos fracasos.

Uno de los principales objetivos tras su llegada a la residencia es la reincorporación expedita a la escuela¹⁸⁷, un mandato que se sostiene en una razón jurídica y que parte del principio de la educación como un derecho que el Estado debe garantizar. Para su implementación, el Sename condiciona la subvención de la residencia, entre otras cosas, a la matrícula de los niños en la escuela. Luego, una vez que el niño está inscrito el Estado da por sentado que el derecho a la educación está siendo garantizado y que el Estado ha cumplido con su obligación. Este mandato produce dos efectos subjetivos, uno sobre la escuela y sus actores y otro sobre el niño.

La obligatoriedad de la educación y la urgencia de garantizar el derecho a la misma, obliga por ley a las residencias a matricular los niños en la escuela. Sin embargo generalmente hay un ánimo renuente para hacerse cargo de ellos, porque la idea “niños del Sename” se ha convertido en un estigma constituido de connotaciones negativas. Esta población está marcada de antemano por sus problemas conductuales, el bajo rendimiento y el rezago escolar. Esto tiene como consecuencia que a escuela que los acoja. La obligación jurídica, en este contexto, afecta negativamente las condiciones subjetivas en las que los NNA son recibidos, al combinarse la representación social de su investidura con la renuencia a recibirlo y la obligación de hacerlo. Esta situación se torna aún más problemática cuando la obligación está mediada por una orden judicial, ya sea para recibirlos o para reincorporarlos en el caso de una expulsión definitiva:

¹⁸⁷ Se entiende como una “medida principal” incluida en los PII (Palma Bobadilla, 2015).

Consejero técnico: (...) el juez dentro de la causa tiene todo el poder para presionar, o sea nosotros por ejemplo no sé, nos toca pelearnos con la educación porque expulsan a un niño por problemas conductuales, y resulta que claro se pasan el dato entre todos los directores y resulta que nadie quiere recibir a este niño, entonces ¡No po! de repente no te dan una alternativa

Entrevistadora: Y el juez puede emitir una orden...

Consejero técnico: Reingreso de inmediato, bajo padecimiento de arresto o multa (...). Pero se trata que de repente hemos visto que los niños no han sido expulsados sin un debido proceso, y que el debido proceso lo deben respetar todos, si al final el derecho de los niños es algo transversal, el derecho al debido proceso debe estar presente en todas las intervenciones administrativas incluidas las escolares. Entonces, hay colegios que realizan sanciones sin que haya un debido proceso, de repente no tienen un manual de convivencia claro, o si lo tienen no lo aplican... (Entrevista a Consejero Técnico de Tribunales de Familia).

La obligatoriedad en este marco es relevante y ventajosa para los estudiantes en la medida que permite garantizar jurídicamente su inscripción y permanencia en la escuela. Pero es una desventaja si profundiza el malestar institucional en torno a ese niño o niña y permea negativamente las condiciones en las que serán alojados en la escuela. Es decir, en los términos en que se instrumentaliza el derecho a la educación, se salvaguarda la tramitación necesaria para la admisión de los NNA, pero no tutela las condiciones necesarias para el proceso de aprendizaje, mucho menos reconoce la encrucijada vital que para los niños, niñas y adolescentes, representa la reincorporación a la escuela.

No se niega la relevancia del reconocimiento jurídico de la educación como un derecho, sino que el proceso de educar no se puede reducir ni a un discurso ni a una categoría jurídica, por lo que se necesita dar cuenta de aquellos ámbitos en los que la trama jurídica no tiene la capacidad de influir en la dinámica del proceso educativo, ampliando el pensamiento más allá del derecho para hacer efectivo este derecho más allá de lo declarativo.

Como señalábamos al inicio, la mayoría de los niños presentan bajo rendimiento y/o rezago escolar, asistencia intermitente o ausencias prolongadas a la escuela, así como un historial de “mala conducta”, cuestión que dificulta su admisión en una nueva escuela. Sus trayectorias cargadas de experiencias insatisfactorias hacen que el regreso a la escuela sea una experiencia ambivalente. Por un lado es una nueva oportunidad para ser aceptados

socialmente, ser “normales” en tanto que formarán parte de aquella infancia cuya cotidianidad se espera que transcurra en la escuela, pero también representa una vuelta al lugar en el que se fracasó, del que se fue expulsado y por lo tanto la posibilidad de un nuevo fracaso.

De los problemas de los niños a los niños como problema

A su reingreso a la escuela, se encuentra en una situación de doble desventaja, porque además de su historia personal problematizada y su trayectoria escolar fracturada, estos niños y niñas deben cargar con el peso de las desventajas adquiridas con su nuevo estatus de *niño-a de hogar*.

El sistema proteccional codifica tales desventajas como dificultades académicas y conductuales, desvíos de la norma, síntomas que nos hablan de que el niño o la niña ha sufrido una *vulneración de derechos* y supone que mediante un tratamiento reparatorio, ya sea psicológico y psicofarmacológico¹⁸⁸, *disminuirá la sintomatología* y permitiendo su *adherencia*¹⁸⁹ a la escuela, y si la *sintomatología* se mantiene, se dice que es porque el niño tiene *falta de adherencia*:

(...) entonces tenemos niños que no tienen adherencia al sistema escolar porque ¡en verdad, lo han perdido todo! han perdido muchas veces tantas cosas que a ellos les da lo mismo que los expulsen, o que los suspendan, o sea es una pérdida más, y ya, después de tantas pérdidas, la pérdida pasa a dejar de tener sentido (Entrevista a psicopedagoga de la residencia).

De tal manera el problema de la adaptación a la escuela se define como falta de adherencia provocada por los daños que son efecto de las vulneraciones sufridas que son tratadas terapéuticamente, y se excluye de la definición del problema la participación de la institución escolar y proteccional así como de sus actores, dando lugar a un círculo vicioso: el niño tiene dificultades en la escuela porque ha sido vulnerado y porque ha sido vulnerado tiene

¹⁸⁸ El Sename no cuenta con programas de intervención ambulatoria o residencial orientados al tratamiento de problemas de aprendizaje en particular o a la reinserción educativa en general. Solo contempla un programa similar en el sistema para los “menores infractores de la ley” denominado: Apoyo Psicosocial para la Reescolarización (ASR).

¹⁸⁹ La *adherencia* se entiende como una relación que el niño establece con el programa, en tanto que asiste y tiene disposición a participar colaborando y aceptando las reglas del juego. Y su ausencia, es decir, la negativa del niño a participar, es explicada a partir de los daños producto de las vulneraciones experimentadas.

dificultades. Lo mismo ocurre con el tratamiento, al cual acude porque ha sido vulnerado, pero cuando no *adhiera*, es por los efectos de la vulneración.

En suma, la explicación de las dificultades que presentan los niños para adaptarse a la escuela, se plantea a partir de los conceptos de vulneración, daño y adherencia, desplazan la responsabilidad y participación de la institución escolar y proteccional, en los niños y niñas, quienes terminan siendo la encarnación del problema y con ello responsables del mismo.

Efectos de la construcción del problema escolar desde la mirada deficitaria

Pensar desde la perspectiva del déficit conlleva concebir y situar a las personas en una jerarquía ordenada mediante la distinción *normalidad-anormalidad*; las escinde de su contexto social y las reubica en un contexto profesional, suprimiendo la posibilidad de controlar su vida, en tanto que se considera que no tienen la capacidad de dirigir sus actos y pensamientos (Gergen, 2007) .

El discurso del déficit como régimen de verdad imperante en el sistema proteccional y escolar tiene efectos en la manera en que son planteados los problemas escolares y en los cursos de acción que se determinan para resolverlos.

Las conductas de los NNA son codificadas primordialmente en el lenguaje de la psicología y la psiquiatría, mediante un aparataje de pruebas psicométricas, médicas y proyectivas, con las cuales se define su posición en relación a las escalas de distinciones producidas por estas pruebas.

Sin embargo, al mismo tiempo que se produce y determina el problema, ya sea cognitivo, emocional, u orgánico y se brinde un tratamiento que seguramente le ayudará en algún aspecto, en la medida en acepte dicho tratamiento. Pero al mismo tiempo quedan capturados en una práctica que fragmenta y objetiva sus dificultades al punto de eximirlo-a de la intervención. Así mismo, toda situación que sucede en el cotidiano escolar y que sale de la norma, queda capturada y es interpretada partir de los códigos utilizados en el marco de interpretación del problema.

Algunos efectos del discurso del déficit vinculados a la escuela

Un primer efecto es la inscripción del niño en la categoría de anormalidad. El equipo de la residencia al enfocar las situaciones problemáticas a partir de la racionalidad deficitaria, por principio inscribía un rasgo de anormalidad en el niño oscureciendo la posibilidad de otras interpretaciones. Por ejemplo, en una reunión de equipo surgió la pregunta sobre si los niños tenían planes, si se proyectaban hacia el futuro y en el caso que así fuera ¿por qué no se esforzaban para alcanzarlos? El contexto de la conversación se daba por la reciente expulsión de uno de los chicos y su determinación de seguir estudiando. Antes de la expulsión, había que forcejear diariamente con él para que aceptara ir a la escuela y cuando asistía parecía hacer todo lo posible para ser expulsado. El equipo interpretó esta situación como parte de una sintomatología de su personalidad patológica: la mentira y la manipulación, en tanto características de su trastorno, frente a las cuales el psiquiatra advertía que no había que creerle del todo cuando decía que quería regresar a la escuela.

Un segundo efecto, consecuencia del primero, es el condicionamiento de las expectativas de los adultos respecto de las capacidades escolares de los niños: *“Hay otro tema que me cuenta esta semana y creo que puede ser una piedra angular, y es que uno también los miramos con sospecha respecto a sus capacidades intelectuales”*, señaló en una reunión un integrante del equipo. Ella acababa de recibir una lección de parte de Eduardo, el mismo niño reacio a escribir y al cual ya hemos referido. Le había pedido que le mostrara sus cuadernos y aunque él se negó inicialmente, luego de algunos aspavientos acompañados de una retahíla de palabras altisonantes, fue a buscarlos y se los entregó:

(...) estaba tan indignado, porque en el fondo... Yo me quedé pensando ¿pero porque se enojó tanto? Y es porque él percibe que uno lo mira con sospecha (...) Percibió que yo no confío en sus capacidades de aprendizajes, porque le dije en algún minuto probablemente algo inapropiado, entonces me tiró los cuadernos y yo ahí me quedé ¡Toma ahí tení! (Taller 29 de mayo del 2014).

Ella quedó sorprendida por la hechura de sus cuadernos: *“O sea... ¡Unos cuadernos espectaculares, te mueres! –que ¿El Eduardo? –Preguntó incrédulo otro miembro del equipo. –¡El Eduardo! –Respondió ella y continuó: “Ordenadas las letras, subrayado, unos gráficos perfectos o sea, de hecho son los mejores cuadernos que he visto yo”*.

Un tercer efecto es la evasión del problema para ser desplazado hacia él o la especialista, lo que se efectúa a partir de la creencia de que estos problemas son causados por afectaciones psicológicas de los niños y por lo tanto son los profesionales de la salud ya se trata de la psicología o la psiquiatría, los llamados a resolverlas.

Aunque el dispositivo de protección está altamente estructurado y tiene un remedio para cada problema y un problema para cada remedio, en la práctica se produce una disputa por la definición de estas determinaciones. Cómo establecer la naturaleza de las dificultades y fracasos escolares de un niño, niña o adolescente ¿Se trata de un problema de aprendizaje, neurológico, mentales, emocional? Y desde que disciplina deben ser tratados: la pedagogía, la educación diferencial, la neurología, la psiquiatría o la psicología

Esta manera de segmentar la realidad, más que tejer una red de soportes, produce cercos que aíslan al niño y lo dejan solo con sus dificultades. Veamos cómo es que esto sucedía en la residencia.

En una sesión del taller trabajamos a partir de la pregunta ¿por qué los niños no quieren ir a la escuela? En ese contexto se inició una conversación interesante donde los participantes hablaron de los conflictos que se producían cotidianamente en la escuela. Quien resentía especialmente las negativas era la psicopedagoga quien tenía la tarea de ayudarles a superar sus dificultades académicas:

(...) hay un paso previo que dar, es que como logramos desarrollar en los niños la identidad de ellos respecto de su participación en el colegio y eso no es un trabajo que tenga que ver con el hacer o no hacer tareas o tener o no tener la rutina, es un trabajo de otro tipo, que yo no sé cuál es y quien lo va hacer yo no puedo sensibilizar, yo le puedo decir a Juanito haz la tarea porque te hace bien, que linda la tarea, pero si él tiene un trauma o algo es también necesario saber socializarlo con las personas que atienden el tema emocional de él, para que aborden esto.

A mí me pasa que me da nervios preguntarles por el tema escolar porque los voy a enfrentar a una instancia donde ellos se sienten amenazados, no se sienten reconocidos (...) me da nervio hacerlos sentir mal y estoy hablando así de corazón ¡ah! yo no tengo las herramientas terapéuticas de psicología para hacerlo. Entonces como no lo sé, como no sé cómo preguntarle no les pregunto y trato de hacer como un trabajo no verbal por así decirlo. (...) no siendo de verdad una competencia que me corresponde a mí, por mi profesión, porque no soy psicoterapeuta, creo que me hace mucho sentido eso y para ver el tema escolar es muy necesario ver cuáles son sus angustias en este momento (Taller 29 de mayo del 2014).

Era clara la dificultad existente para establecer una relación de confianza que les permitiera trabajar con los niños, ya que solían rechazar sus iniciativas a veces lo hacían muy agresivamente o de maneras hiriente, incluso la psicopedagoga fue amenazada por uno de los muchachos quien le advirtió que si seguía insistiendo en hablar con él sobre este tema, la golpearía. Sin embargo para ella se trataba de un problema emocional respecto del cual nada podía hacer, y desde esta perspectiva, se quedaba sin herramientas para actuar.

Es así como la fragmentación de la realidad y la especialización, edifican un cerco imaginario que define lo que los adultos de la residencia pueden y son capaces de hacer y lo que no. Se crean espacios artificiales acordes a las profesiones y especializaciones con la expectativa de resolver conflictos que se presentan en la vida cotidiana. De esta manera los adultos responsables de acompañar al niño en la vida diaria se descargan de la responsabilidad de enfrentar situaciones conflictivas, esperando que desaparezcan por efecto del trabajo de los especialistas. Por ejemplo, si el niño se niega de manera muy agresiva a ir a la escuela, se considera que debe ser tratado por un psicólogo-a o incluso visto por un psiquiatra. Pero resulta que cuando llega la hora de la consulta, la situación conflictiva ya pasó, el niño faltó a la escuela o no hizo sus deberes y ya está viviendo otro momento. No cabe duda que la terapia y la medicación puedan beneficiarle en ciertas circunstancias, sin embargo es dudoso que ese beneficio se presente en los términos que los adultos lo esperan¹⁹⁰, más aún si no asumen su responsabilidad de generar condiciones que permitan construir un lazo de confianza, aceptación y reconocimiento para trabajar juntos en la resolución de los problemas cotidianos ¿A qué campo disciplinar le corresponde una tarea de esta naturaleza? ¿Qué tipo de especialista se requiere? ¿Quiénes, del personal de la residencia, podrían eximirse de esta tarea?

¹⁹⁰ En las entrevistas a los directores de programas de reparación focalizada, se hizo referencia a las limitaciones materiales de estos procesos, cercados por condiciones administrativas que determinan tiempos de espera que pueden durar meses, así como periodo de intervención, máximo un año y temáticas sobre las cuales se debe trabajar, las cuales suelen ser desbordadas por la experiencia de los pacientes que no obedece a delimitaciones artificiales, así como a momentos anímicos que determinan su disposición y necesidad de trabajar o abordar en un tema determinado de su vida. Los terapeutas indicaron que su trabajo se ve muy limitado porque el problema no solo se encuentra inscrito en el niño, sino en su entorno familiar y social.

El rechazo a la escuela desde las vivencias de los niños

Al equipo le preocupaba primordialmente todo lo que ponía en riesgo la permanencia de los niños en la escuela: la negativa a asistir, los problemas reiterados de conducta que ponían en riesgo su permanencia, la expulsión como medida temporal y definitiva, así como en menor grado, entre estas inquietudes se incluía el bajo aprovechamiento escolar. Pero ¿por qué los niños se resistían a la escuela?¹⁹¹

“Uno va ahí a puro leer¹⁹², vemos puras leseras”, solían decir. El desdén hacia la escuela encubría sentimientos de temor y de vergüenza. Temían enfrentarse a sus fragilidades y revivir la experiencia de fracaso: *“me da terror ir al colegio aunque me digan que el colegio es lo más importante, me le da susto mandarme una embarrada”,*– le dijo en una ocasión, uno de los muchachos a la terapeuta.

Así mismo sentían vergüenza cuando se evidenciaban sus desventajas frente a sus pares. Había entre ellos y sus compañeros de clase diferencias significativas de edad que los avergonzaban: *“(...) esto de tener 18 años y estar en octavo básico es una cosa muy difícil, es súper difícil”.* Los chicos solían quejarse diciendo que no querían ser los más grandes del curso: *“(...) lo dicen todos los chiquillos que participan en los programas de recuperación de estudio, la edad y el curso es un problema”.* En la medida en que el curso avanzaba, iban surgiendo las diferencias académicas y esto también los preocupaba: *“soy el más lento para aprender”,* comentó uno de los niños con un miembro del equipo.

Para ocultar estas desventajas maniobraban de maneras diversas. Por ejemplo, Miguel de 10 años que asistía a la escuela especial, hacía esfuerzos enormes para evitar escribir frente a mí. En una ocasión habíamos iniciado un juego en mi cuaderno, era una conversación escrita que comenzó cuando él me hizo una pregunta y yo escribí la respuesta en el cuaderno. Luego

¹⁹¹ Somos conscientes que hemos dejado fuera muchas dimensiones de la realidad escolar que contribuyen a la negación de los niños a participar en esta institución. Sin embargo, nos centramos únicamente en aquello que es particular a los niños, adolescentes y jóvenes de la residencia por ser nuestro foco de atención y referente empírico principal, en coherencia con el planteamiento de la tesis. En este sentido nos interesa la escuela como uno de los espacios sociales más relevantes en la vida de los niños, pero lo abordamos situándonos dentro de los límites del sistema proteccional.

¹⁹² Hacer tonterías, algo sin sentido.

el continuó y me hizo de nuevo una pregunta por escrito, a la que yo respondí, pero cuando llegó nuevamente su turno para escribir, hizo un gesto de desesperación agitando las manos y la cabeza y me dijo: “Yo tengo otra forma de escritura, otra letra que también dice cosas”. Entonces dibujó un robot y posteriormente sus propios signos respecto de los cuales me fue explicando su significado, incomprendible a mis ojos. Sabía escribir, lo vi en su primera respuesta, tenía una letra pequeña e insegura y algunos errores ortográficos, nada fuera de lo común, era creativo e inteligente puesto que inventaba su propia forma de escritura, pero para él no era agradable mostrarse a través de la escritura.

En otra ocasión me propuse ayudarle a Darío para realizar sus deberes escolares, nos sentamos en el living, sacó su cuaderno de la mochila y comenzó a leer las instrucciones que había copiado del pizarrón. Pero apenas lo había iniciado aventó el cuaderno y me repetía que no, que mejor hiciéramos otra cosa, que ya no quería hacer los deberes. Decidí no insistir, pues se veía muy ofuscado. Yo entendía la situación y me daba cuenta que podría retomarlo en otro momento. Me propuso que jugáramos *basta*, se nos unieron otros niños, y sin sentirlo siquiera, ya estaba escribiendo, aunque fueran algunas palabras sueltas.

Darío como muchos otros realizaba distintos actos de escapismo, para evitar enfrentarse a situaciones escolares que los vulneraban:

Director: Lo que yo vi ayer es que... si le pasa en el colegio lo mismo va a volver a lo mismo. (...) Porque ayer le hicieron hacer, entre otros trabajos, escribir algo, había unas preguntas y tenía que responder, no logró escribir nada, la verdad es que un niño de kínder tiene esa escritura. ¡Y lo que hizo después con el trabajo! Aparte de salirse de la sala dos o tres veces antes de la hora, -*Que esta hueva es más aburrida para que siga acá, vámonos*, -decía. Lo volví a meter. Una vez que terminó, fue el primero en salir, él quería irse rápido urgente para no mostrarse. Yo le dije -*Bueno que fue lo que hiciste muéstrame*, rompió el papel, eso es lo que le pasa a muchos niños en el colegio (Taller 8 de mayo del 2014).

Evitaban también las evaluaciones a las que habían estado sometidos en reiteradas ocasiones ya fueran psicológicas, psiquiátricas o académicas: “(...) ellos le tienen terror a la evaluación. Evaluaciones en general porque no les gusta ir donde el psicólogo donde el psiquiatra porque los evalúa; es que tú no dibujas nada, es que tú no respondes nada, es que tú no, entonces es a la evaluación en general” (Taller 12 de junio del 2014).

Pero también vivían con desazón situaciones sociales en las que debían hacer uso de la escritura e intentaban huir de ellas para que los demás no se dieran cuenta que no lo hacían bien:

(...), lo que le pasa al Eduardo, él se ve desnudo frente al resto, porque es el que escribe peor de todo el curso. La terapia que fue él ayer, que fue un taller, él le da vergüenza, entonces se arranca de la terapia, del taller, porque lo hacen escribir y efectivamente él tiene una dificultad tremenda con la escritura ¡tremenda! Prefiere decir que es una lata, que es una estupidez, a decir la verdad (Taller 8 de mayo del 2014).

Las diferencias sociales implicaban un estresor más. Los niños buscaban mimetizarse con los otros para que su condición de *niños de hogar* fuese desapercibida y no ser discriminados. Maniobraban de diferentes maneras para ocultar su estigma de *niño pobre y sin familia*. Por ejemplo, algunos insistían en que les compraran cuadernos *College*, (que suelen usarse en los colegios particulares), argumentando que eran molestados cuando llevaban otro tipo de cuadernos. Del mismo modo eran sensibles al atuendo y los accesorios, aunque esto suele ser importante para cualquiera que busque ser aceptado y formar parte del grupo, más aún para los adolescentes.

También les hacía mella el hecho de no tener a su familia apoyándolos. Un día le pidieron al trabajador social que asistiera a la reunión de apoderados, como lo hacían todos los papás de sus compañeros¹⁹³:

Técnico 1: (...) el otro día pasó una cosa que a mi modo de ver (es) muy sintomática. Los chiquillos querían que alguien de nosotros fuera a su reunión de apoderados, y eso es un signo de normalidad porque todos los niños que van a la escuela tienen apoderado (...). Y nosotros la respuesta que le dimos fue una muy mala respuesta, les dijimos: “No, nosotros tenemos otro régimen”.

Técnica 2: Pero ¡No fue una mala respuesta! Es la respuesta que tenemos acá.

Técnico 1: Es la verdad, es la respuesta que corresponde darle, pero no le satisface la necesidad.

¹⁹³ Lo que no era posible administrativamente por los horarios y la carga de trabajo de la psicopedagoga, por lo que se planificaban reuniones periódicas en cada una de las escuelas, que le permitían aprovechar mejor el poco tiempo con que contaba. Esta situación en apariencia tan simple, da cuenta de una experiencia de institucionalización, que sucede cuando se supeditan las necesidades de los niños a los procedimientos administrativos.

Técnica 2: Pero es por ejemplo, como decir... Yo en verdad... Por ejemplo, yo no puedo ir a la reunión de apoderados ¿tú puedes?

Técnico 1: O sea tenemos que ver si dar...

Técnica 2: No se puede.

(Taller 30 de abril del 2014)

Así mismo para quienes asistían a una escuela especial, ésta experiencia les implicaba un estigma que los hacía sentirse inferiores incluso en relación a sus pares de la residencia. Por una circunstancia como esta Darío un día se negó a seguir asistiendo a la escuela:

Tía 1: Darío que no fue al colegio, le fui a dar los remedios, y le dije ¿porque no fuiste al colegio Darío? –Es que no quiero ese colegio, no quiero ir a un colegio de enfermo –contestó.

Técnica 2: Es porque, ¡y lo ha dicho siempre! Él siente y yo también creo que el colegio que le queda chico, y cuando me vine de vuelta dije deberíamos meterlo en el otro colegio (donde están los demás niños) ¡Si total!
(Taller 8 de mayo 205).

Ir a la escuela en esas condiciones los colocaba en un escenario donde sus inseguridades eran maximizadas en la medida en que estaban sujetas al escrutinio de la comunidad observante. La asistencia a la escuela les devolvía una imagen de insuficiencia muy dolorosa, frente a la cual maniobraban para evitarla. Para ello se valían de la distracción, el desorden y el desafío a las normas y a la autoridad, e intentaban controlar de algún modo una situación en la que se encuentran indefensos. Escondiéndose tras el caos que dejaban a su paso, como una cortina de humo con la que enmascaran su fragilidad (Martínez Reguera, S/A).

El valor de la escuela para los muchachos

La escuela podía ser tanto un lugar de pertenencia y reconocimiento como de segregación y discriminación, un espacio para trazarse metas y experimentar logros, como para reavivar la experiencia de antiguos fracasos, un medio en el cual fundamentar sus expectativas para el futuro, o para terminar por extinguirlas.

Ariel estaba cerca de terminar el cuarto medio y le gustaba mucho la escuela. Estaba orgulloso de nunca haber repetido curso, meta que se propuso desde que era niño y que

ahora consideraba como uno de sus principales logros : *“Decía ¡pucha! si repito no voy a poder estar con mis amigos, y mis amigos igual eran buenos entonces, pero más que nada porque igual repetir de curso es como desperdiciar un año”*. Se ve a sí mismo como alguien muy responsable: *“yo tengo eso de que siempre me ha gustado el colegio, por ejemplo no me gusta llegar atrasao, odio llegar atrasao a una parte, me enoja y no me quedo tranquilo con eso”*. Sin embargo, justo antes de finalizar el cuarto medio, faltó por 15 días a la escuela: *“(…) por flojera nomás, porque también he estado muy mal del pecho (…) como que me he debilitado con eso, pero ahora tomé de nuevo una decisión de ¡ya! Yo dije ya, basta de faltar”*. Y me aclara que esta es una de las cosas que se arrepiente (Entrevista a Ariel, 16 años, habitante de la residencia).

La escuela era probablemente el espacio social más importante para establecer vínculos de amistad y noviazgo, y tener una experiencia de pertenencia más allá del dispositivo de protección: *“Lo que más me gusta es ir al colegio porque en el colegio no me aburro mucho, me entretengo mucho con mis compañeros, en cambio acá, ver tele todo el día no tiene ningún sentido”* (Entrevista a Ariel, 16 años, habitante de la residencia).

Joel, de lo que más se arrepentía en su vida era no haber terminado la escuela a la que había renunciado un año atrás:

Investigadora: Haciendo una auto-crítica a tu vida de qué decisión que tomaste en el pasado te arrepientes

Joel: Haber dejado el colegio en cierta instancia donde yo pude haber seguido estudiando

Investigadora: ¿Cómo pasó?

Joel: Era un poco desordenado, también tenía muchos problemas con los profesores que es lo típico igual que todos, típico que digai que los profesores me tenían mala, no es que me tenían mala pero yo tenía muchos problemas con ellos por mi comportamiento en ese momento. En aquel entonces tenía otra mentalidad, pensaba mucho menos las cosas, uno solamente llega y actúa, no toma conciencia de lo que está haciendo, pero eso es un error muy grande que no creo que debería haber cometido. Ese año yo decidí como no querer ir más a ese colegio, pero cuando yo me salí ya era prácticamente mitad de año y encontrar otro colegio a esas alturas, sin notas, es demasiado complicado y fue un error que no debería haber cometido.

Investigadora: qué te hubiera gustado que hicieran tus profesores.

Joel: No a lo mejor no lo que hicieran ellos, a lo mejor era yo el que en el momento no, yo no estaba bien, yo no pensaba las cosas, llegaba y actuaba.

Investigadora: Y cómo actuabas.

Joel: Me desordenaba, me paraba en la sala, no sé. O igual uno siempre sigue el juego de los... siempre uno se va para el lado más desordenado cuando está con los compañeros. Y creo que fueron errores que los cometí por no pensar solamente, por llegar y actuar, por tratar de encajar en ciertos ámbitos en el curso con algunos compañeros.

Investigadora: ¿Te parecían interesantes las clases Joel?

Joel: Algunas sí.

Investigadora: ¿Te costaba trabajo seguirlas?

Joel: No.

(Entrevista a Joel, 17 años, habitante de la residencia)

En el caso de Ariel, su expectativa era enfocar sus esfuerzos en el estudio para tener oportunidades laborales mejor remuneradas que le ofrecieran la posibilidad de prosperar en más de un sentido:

Ya entonces mi gran sueño es formar una familia pero yo antes de eso quiero tener mi una profesión porque así voy a poder contar con un buen sueldo, y más que nada no es por la plata es para, para para ir formándome yo como persona (Entrevista a Ariel, habitante de la residencia).

Pero dudaba de sus posibilidades, basándose en la experiencia de otros chicos como él: *"(...) Quiero estudiar el Preu (preuniversitario), pero primero quiero irme por lo técnico, por el lado técnico, porque si me tiro muy arriba no voy a entender nada. (...) porque hay gente que le ha pasado, gente que ha sido algo similar a mí"*.

Los muchachos estaban conscientes de las dificultades que habrían de enfrentar en el futuro, asumían que tener un trabajo bien remunerado era un privilegio que no les correspondía. En la siguiente viñeta del diario de campo se reproduce una conversación que describe esta situación:

Mientras Ernesto (de 11 años) comía tallarines le preguntó a Carlos (el voluntario) acerca de qué había estudiado y acto seguido me preguntó a mí en que comuna vivía y si tenía casa o departamento. Y de pronto anunció: *“Yo quiero vivir en un departamento piolita, de una sola pieza”*. Yo dije que me gustaría tener una parcela en el campo, y Carlos agregó: *“¡Y con piscina!”*. Pero Mauricio, de 17 años replicó: *“¡Casi nada! Acá una persona con el salario mínimo nunca va a poder comprársela. –Y Ernesto¹⁹⁴ lo apoyó: “Sí, son 200 lucas o menos”* (Notas de campo, 21 de marzo 2014).

Así como algunos eran realistas, había otros soñadores que se planteaban metas demasiado altas que no correspondían con su accidentada trayectoria escolar, ni con el nivel de empeño y compromiso que se requiere para alcanzarlas: *“El tema es que si ellos tienen aspiraciones muy grandes y que en un momento no puede cumplir, la frustración va a ser tan grande como ese sueño que tenían”* (Taller 14 de agosto del 2014).

Lo anterior nos deja saber que su experiencia vital vinculada a la escuela no solo se configura por los sentimientos de ansiedad, miedo o vergüenza, sino que también está cargada reflexiones críticas, goces, expectativas e ideales que se instalan a partir del proyecto escolar y con ello esbozan un futuro, caracterizado por situaciones contradictorias que se ciernen entre el deseo y la realidad objetiva.

El lugar del estudio en las prácticas cotidiana de la residencia

Los deberes escolares

Aunque estaba considerado en la rutina un tiempo destinado al estudio, no habían logrado organizar esta actividad ni instalarla como parte de la rutina. Argumentaban que no había posibilidad de instaurar un espacio de esta naturaleza porque no todos tenían deberes escolares. Las tías a su vez se quejaban que los niños sin tareas interrumpían a los que estaban trabajando, quienes a su vez se frustraban y dejaban sin más sus labores escolares a la mitad. Ponían de ejemplo a Julián quien no estaba yendo a la escuela y no tenía nada que hacer, negándose a realizar tareas que se le asignaban, y que solo hacía *“dibujos*

¹⁹⁴ No podemos dejar de notar que se trata de Ernesto quien, el mismo niño que se niega a escribir pero que a sus 11 años tiene conocimiento claro de cuando es el salario mínimo en Chile.

pornográficos”¹⁹⁵. Además argumentaban que no todas las tías estaban comprometidas con llevar a cabo esta actividad y eso tenía efectos negativos en la disposición de los niños:

Tía: (...) yo antes cuando me traían tarea yo hacía que me leyeran, me leían los cabros. Pero ¿qué pasa ahora? Quedé coja, había otra tía, claro lo hacía yo no más y de repente ni siquiera me pescaban porque la otra tía no tenía, o no los obligaba, no los lo motivaba entonces después cuesta un mundo (Taller 29 de mayo, 2014).

Luego de una larga discusión que parecía llevar a ninguna parte les pregunté por qué no tomaban decisiones para garantizar que se cumpliera esta actividad. El director respondió que no era posible establecer un horario para todos, que debía ser diferenciado por edades, que algunos terminaban la tarea en 10 minutos y otros necesitaban una hora, que no todos tenían que hacer tarea, que era diferente hacer un deber escolar que tener un programa de trabajo diseñado por la psicopedagoga y que por todas estas diferencias poner un horario para hacer tareas no funcionaría.

La conversación giraba en un círculo sin salida, cuando se abría una posibilidad al siguiente instante se cerraba, ante cada propuesta surgía un argumento para invalidarla: *“Podemos hacerlo a las cuatro”* -decía alguien-. Y el director respondía: *“Encuentro nefasto que tenga que trabajar luego de venir de la escuela”*. Esta actividad, en la situación escolar en la que se encontraban los muchachos, era realmente necesaria, pero resultaba imposible. La discusión derivó en el problema de la falta de una rutina diaria, y se siguió dando vueltas sin encontrar una salida¹⁹⁶. La rutina en general y la hora de estudio en particular siguieron siendo temas de discusión que no cobraron vida, al menos así fue durante el tiempo en que se realizó el trabajo de campo.

Un problema, diversas reacciones

Los problemas escolares suscitaban reacciones diversas en los adultos de la residencia, por lo que el imperativo “asistir y cumplir con los deberes escolares” se relativizaba dando como

¹⁹⁵ Julián solía dibujar penes por todas partes, lo hacía en los cuadernos pero también en las paredes y en su cuerpo, en los brazos, en el pecho, cuando esto ocurría, se quitaba la polera y se pavoneaba por los jardines para que todos lo vieran. Los más pequeños reían a su paso por el arrojo y la desvergüenza de Julián, mientras que los muchachos más grandes y los adultos se molestaban con él y lo censuraban.

¹⁹⁶ En el apartado sobre la vida cotidiana, se describe la discusión en torno al problema de la implementación de una rutina.

resultado una práctica ambigua. Algunas cuidadoras por ejemplo, lo percibían como algo muy grave y otras como algo esperable. Así mismo había marcadas diferencias entre los manejos que hacían cuando un niño se rehusaba a ir a la escuela. Había una dupla que sancionaba la inasistencia quitándoles el privilegio de acostarse más tarde el día sábado, y otras que simplemente no se hacían cargo del asunto. La inasistencia se relativizaba en ocasiones, como u día en que el director consintió que un niño que se resistía a irse a la escuela, se quedara en la residencia para hablar con él en el transcurso de la mañana. Estaban también quienes pensaban que era inconcebible que los niños se quedaran sin ir a la escuela y pasaran la mañana deambulando en el patio:

Tía: (...) Ahora otra cosa, disculpe, si ya Jaimito no quiere ir, tiene que haber una persona aquí que le diga tu vienes para acá y vas a estudiar aquí y no vas andar en el patio, porque en el colegio y al patio, prefiere estar al patio tonteando y ahí no tendríamos que entrar nosotros las tías, ahí tendría que entrar alguien especializada que lo tiene que obligar, que tiene que estudiar a estar con él no sé a dónde, pero ahí está en el patio y que podemos hacer nosotros aquí falta otra persona que lo tiene que obligar a ellos a estudiar, entonces van a preferir ir al colegio.

Técnica 1: Yo creo tía que aquí no decae en una sola persona, aquí somos todos.

Tía: Por supuesto, pero hay una persona que tiene que estar con ellos enseñándole, porque yo podría tomarlo ahora y vieras estudia, tendría que estar yo ahí cuando yo tendría que estar cocinando o limpiando, entonces tiene que ser otra persona con la ayuda de nosotros, se supone, yo le diría a usted se va y se va a estudiar y esa persona encargarse de él o por último estar en la casa pero no dejarlo que este en el patio, eso o corresponde (Taller 15 de mayo, 2014).

A pesar de que el tema del estudio es vertebral en el dispositivo de protección, en las prácticas cotidianas de la residencia se diluye su relevancia. En esta banalización del tema escolar surgen y actúan posiciones ambivalentes sobre las responsabilidades de los niños respecto de la escuela y las consecuencias de no cumplir con ellas, el descargo que hacen los adultos de unos a otros respecto de la responsabilidad de acompañar a los niños en el tema escolar; la desorganización del equipo que impide llegar a acuerdos para actuar juntos en una misma dirección y un trama cotidiana complicada donde el abordaje de un problema concreto como tener un espacio para hacer deberes escolares refiere a un problema mayor como el de la ausencia de una rutina. Un contexto con estas características da lugar a un

mundo ambivalente e inconsistente, que se opone a la constancia y la disciplina que se requiere para mantener un esfuerzo sostenido cuando se tienen tantas desventajas, que les permita alcanzar sus propósitos en la vida.

Maniobras del equipo: intentos que no prosperan

En busca de una estrategia

La misión de matricular a todos los niños que llevaban meses e incluso años sin asistir a la escuela, no era tarea fácil, su historial educativo y el estigma que pesaba sobre ellos, muy pocos querían asumir la responsabilidad de aceptarlos. Aunque finalmente se logró, durante el primer día de clases dos de ellos fueron expulsados. De acuerdo al director de la escuela, habían tenido conductas que no podía tolerar, como subirse a la azotea, por lo que no estaba dispuesto a recibirlos más. Ante esta situación la psicopedagoga propuso un proyecto de integración progresiva al sistema escolar, al que asistieran inicialmente un par de horas y el resto del tiempo trabajaran con ella el programa de la escuela, con la intención de nivelarse académicamente a la par de sus compañeros y compañeras de clases y adaptarse paulatinamente a la disciplina y el ritmo de trabajo. Pero primero debían llegar a un arreglo con Sename, pues al no estar matriculados corrían el riesgo de perder la subvención. Por esta razón, se propusieron en primer lugar asesorarse legalmente para llevar a cabo un recurso de amparo al juez, que los eximiera de esta responsabilidad, con los argumentos arriba descritos.

La psicopedagoga hizo un diagnóstico de cada niño y diseñó un programa de trabajo para quienes consideró casos prioritarios por su situación académica. Acondicionó una de las oficinas para trabajar. Tenía estantes con libros llamativos y algunos materiales como lápices y colores, había una mesa y sillas bajitas, y al fondo estaba su escritorio con un computador. El ambiente era limpio, ordenado y luminoso. Aunque tenía muchas ideas, su implementación se obturaba por las situaciones emergentes que debía resolver diariamente: llevar a un niño a la posta, ir a la escuela a buscarlo porque se portó mal, acudir a una reunión repentina con docentes, etc., además de que su contrato laboral era de una jornada parcial y en horario matutino. Por lo que destinaba su tiempo a lo más urgente y quedaba relegado

el trabajo directo con los chicos, quienes en su mayoría iban a la escuela por la mañana y aquellos que se quedaban en este horario difícilmente aceptaban trabajar.

La intervención con los niños la describía como “sinuosa”. Se acercaba sigilosamente porque temía reactivar sus fragilidades, así como su sufrir un nuevo rechazo. Había puesto en práctica con éxito, algunas dinámicas para desarrollar habilidades matemáticas a través de juegos, con cuentas de colores, en competencias por equipos, etc. Más tarde diseñó una estrategia en la que colaborarían más de 100 docentes: *“(…) cada tres personas, va a tomar a un niño para trabajar todo el asunto escolar, de lunes a sábado tanto tareas como como reforzamiento”*.

Pese a todos los esfuerzos, las iniciativas planteadas no prosperaban, no hubo un plan progresivo de integración a la escuela, ni un trabajo focalizado con aquellos que presentaban mayores dificultades, ni el proyecto de los 100 profesores terminó por implementarse. Había una constante en todos estos esfuerzos y era que se extinguían rápidamente, diluyéndose en las pequeñas emergencias cotidianas.

Relación con las escuelas

Así como al interior de la residencia encontramos posiciones diversas, en la escuela la disposición y el abordaje de los problemas cotidianos con los niños, variaba ya fuera de una escuela a otra y entre los docentes. Entre estas posiciones se identificaron tres variantes.

Aquella en la que los profesores buscaban transferir los problemas al equipo de la residencia en vez de tramitarlos dentro de las fronteras de la escuela en vez de buscar soluciones junto con el equipo de la residencia: *“(…) solo sienten que los actos por los cuales los niños se han ido (expulsados) son actos vandálicos, lo resumen a eso, entonces no hay ninguna participación de parte de ellos tampoco entonces a mí también me frustra eso* (Taller 12 de junio 2014).

Una posición más abierta al trabajo conjunto, que propuso dosificar las exigencias y plantearse otros tipos de objetivos que se correspondieran con la situación académica de los muchachos:

(...) los niños que van al Colegio 1 están teniendo un trato diferenciado, de hecho la directora nos dijo, nosotros estamos en esta primera etapa apostando a que ellos se logren adaptar en las reglas de convivencia, ya vendrá una segunda etapa (Taller 29 de mayo 2014).

Otra que podríamos definir como una actitud *indulgente* que derivaba en una suerte de evasión de las dificultades relacionadas con la educación de estos niños:

Yo he visto también en el colegio, que los profesores dicen: “Pero estos niños, pobrecitos estos niñitos que ha sufrido tanto, y que su mamá es drogadicta y que prostituta, que hay aquí y hay acá. Entonces yo no voy a dejar que nadie le ponga un dos y si no sabe leer no importa, entonces le voy a poner un siete. Entonces ya, no importa, te mandaste una cagada, rompiste la muralla y aquí ¡no pasó nada, no pasó nada!” (Taller, 29 de mayo del 2014).

Estas múltiples formas nos refieren a la diversidad de condiciones subjetivas que atraviesan el proceso de enseñanza aprendizaje, así como, a pesar de los condicionamientos estructurales existe un ámbito de posibilidad que da lugar a la variabilidad existente en las posiciones y disposiciones de los actores escolares.

El caso de Joaquín: una experiencia límite

En ocasiones el entretrejo de la racionalidad jurídica y deficitaria en las prácticas escolares, puede tener efectos adversos que terminan por obturar las oportunidades educativas. Esto puede ser ejemplificado con el caso de Joaquín de 16 años, quien un día tomó un contenedor de 200 litro, utilizado como basurero, y lo lanzó desde el segundo piso de la escuela causándole una lesión grave a una profesora que fue internada en el hospital. Joaquín fue expulsado de forma inmediata y definitiva por este acto, lo que ya le había ocurrido otras tantas veces y que en parte explicaba que a su edad estuviera cursando el sexto básico.

Había transcurrido un mes de estos hechos, cuando el tema se instaló espontáneamente en la sesión del taller. Se debatía en torno a cómo definir la naturaleza de lo ocurrido: ¿Era maldad o actuó sin juicio? ¿Se trataba de un delincuente o de un enfermo mental?: “*Hemos decidido que se evalúe medicamente, para ver si este niño al cometer el acto que cometió fue un acto delictivo, la señora esta con licencia todavía porque tiene una fractura en la cervical*” (Taller 15 de junio del 2014).

Si su problema era mental ¿habría fallado el tratamiento farmacológico? Y si en realidad era maldad ¿estaban otras personas en peligro? ¿Sería pertinente que asumiera las consecuencias jurídicas de sus actos, que por su edad eran imputables? ¿Le serviría una experiencia de esta naturaleza para que de una vez por todas comprendiese la gravedad de lo cometido? O ¿Podría perjudicarlo más que beneficiarlo, iniciándolo en el camino delincencial?

Mientras intentaban dilucidar si se trataba de un enfermo mental o de un delincuente, Joaquín dormía hasta bien entrada la mañana, como solía hacer desde hacía un mes. Aunque nadie pudo a ciencia cierta definir la postura que él tenía frente a lo ocurrido, fue posible rescatar dos cosas. Primero, que su acto había sido irracional y no llevaba la intención de lastimar a la profesora. Y que su preocupación era *“haberla embarrado otra vez”*, es decir haber fracasado nuevamente.

Las vacilaciones del equipo para definir a qué se estaban enfrentando, tenían de fondo dos inquietudes, una relacionada con el tema escolar, porque estaban impelidos a mantenerlo estudiando, y la otra con poder definir quién se haría cargo de él, ahora que estos hechos le habían asignado el estatuto de *peligroso*.

En cuanto a su reintegración a la escuela, se habían cerrado las posibilidades: *“Hace más de un mes pero no hay colegio que lo reciba, porque son niños de riesgo. Es un chico de riesgo”*, –decía preocupada la psicopedagoga quien tenía la tarea de buscarle una nueva escuela. El equipo terminó por asumir que Joaquín representaba un riesgo y que no sería recibido en ninguna escuela con este antecedente, por lo que pensaron que sería un candidato apto para una escuela hospitalaria:

El Psiquiatra dice que es un niño con una psicopatía, que tiene conductas que son de riesgo y que hasta que no se estabilice acá, nosotros no vamos a dar el pase para que vaya al colegio. La posibilidad es que se le haga atención vía escuela hospitalaria. Son para pacientes que tienen diagnóstico médico, que corresponde en el caso de este niño, y él no quiere ir porque es una escuela para enfermitos (...). Estamos viendo la posibilidad que del colegio venga a hacerles clases acá y eso se tiene que ver ahora (Taller 15 de junio del 2014).

En cuanto a quién se haría cargo de él, el equipo pensó que ellos no tenían las competencias técnicas para atenderlo y que era un riesgo mantenerlo en la residencia:

Técnica 1: La semana pasada me dijo (Joaquín), con palabras muy groseras que no siguiera con la huevada del colegio sino me iba a sacar la cresta. Este es un niño muy violento.

Tía 2: Y estaba yo de testigo

Supervisora: ¿Entonces que vamos a hacer con él? Vamos a derivarlo a otro programa (...). Si no son capaces de cuidar a ese niño e identificar que tiene y sienten que es un peligro, entonces, siento yo que tienen que tomar esas medidas, necesitamos a un equipo mucho más especializados que ustedes para hacerse cargo de él.

Técnica 1: Yo creo que sería, honestamente lo más adecuado... Están en riesgo todos los niños.

(Taller 15 de junio del 2014).

Estas respuestas resolvían el problema de ambas instituciones, más no el de Joaquín, quien se había quedado sin casa, sin escuela y con la experiencia de un nuevo fracaso a cuestas.

La escuela se eximió de su responsabilidad educativa hacia Joaquín y se deshizo de él porque no sabía o no podía hacerlo, al tiempo que en la residencia operó de manera similar buscando un lugar adecuado para la nueva realidad en la que Joaquín había quedado etiquetado con el estigma de joven peligroso.

Tendría que renunciar a su mundo, su casa, sus amigos y cuidadoras, para empezar de nuevo, en una condición aún más desventajosa que la anterior. Una ruptura biográfica más, que implicaba nuevas pérdidas.

El exilio en el sistema de protección como en el sistema educativo, cuando menos para este caso, se corresponde a un contexto en el que han fallado los mecanismos de regulación de las relaciones humanas para la vida en comunidad, en donde no cabe la autorreflexión, la autocrítica, el perdón, la reparación del daño, la elaboración de un relato propio y compartido acerca de lo acontecido del que pueda surgir la agencia de Joaquín y sanar los lazos heridos con sus semejantes. Se le extirpó la posibilidad tanto en la escuela como en la

residencia, de transformar estos hechos en una experiencia¹⁹⁷ de la que pudiera hacerse cargo y aprender de ella.

Epílogo

La paradoja que gravita en torno a la escolarización de los niños, niñas y adolescentes del sistema residencial, se produce a partir de la urgente necesidad de la reinserción escolar en circunstancias donde los niños se encuentran en una situación de desventaja tal que anuncia un nuevo fracaso escolar.

La paradoja sigue, en la medida en que, para evitar un nuevo fracaso se colocan todas las esperanzas en que el tratamiento mejorará la situación del niño y posibilitará su adaptación a la escuela. Pero al mismo tiempo este discurso termina por inscribir el problema en el niño, excluyendo la participación de la institución y sus actores, culpabilizándolo por *sus fracasos*. Y la fe puesta en el tratamiento surte efectos de descargo en cuanto al acompañamiento del niño y sus dificultades en la vida cotidiana de la escuela y la residencia, dejando los problemas cotidianos suspendidos, a la espera de ser resueltos en la medida en que el especialista avance en el tratamiento.

Se produce un contexto problemático cuando no se cumplen las expectativas depositadas en el tratamiento, cuando las actitudes de los niños –vuelto problema- impiden la consecución de los objetivos del sistema y quedan a la deriva en una cotidianidad ausente de los soportes materiales y subjetivos que les ayuden a enfrentar los desafíos implicados en el regreso a la escuela.

En esta dinámica los niños quedan atapados en el discurso del déficit y surgen como los únicos responsables y culpables de las situaciones que los conducen al fracaso. No hay lugar para pensar desde otra perspectiva porque el orden imperante del discurso hegemónico del

¹⁹⁷ Entendida como la posibilidad de subjetivación de los hechos desde la reflexión del joven acompañado por los adultos, que es obturada cuando éste queda objetivado en los códigos de los especialistas que instrumentalizan sus actos para obtener ciertos fines dentro de los márgenes que la maquinaria proteccionista y dándoles la posibilidad de descargar “el problema”. Como señala Agamben: “La experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento (científico), sino en la autoridad, es decir, en la palabra y el relato (Agamben, Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia, 2007, pág. 9).

sistema codifica los sucesos desde una mirada fragmentaria y deficitaria del niño. Sin embargo, si se presta oído a lo que dicen al hacer y hacen al decir, es posible percibir la fragilidad que se advierte detrás de la actitud desafiante, las preocupaciones que los inquietan, sus miedos, sueños, contradicciones y el sufrimiento que ocupa su existencia. Lo que nos lleva a plantear que estas conductas y actitudes no son un mecanismo de desadaptación, por el contrario, lo que percibimos es el efecto de la adaptación de los niños a un mundo ambivalente y difuso, y a un sí mismo frágil.

Y aquí termina por cerrarse la paradoja, en la que la escuela como mecanismo de filiación social, en su conjunción con el dispositivo proteccional, mediados por el discurso del déficit, terminan por inscribir a éstos niños en un lugar de desventaja que empujan en sentido contrario a la filiación. En la medida en que las intervenciones definidas por este discurso, han perdido su potencial para darles el soporte y acompañamiento necesario, porque no se condicen con las encrucijadas vitales que los niños experimentan.

Junto con lo anterior se cierne la ambivalencia respecto del sentido de la escuela para los muchachos de la residencia, quienes intuyen o saben que no hay una reciprocidad entre esfuerzo y logro. Saben que las oportunidades que habrán de encontrar en el futuro están limitados por su propia condición social.

Es así como en las prácticas cotidianas, la escuela en mancuerna con el sistema proteccional produce y reproducen las desigualdades que suponen deben transformar, manteniendo y en ocasiones profundizando las desventajas objetivas y subjetivas de los niños para enfrentar el mundo en la etapa adulta.

CONCLUSIONES

El objeto de estudio de la investigación se construyó al poner en relación el dispositivo proteccional, sus transformaciones acaecidas a partir de la década de 1990 y la inscripción del discurso de la protección de derechos. En el centro del entramado la principal interrogante fue acerca de los efectos de tales transformaciones en las formas de opresión de ésta infancia, inscrita a partir de una situación de asimetría, de clase (por ser pobre), de edad (por ser niños).

En primer lugar se realizó un análisis diacrónico de la dimensión histórica social del problema para dar cuenta de la metamorfosis del dispositivo proteccional a partir de su institución a principios del siglo XX, identificar las lógicas que impulsaron su devenir y comprender como se objetivó el discurso de los derechos en el dispositivo proteccional. Posteriormente se realizó un análisis sincrónico, indagando en el discurso social de los actores y las prácticas contemporáneas de la protección, para identificar el rol que juega el discurso de la protección de derechos y sus efectos en la constitución y modulación de las formas de opresión de la infancia sujeta de la protección del Estado. Se puso especial atención en el análisis de los procesos de subjetivación de las prácticas de protección analizadas a través de una estrategia etnográfica, en una residencia infantil, donde se analizaron las maniobras de los sujetos en relación a los mandatos que se les imponen desde el Estado, en relación a las situaciones que emergen en la vida cotidiana y refieren a las necesidades del grupo y sus individuos.

Metamorfosis del dispositivo proteccional: las lógicas que orientan su evolución

Los resultados de la investigación nos permiten sostener que las transformaciones del dispositivo proteccional acaecidas a partir de 1990, no refieren a la emergencia de un nuevo paradigma, sino a un devenir en el que se le ha dado una nueva vuelta de tuerca a la racionalidad moderna, en nuestro caso, la racionalidad de la protección de la infancia, instituida en la primera década del siglo pasado, en tanto nos referimos a un proceso de complejización, segmentación y especialización de la realidad, dentro de los márgenes del

programa institucional original orientado a la normalización y el control social. Y que a pesar de la crisis crónica en la que se encuentra sumida esta institucionalidad, no hay una ruptura con el programa institucional, ni tampoco un nuevo orden que nos haga pensar en la emergencia de un programa fundamentado en principios morales, ideológicos y prácticos nuevos, sino más bien una “prolongada implosión de la modernidad” que se sucede a lo largo de la racionalización de la vida social (Dubet F. , 2013, pág. 64).

Dubet, explica fenómenos paralelos que se desarrollan en las escuelas así como en otros espacios destinados al trabajo sobre los otros, y señala que se trata de un fenómeno más amplio que va más allá de los cambios en las organizaciones sociales o la mercantilización de la vida, sino con la decadencia de la civilización y su relación con “la producción de los actores y de la historicidad de las sociedades” (Dubet F. , 2013, pág. 62).

El dispositivo proteccional de la infancia a lo largo del siglo XX fue resultado de un largo proceso de selección, decantación e interpretación del mundo de la infancia marginalizada y sus familias, realizado por una minoría y digerido a través de la maquinaria estatal, que sistemáticamente era desbordada por el desfile interminable de marginales que no lograba “regularizar”. Esculpido al calor de los acontecimientos socio-históricos del siglo XX y de las ideas científicas que fueron resonando en paralelo, por la estructura estatal y las disputas políticas, las tensiones entre el sector público y el privado y una realidad marginal que no daba tregua.

Su metamorfosis se caracterizó por una cadena de reformas producidas a partir de pequeños cambios que le permitieron no cambiar. Sus vestiduras se vieron transfiguradas de acuerdo al espíritu de los tiempos reinantes para garantizar así su sobrevivencia. No hubo cambios paradigmáticos ni en la forma de comprensión del problema ni en su tratamiento, que si bien experimentaron una evolución, esta se orientó hacia el ordenamiento tecnocrático del tratamiento de la infancia, que buscaba gestionar el problema de manera más eficiente y con pocos recursos.

Aunque a lo largo de su historia es posible reconocer la presencia de fuerzas instituyentes¹⁹⁸ que emergían de tanto en tanto y tomaban fuerza por fuera del dispositivo¹⁹⁹ o entre sus fisuras, ellas nunca tuvieron la capacidad de remover lo instituido como forma tradicional de protección de la infancia. Podemos identificar en este breve recorrido, algunas prácticas que en este sentido portaban ésta semilla. Este es el caso del gobierno popular que orientó su relación con el pueblo hacia la cultura y la educación, proveyendo una red de dispositivos que no discriminaban entre desvalidos y no desvalidos, que apelaban más bien a su condición como parte del sector popular. Si bien esta cruzada cultural y educativa no fue propuesta como alternativa al dispositivo en cuestión, se introdujeron cambios importantes respecto a la manera de abordar los sujetos de esta infancia, desviando la mirada tradicional que los definía como desvalidos y/o peligrosos, asumiéndolos como parte del sector popular y otorgándoles un tratamiento más homogéneo, podríamos decir más humano.

Así mismo, en la década de los ochentas, en plena dictadura, algunas organizaciones no gubernamentales instituyeron nuevas formas de intervención social fundamentadas en el desarrollo de procesos comunitarios y autogestivos, que surgieron como efecto de la represión sistemática del régimen que intentaba romper las redes sociales que soportaban las organizaciones populares de pobladores organizados. Pero estas prácticas, parecieron borrarse progresivamente luego del regreso a la democracia. Aunque menos visibles y minoritarias, se han reinventado y siguen actuantes en los intersticios de la maquinaria proteccional y fiera de ella²⁰⁰.

¹⁹⁸ Al hablar de instituyente, nos referimos a aquellas prácticas que plantean una ruptura con “los vínculos de representación” (Fladori C., 2008, pág. 35) que originaron el dispositivo, descentradas del eje tradicional de la protección que comprende a las niñas y niños como individuos peligrosos que ponen en riesgo la estabilidad social, y/o sujetos desvalidos e incompetentes; así como prácticas que desorganizan las jerarquías instituidas y las formas apropiación del poder.

¹⁹⁹ No nos hemos referimos a experiencias de organización y participación infantil en Chile, como las estudiadas por Jorge Rojas (Rojas Flores, 2004), gestadas principalmente en mundo del trabajo, la lucha política, la educación y el altruismo, ya que exceden los límites temáticos que nos hemos fijado. Pero es importante señalar que estas experiencias, aunque no han transfigurado la imagen tradicional de infancia inmadura para participar activamente en la sociedad, son significativas en tanto que nos refieren a aspectos de la niñez que son negados y contribuyen desnaturalizar la idea tradicional de infancia. Había que ampliar este campo de estudio para analizar experiencias contemporáneas de participación y organización infantil en Chile.

²⁰⁰ Nos referimos un poco más al respecto en el capítulo “Evolución del dispositivo proteccional”. Sin embargo este es un tema no estudiado, que vale la pena estudiar tanto en su dimensión histórica como en su configuración actual.

A pesar de los cambios experimentados en el tratamiento de la infancia marginalizada, se mantuvieron intactos los fundamentos originales del dispositivo: una comprensión de la población marginal vista desde la amenaza y el peligro; un tratamiento médico-jurídico orientado hacia la normalización de los sujetos de acuerdo a los parámetros marcados por las ciencias humanas dominantes y el modelo de la familia burguesa, que criminalizó y sancionó a los niños, niñas y adolescentes sujetos de la protección del Estado; así como una mancuerna complementaria, no exenta de tensiones, entre el Estado y las organizaciones privadas, que mantiene la lógica caritativa-asistencial vigente hasta nuestros días.

Como resultado - a pesar de las grandes transformaciones socioeconómicas acaecidas y los muchos esfuerzos por mejorar los procedimientos del sistema de protección-, los problemas del dispositivo permanecieron constantes: resultados exiguos y contradictorios, condiciones materiales inadecuadas, malos tratos y entornos violentos, falta de personal calificado y alta rotación del personal, recursos económicos insuficientes, infraestructura inadecuada, dificultades para abordar las demandas cotidianas emergentes del sistema, problemas de coordinación entre organismos públicos y tensiones en la relación con los organismos privados, así como las dificultades propias para plegar a una población que se resiste a la fuerza de los tratamientos normalizadores. Su mayor fisura han sido sus efectos paradójicos: la protección que desprotege, deshabilitando a sus sujetos para la vida en común, al inscribirlos y fijarlos en un lugar marginal.

Su reproducción radicó en la capacidad del patrón *recurrente* para incorporar las fisuras y traducir sus contradicciones a nuevos retos que orientaron su evolución en el sentido de la especialización, haciendo de sus malos resultados el argumento para perpetuarse a partir de la idea de una máquina en permanente perfeccionamiento que iría conquistando mejores resultados con el tiempo, gracias a la burocratización y la técnica. Todos los esfuerzos se encaminaron en esta dirección, al transformarse se perpetuó y en su evolución clausuró sus posibilidades de trastocar los fundamentos del paradigma en el que fue instituido. De manera que los movimientos al interior del dispositivo pueden ser entendidos como un mecanismo de ajuste y adaptación para su subsistencia.

Este dispositivo como todos aquellos que comparten la tarea de socialización, han subsistido gracias a su capacidad para reducir las contradicciones y fortalecerse con las críticas, que no hace más que más que mostrar los obstáculos y dificultades a superar para lograr los propósitos más altos del programa institucional. Los valores abstractos en los que se funda ayudan a legitimar acciones que son cuestionables (Dubet F. , 2013), por ejemplo, separar a un niño de su contexto familiar, pero son estos mismos valores que le otorgan también una capacidad crítica respecto de dichas acciones. Esta dinámica sostiene el programa que se fortalece con las críticas, nunca puede satisfacer por entero las expectativas que se tienen sobre él, por lo que siempre queda un espacio para la mejora, es así que la crítica marca el camino para la adaptación y sobrevivencia del dispositivo.

Dubet llama al programa institucional un Santuario que “expulsa el mal fuera de sus muros” (Dubet F. , 2013, pág. 60), de esta manera logra mantenerse a pesar de sus contradicciones, echando fuera de él las causas de tales contradicciones: el capitalismo, la familia, los alumnos, etc.

Efectos de la inscripción del discurso de los derechos del niño en el dispositivo proteccional

La pregunta obligada es entonces acerca del potente papel que ha jugado el discurso de los derechos del niño en la metamorfosis del dispositivo de la protección de la infancia.

Al ser instalado en un régimen neoliberal mercantil, donde las prácticas de protección han mantenido una fuerte impronta histórica médico-jurídica, contribuyó a actualizar el dispositivo para garantizar su supervivencia, fundiendo ambas lógicas a través de un lenguaje ambiguo se fusiona el modelo jurídico de reparación de vulneraciones de derechos con el modelo médico, fundamentado en la idea de un padecimiento a ser diagnosticado y atendido a partir de un tratamiento durante un tiempo determinado. Es así que como resultado tenemos un sistema proteccional que se focaliza en la reparación de los derechos vulnerados, y lo hace partir de un tratamiento que consiste en psicoterapia y administración de fármacos. Por lo que podemos afirmar que este discurso fue utilizado para afianzar y actualizar la alianza médico- jurídica presente en los fundamentos de este dispositivo.

Así mismo vehiculizó las transformaciones del dispositivo hacia un sistema de verificación cada vez más refinado, justificado por la necesidad de la garantía de derechos a partir del *mejoramiento de la calidad de los servicios*. Es ahí en donde se ha puesto el esfuerzo aumentando la capacidad del Estado para identificar en fases iniciales *procesos de vulneración de derechos* e incorporar estos *casos* los al sistema para su tramitación, así como nuevos mecanismos de control y supervisión de las acciones de los operarios de los programas: El SENAINFO, los supervisores del SENAME, las formas de rendición de cuentas y de obtención de las subvenciones. Estos sistemas han objetivado la realidad, fragmentándola hasta niveles insospechados, que se expresan en la amplia gama de programas de reparación, en la particularización de los perfiles de atención, o en las formas de rendición de cuentas respecto de las intervenciones: una visita familiar, una charla, una visita al psicólogo, cada una modulada de acuerdo a un puntaje que a su vez representa un valor económico. Una inversión que descansa en la ficción de que todo puede ser abordado, ordenado y controlado por la racionalidad jurídico-científico-económica, de que “es posible capturar lo real por la regla” (Minnicelli, *Infancias en estado de excepción*, 2010, pág. 29).

Es así que el discurso de los derechos ha sido el telón de fondo de la narrativa contemporánea de la protección que se despliega dentro de los marcos del régimen capitalista neoliberal chileno, siendo utilizado para justificar y legitimar las prácticas de protección social del Estado reducidas a su mínima expresión, que no solo reproducen las condiciones de marginalidad de sus sujetos al capturarlos en un discurso deficitario, quienes al intentar escapar de él queda atados más fuertemente, sino que al extremo, los deshabilitan para la vida colectiva, en la medida en que su agencia es nulificada por quienes asumen la tarea de reparación más allá de su consentimiento subjetivo, así como obturada por las categorías deficitarias con las que se define al sujeto niño-niña de la protección, dando lugar a un *sujeto egoísta* consumidor-cliente de los servicios de protección (Dubet F., 2013).

Si bien es cierto que este discurso es producto de una ideología liberal, no es en sí mismo una ideología y mucho menos un paradigma, es un significante cuyo significado es

moldeados dentro de un régimen particular y sus programas institucionales, por lo que su articulación podría llevar a efectos diversos en relación a la ideología en la que se inscribe. De ahí que su función dominante en el régimen actual haya sido la de perpetuar el dispositivo proteccional, pero también ha operado en sus márgenes, como bandera de lucha de aquellas organizaciones de infancia que se detentan como la contrapartida del Estado. Un efecto que no ha sido analizado en este trabajo pero que queda como un ámbito a estudiar a propósito de las articulaciones posibles de éste discurso, o más específicamente de las posibilidades de su rearticulación con una nueva vuelta hacia la narrativa de la justicia social, vehiculizada por un momento crítico de su historia, en el que el dispositivo ha perdido su eficacia a tal punto de que ya no parece capaz de asimilar sus propias contradicciones en beneficio de su reproducción.

La institución de la protección en la modernidad tardía: entre las disciplinas, el control, la crisis y las posibilidades a un nuevo orden

El estudio de éste dispositivos nos conduce a la emergencia de formas de dominación-sujeción cada vez más sofisticadas y sutiles, maquilladas por discursos legitimadores como el de los derechos o los de las ciencias humanas. Sin embargo dudamos que estas formas obedezcan únicamente a un proceso de evolución en el que el dispositivo quede fortalecido para su perpetuación. Por el contrario, sus estrategias de control y disciplinamiento son producto de la tensión entre fuerzas que pugnan hacia la disolución de los fundamentos del programa institucional moderno y fuerzas que se orientan hacia su perpetuación (Dubet F. , 2013), una forma de reparación que produce nuevas averías cada vez más graves²⁰¹. Lo anterior se ve reflejado en la incapacidad del dispositivo para gestionar y reducir sus contradicciones, la maquinaria tiene una avería estructural irreparable, en tanto que la narrativa de los derechos no parece tener la eficacia simbólica suficiente para justificar su ineficacia y sus efectos no deseados en pos de un proceso de perfeccionamiento que nos

²⁰¹ Es probable que exista una relación entre el grado de descomposición del dispositivo, sus mecanismos internos de reparación y reproducción, y la gravedad que se imprime en los problemas de la infancia, especialmente la idea de sujeto psicopatologizado, como una forma de desplazamiento del problema del dispositivo a su sujeto. Un dispositivo que se instituyó para el tratamiento de un sujeto, que posteriormente se volcó sobre sí mismo para reproducirse, y cuando las condiciones debilitaron la ficción que lo soportaba, desplaza el problema de su perpetuación en el sujeto por el cual se instituyó.

llevaría a alcanzar un horizonte pautado en clave de derechos. Ya que en Chile, *la protección que desprotege* ha llegado al extremo de atentar contra la propia vida de los niños y niñas que se encuentran al *amparo* del Estado.

Dubet resume la crisis institucional como una situación insostenible a partir de un cuestionamiento: “¿Cómo soportar el sufrimiento cuando no puede hacerse mediar distancia con él y solo parece un escándalo, cuando ya no tiene sentido moral ni sentido metafísico, todo lo que en última instancia permitía soportarlo?” (Dubet F. , 2013, pág. 91).

La imposibilidad del sostenimiento de esta ficción tiene que ver también con la visibilización y exacerbación de éstas contradicciones, en la que el discurso de los derechos ha venido a sumar a la sensibilidades, disputas e intereses relacionados con la infancia, al punto de hacer de ésta un campo en proceso de autonomía progresiva, que a su vez y paradójicamente, ha dificultado cada vez más la el sostenimiento de la ficción en la que descansa éste y otros dispositivos modernos de socialización. El desarrollo del campo de la infancia, ha generado a su vez que se visibilice con mayor intensidad lo que acontece en el tratamiento de los niños y las niñas dentro de los dispositivos tradicionales de socialización: familia, escuela, iglesia y sistema proteccional, haciendo que una sociedad entera sea testigo presencial de su ineficacia, gracias a la mancuerna entre las tecnologías de comunicación masiva y la crítica proveniente de ciertos circuitos académicos y profesionales. Lo que nos lleva a pensar que en estas operaciones en las que actualmente evoluciona el dispositivo proteccional, se inscriben al paralelo mecanismos reproductivos como productivos de nuevas condiciones de posibilidad. En la medida en que el debilitamiento de las ficciones modernas nos interpela como sociedad a construir nuevos referentes sobre los cuales erigir otras formas de organización social. Por lo tanto, aunque no estamos presenciando la emergencia de un nuevo paradigma, es posible que lo referido en este trabajo nos hable de una crisis tan profunda que quizás tenga el potencial de generar condiciones para la emergencia de nuevas fuerzas instituyentes y nuevos lenguajes que abran posibilidades para otras formas de relación.

Formas de dominación-sujeción emergentes: entre las disciplinas, el control, el encierro y la libertad

Detrás de una fachada renovada con la que se presenta la institución con una cara más amable, que se expresa en la modernización de los juzgados de familia, el discurso del respeto a los derechos del niño, las formas del lenguaje conformes a los planteamientos de la CIDN y el tratamiento *no violento* de los niños donde los castigos basadas en el castigo físico o la crueldad verbal son fuertemente condenados, se maquinan nuevas formas de dominación-sujeción en las que se articulan estrategias que sobreviven como retazos de la institución tradicional, rígida, autoritaria y disciplinaria en descomposición y estrategias que emergen a partir de una combinación de formas disciplinarias y de control, que dan lugar a una mala combinación entre libertad y encierro, en la que se configura el niño-niña como sujeto de la protección, tras quedar jurídicamente formalizado como menor vulnerado.

La modulación de los tiempos y los movimientos de los cuerpos se adscriben fundamentalmente en la dimensión jurídica de las decisiones tomadas respecto cada niño y niña, que son operativizadas a partir de un plan pautado por tiempos y procedimientos precisos. Sin embargo, en la vida cotidiana de la residencia estas formas quedan desplazadas por otras que tienden más hacia el control que las disciplinas, formas más sutiles y totalizantes, altamente refinadas que operan en la biología de los cuerpos, capturando sus mentes, ya sea a través de la administración de medicamentos con el propósito de contener las conductas disruptivas, o de entretenimientos sin propósito que los mantienen ocupados a través de la pantalla del televisor o el celular y donde nisqueira se requiere la presencia de un otro. Más que crear un orden, parece buscarse que no estalle el caos, que no sobrevengan la crisis. Estas formas de control-disciplinamiento que se producen en combinación con las ideas de libertad por una parte y reparación del daño-vulneración, por otra, dan lugar a una vida cotidiana que se organiza a partir de un alto nivel de estructuración programática, una forma de constricción que opera en ausencia de una disciplina, el vacío de normas, de autoridad y referentes en torno a los cuáles constituirse más allá del discurso del sujeto vulnerado. Los mecanismos de dominación-sujeción adquieren formas cada vez más desarraigadas del programa ético de la modernidad, que investía de legitimidad a los

dispositivos para la socialización (familia, escuela, iglesia, espacios protectores). Dubet, señala al respecto que se ha desplazado la mística por la pragmática, la autoridad impuesta a la autoridad negada y desacreditada, de la vocación a la profesionalización (Dubet F. , 2013, pág. 87).

En estas instituciones ya no es relevante la socialización en cuanto al aprendizaje de normas y reglas, como lo es el desarrollo de “una autonomía moral”, en la que se piensa en el sujeto como alguien en proceso de devenir, sino como un sujeto que ya está ahí, es decir, son concebidos como seres racionales en vez de tabulas razas, lo que impulsó el desarrollo de nuevas alternativas pedagógicas. Esto vino acompañado de la reivindicación del individuo que hace el discurso de los derechos en detrimento del colectivo, al oponer la libertad del sujeto respecto del proyecto colectivo, aunque esta imposición tenga carácter de universal (Dubet F. , 2013).

Los datos producidos en la residencia infantil nos refieren a mecanismos dominación-sujeción fundada en la ética de las libertades individuales, que en combinación con el discurso normalizante ha dado lugar a un proceso de visibilización-reconocimiento y objetivación de los niños y niñas a partir de la mirada deficitaria. La lógica de dominación implicada en la segmentación, focalización e individualización de los problemas y las intervenciones, legitimada a través del discurso de los derechos y la libertad del individuos, se invisibiliza ante su propia desnudez, allanado el camino para fundamentar estas formas de tratamiento individualizante y totalizantes.

Se trata del desplazamiento de la noción de socialización (Dubet F. , 2013) por un proyecto normalizador referido a una ética científicista que establece mediante parámetros de normalidad-anormalidad, despojada de toda dimensión significativa para el sujeto.

Es así que las nuevas prácticas de dominación-sujeción se caracterizan por una potente maquinaria que reinscribe los problemas sociales en el individuo y sus procesos mentales, a partir de esta lógica individualizante-normalizadora, sostenida por la ética del individuo auto-

referido a sus propias pulsiones y sus distinciones personales entre el bien y el mal, enmascaradas como formas de respeto y reconocimiento a la libertad individual.

Sobre la racionalidad jurídica y la tramitación de los derechos del niño en la vida cotidiana

En el ámbito jurídico hay cambios en las formas en que interactúan y se comunican los actores dentro del sistema de justicia, hay un nuevo lenguaje y nuevos rituales y personajes que suponen una impartición de justicia menos discrecional, más democrática, hay una escucha por parte de algunos jueces-as hacia el niño o niña, quienes buscando conocer sus necesidades y su perspectiva sobre el problema. Sin embargo estas transformaciones no parecen modificar los efectos de poder sobre esta infancia, en tanto que el aparato jurídico forma parte de esa dinámica.

En la vida cotidiana de la residencia, los mandatos del juez se transforman en una operación jurídico-administrativa calificada en términos de cumplimiento/incumplimiento, que invade toda la escena, y cercena la experiencia infantil: se asiste o no a clases, a las terapias, toma o no su medicina, presenta o no conductas disruptivas, esto es lo que captura la atención, preocupación y la acción en la residencia. Si un niño se porta bien, asiste a la escuela, va a las terapias y toma sus pastillas, no daña a los demás ni así mismo, y ha dejado atrás *las crisis*, está del otro lado, ha logrado reestablecerse dentro de los parámetros de normalidad.

Por una parte, la racionalidad jurídica en el discurso histórico y contemporáneo de la protección, legaliza a los niños y niñas sujetos de la protección “en otra legalidad” que sobreviene simbólicamente en el paso de ser socialmente inscrito como un niño, a ser un menor. Una operación en la que ése niño o niña se de-construye como sujeto de derechos y reconstruye como sujeto *vulnerado* y se instituye en torno a una nueva identidad, la de la *falta*, sujeto de la ilegalidad (el derecho que no ha operado) (Degano J. A., 1998).

Por la otra, produce un estado de excepción en el que el niño queda a la deriva, una operación que constituye la protección que desprotege y que describimos a continuación.

La racionalidad jurídica se impone por fuerza de la ley en las tramas de la vida cotidiana de la residencia a partir de los mandatos del juez o jueza se operativizan en los planes de

Intervención Individual (PII); el internamiento, la escolarización, la asistencia a un programa ambulatorio, etc. forman parte de tales mandatos concebidos como medidas proteccionales, bajo el supuesto de que así, los derechos del niño serán garantizados y el Estado podrá decir que ha cumplido la tarea.

Sin embargo, al analizar cómo es que se tramitan estas decisiones y los límites del sistema para que ello ocurra, nos damos cuenta de que en esta dinámica nuevamente se vuelve a someter al *niño* a las prácticas de control del Estado, al quedar segmentado a partir de las distinciones burocráticas y administrativas, que inciden en la organización del tiempo, del espacio y las tareas que son significativas en la vida cotidiana, así como por la heteronomía administrativa, supuestamente articulada por lo que se denomina “trabajo en red”, pero que en la práctica obedece a una demanda productivista ignorando al niño, así como que, la eficacia de toda intervención, pasa necesariamente por su consentimiento subjetivo.

Al ver estos procesos más de cerca encontramos que las decisiones que se toman en el ámbito jurídico está articuladas a las ideologías, los intereses y necesidades de los actores, así como están condicionadas por las opciones que tiene el sistema proteccional, es decir, las decisiones son una manera de gestión de una oferta, una combinación de respuestas posibles dentro de lo que el sistema ofrece, orientado por la perspectiva del juez o jueza. Hay una distancia entre la ley, su aplicación y los resultados de dicha aplicación, que se genera entre la fuerza que ejerce la ley, las condiciones existentes para efectivizar sus mandatos, los procedimientos que se siguen para su aplicación y las condiciones particulares de cada niño. Podemos dar muchos ejemplos al respecto de cómo se efectivizan los derechos a partir del dictamen del juez. Está el caso del derecho al estudio en las residencias, al que ya nos referimos, donde en los que constatamos las terribles consecuencias del ingreso de los niños a la escuela sin una mediación previa que les permita integrarse y los auxilie a lo largo de esta experiencia en la que intervienen el miedo al fracaso, el estigma no solo por ser pobre, sino por pertenecer al SENAME, y por otro lado la oportunidad de redimirse frente a sí mismos y frente a los demás como personas capaces y dignas de reconocimiento. El éxito escolar representa la única vía de acceso a mejores condiciones de vida o en su defecto la

cancelación de estas expectativas. Siguiendo este ejemplo, los operadores deben maniobrar entre la fuerza de la ley que los obliga, la amenaza económica en caso de no cumplirla, las condiciones objetivas para el acompañamiento de los niños en esta experiencia, y los marcos de referencia que median en la relación entre niños y adultos, coordinadas a partir de las cuales se definen y distribuyen las prioridades, las tareas, los tiempos, los espacios y los procedimientos para llevarlas a cabo, que a su vez están determinados por el presupuesto que define el número de operadores, su nivel de profesionalización y el tiempo que puede pagárseles.

De manera que la idea de garantizar un derecho como el de la educación es un significativo vacío hasta que se inscribe e instrumentaliza en un contexto determinado y en un caso particular ¿escolarización para qué, cómo, en que momento, dónde, con quienes?

De ahí que las acciones que se toman en consecuencia, para el cumplimiento de la orden jurídica, pueden tomar distintos rumbos y tener efectos múltiples, puede abrir posibilidades en la vida de los niños para participar de una manera activa y creativa en la sociedad, o por el contrario puede obstruir estas posibilidades.

A partir de lo anterior podemos resumir que la efectivización de los derechos se juega entre el dictamen jurídico, las disciplinas que impone el sistema a través de los procedimientos a seguir, normas, protocolos y las formas en que los equipos operativos maniobran en peores o mejores condiciones materiales, subjetivas, organizativas, y de acuerdo a sus marcos de referencia. Por lo que pensar en un sistema de protección de derechos efectivo, pasa por preguntarse por su capacidad producir condiciones de posibilidad que permitan a los operadores maniobrar en el caso a caso, en coherencia con las necesidades del individuo y el grupo. Lo que nos lleva a cuestionar el sistema a partir de su capacidad para producir condiciones en las que las prácticas de protección sean menos instrumentalizadas y más subjetivantes. Darle la vuelta a la instrumentalización y la institucionalización que inscribe al niño-niña a partir del discurso del déficit y hacer uso de la ley para crear condiciones *desde abajo* que permitan subjetivar la relación desde el individuo.

La protección que desprotege

El discurso de los derechos ha contribuido al distanciamiento progresivo entre el mundo de los niños y el de los adultos, producido como efecto de la modernidad en la medida en que se fueron creando, cercando y especializando los espacios de socialización de la infancia.

Hay una noción paradójica respecto a la autonomía de las niñas y niños, resultado de la articulación entre la noción de respeto a los derechos del niño y la noción liberal de libertad individual. Por una parte se les considera incapaces por su condición etaria y –en nuestro caso- por su condición de (vulneración-enfermedad), pero al mismo tiempo, se les trata permisivamente siguiendo la lógica del *laissez faire* aludiendo el respeto de sus derechos. Esto se materializa en una actitud permisiva que promueve la autodeterminación del niño, en un contexto desprovisto de anclajes ético-normativos. Una especie de (anti) pedagogía liberal en la que desautoriza la autoridad del adulto, indispensable en la habilitación del individuo como sujeto social y deja al niño a la deriva en un contexto vacío de referentes ético-normativos. Hay un repliegue de la responsabilidad de los adultos respecto de las generaciones que le preceden, una abandono, que no es más que una forma simbólica de violencia inscrita en el vínculo entre niño-a y adulto, y en el que se reproducen nuevas violencias, como la instrumentalización de las relaciones en las que el adulto asume el rol de prestador de un servicio y el niño el de un cliente, un vaciamiento de la carga afectiva necesaria en el vínculo, de la que depende la producción de una autoridad necesaria para la emergencia y la habilitación del individuo en tanto sujeto social.

La noción paradójica de autonomía produce denomina *un doble sujeto*. El sujeto ético en tanto que la institución debe respetar su libertad, su cultura, su identidad, al mismo tiempo que surge una fase de un sujeto egoísta, un consumidor-cliente de los servicios escolares, sanitarios, etc. (Dubet F. , 2013)

Hemos denominado operación de descargo a esta forma de socialización-individuación que se configura entre la protección y el abandono y da lugar a una protección que desprotege²⁰².

En el caso del dispositivo proteccional, el descargo se gesta en la imposición de las fuerzas productivistas sobre las necesidades que provienen del grupo, que obturan las posibilidades de *subjetivación desde abajo*. Esta operación es vehiculizada en los distintos planos de la organización a partir de la segmentación de la realidad y la especialización de las intervenciones, que impone una estructura *desde arriba*, que se materializa en formas de organización y estratificación de los equipos operativos, la definición de roles, las funciones de cada uno, las responsabilidades, las tareas y los tiempos. Sin embargo en este el reticulado que nos habla de un alto nivel de estructuración del sistema, en el que hay grandes vacíos que se produce en la intersección entre la fuerza institucionalizante que impone una racionalidad dominante y la fuerza subjetivamente, no tramitada, que pugna por una racionalidad fundada en las necesidades propias del grupo. Una forma estructural de imposición de límites que desalojan la responsabilidad de los individuos en la medida en que es depositada en el sistema, sus componentes y sus especialistas.

En esta tensión se producen dos cosas. 1) Una experiencia de desbordamiento en los equipos operativos, en tanto que las necesidades reales de los niños y la comunidad superan y desbordan la estructura que tiene como propósito la reparación-normalización, en la que la se experimenta como inacabada, mal lograda, en tanto que no hay respuestas en ninguno de los componentes del ensamblaje de la protección. 2) Una experiencia de vacío en la comunidad infantil. Un espacio sin límites, gestada en ausencia de referentes ético normativos para ordenar y dar sentido a su mundo más allá del discurso deficitario.

Ambas experiencias están unidas a través de la ausencia de autoridad que establezca límites, es decir, una legalidad ordenadora (Minnicelli, 2004) de la vida cotidiana que permita mediar y tramitar las necesidades que se derivan de la tensión entre la fuerza institucionalizante y la

²⁰² La nominación de esta operación tiene la intención de subrayar que no se trata de una dinámica estructural imposible de asir y trastocar desde los espacios de protección. Sino de una dinámica de la que es posible hacerse cargo.

fuerza subjetivante. En su ausencia, reina la autoridad desautorizada y se diluye la prohibición en la que se habilita al individuo para la vida en común.

Por otra parte, aunque los niños están protegidos por la ley, se encuentran a merced de cualquier cosa, en la medida en que están auto referidos a partir de sus propios deseos, sin anclajes subjetivos ético-normativos que los orienten, ni adultos en con autoridad capaces de guiarlos y acompañarlos, viven en un estado de excepción, que los hace aún más frágiles frente a la vida y sus desafíos.

Detrás de esta idea repetida de que los niños no tienen límites, hay una forma de violencia que se instala a partir del descargo de la responsabilidad social y cultural implicada en la tarea de la crianza y la socialización de las nuevas generaciones. El descargo deja a los niños a la deriva material y subjetiva, una forma de des-sujeción (Minnicelli, 2010) que se establece contradictoriamente, ya que al mismo tiempo que son capturados e institucionalizados por este dispositivo, quedan desafiados en la medida en que son escindidos de las responsabilidades relacionadas a la vida en común, En el lugar donde podrían construirse relaciones pautadas por la fraternidad y el altruismo, surgen individuos fragmentados, que buscan compulsivamente su satisfacción, en un entorno que los dota de bienes materiales sin sentido y los deja carentes de bienestar subjetivo.

Impermeabilidad a la construcción de un nosotros

Cuando le pregunté al equipo operativo, en el contexto del taller, por qué no se hablaban los problemas de los muchachos en colectivo, en la idea de producir una experiencia grupal, y transformar esas vivencias individuales de dolor en una experiencia compartida a la cual puedan hacerle frente como grupo, siendo que todos provenían de un contexto común, trazado por la pobreza, por la pérdida, la violencia, el abuso, pero también por el encuentro y la posibilidad de construir algo juntos a partir de una narrativa sobre la cual edificar un proyecto colectivo, me explicaron que esos eran temas muy delicados que no se podían ventilar, que los niños serían vulnerados nuevamente, utilizarían esa información para hacerse daño, etc. Mi narrativa era totalmente discordante con la narrativa dominante, simplemente no encajaba. Mis preguntas parecían hechas en un idioma incomprensible,

sonaban fuera de lugar e irritaban al sentido común del equipo. Un síntoma de la impermeabilidad-imposibilidad para pensar en los niños como un colectivo con un potencial de autogestión. Una tarea casi imposible a causa de la ausencia de un sostén discursivo, un proyecto colectivo de socialización que se oponga a los proyectos individuales de tratamiento.

Siguiendo este mismo argumentos, podríamos pensar entonces que la efectivización de los derechos del niño y la niña, tendría necesariamente que pasar por un sistema a la inversa, que se oponga a la singularización a partir de prácticas totalizantes, mediante la generalización de prácticas subjetivantes, con una estructura flexible desde arriba, y una vida cotidiana altamente estructurada a partir de las necesidades y decisiones del colectivo.

Producción del sujeto- niño-niña del Sename

El proceso de formalización del niño o la niña como sujeto de la protección lo concebimos como una operación en la que interviene un proceso histórico social e la distinción de clase y edad, una práctica médico-jurídico-asistencial que lo someten al visibilizarlo como un sujeto deficitario, anormal y peligroso; y, a lo que se ha sumado en los últimos tiempos, la idea de un niño-niña como una persona libre de las responsabilidades adultas (Barana, 2012), un rasgo contemporáneo aportado por la CIDN, que lo escinden del mundo real desde la idea de responsabilidad y lo re-vincula brutalmente a él a partir de la búsqueda de la satisfacción propia y el interés personal.

Elementos que organizan las formas de nominar-producir la realidad

La categoría del *niño del Sename* se ha gestado a lo largo de un discurso ambivalente que transita entre la victimización y la peligrosidad en el que se entrelazan el discurso jurídico y el discurso científico entre la subjetividad social alimentada por el miedo y la compasión y la subjetividad institucional nutrida por el derecho y las ciencias humanas²⁰³, todo ello modulado por los efectos de su puesta en práctica, donde los actores maniobran para sobrevivir dentro del dispositivo, un tanto para adaptarse y otro poco para sustraerse y

²⁰³ Medicina, psiquiatría y psicología fundamentalmente.

resistirse a las prácticas que se les imponen, para reivindicar sus identidades, a partir de aquellos lugares subjetivos con los que se identifican y donde es posible *ser alguien*. Por un lado están los actores adultos, que deben justificar y legitimar sus prácticas a pesar de que la realidad que resulta desalentadora, para lo cual en general recurren al discurso de los derechos en combinación con la idea de perfeccionamiento progresivo del sistema, o desplazan los problemas a otras instancias o funcionarios, por los que circulan *adinfinitum*. Y, al igual que los muchachos de la residencia, buscan un lugar de aceptación, reconocimiento como personas y trabajadores que los reasegure frente a experiencias que los fragilizan. Por otro lado están los actores niños, quienes maniobran para obtener algún beneficio, buscan también un lugar de aceptación y reconocimiento, así como que se esfuerzan por escapar de las categorías deficitarias con las que son sujetos en el dispositivo proteccional, al mismo tiempo que su espacio de resguardo está constituido por éstas categorías. A lo que se suma el fuerte anudamiento entre el discurso jurídico y el discurso médico obturan la apertura a otras formas discursivas que enuncien esta realidad más allá del tratamiento para la superación de los traumas. Dando lugar a una narrativa en la que se recombinan las ideas tecnocráticas, caritativo asistenciales, las experiencias, creencias y valores anudados por los intereses y necesidades personales -de tipo económico, social, político-, y las micro-dinámicas de los equipos operativos en las que se ponen en juego éstos intereses.

Es así que los hechos cotidianos relacionados con los niños, suelen leerse detrás de una coraza fabricada por una amalgama tecno- científica, moral-religiosa, personalista en clave de derechos, que reinscribe las problemáticas sociales en los niños y niñas, en clave de psicopatologías.

Entre la protección y el abandono: la violencia de los niños sometidos a la violencia

Una de las grandes preocupaciones en el campo de la protección es el nivel de violencia que se expresa en las conductas virulentas de los niños y niñas internos, que desconciertan a los operadores quienes quedan sin recursos para nominar la realidad, solo plausible de explicar

a partir de las categorías que provee el discurso hegemónico, ya sea en términos de víctimas-enfermos o victimarios-infractores o una combinación de ambas.

Las indisciplinas de los niños están siempre referidas al nivel del daño psíquico-mental-emocional del niño-a y a su experiencia de vida anterior. Hay distintos tipos de indisciplinas: las acciones violentas, que suelen ser más verbales que físicas, pero que en algunos casos llegan a transgredir la ley y convertirse en delitos; las acciones que transgreden los principios de la cultura, que consisten fundamentalmente en las formas de expresión sexualizadas de los muchachos tales como masturbarse frente a una tía, tener sexo con uno de sus pares, auto-infringirse un daño corporal, o dañar gravemente a otra persona lo que entra en la categoría de delito. Otras más son conductas que aunque expresan la agencia de los muchachos, se pone en tensión con el ideal de niño o roza los límites entre lo legal y lo ilegal: este es el caso de las estrategias a través de las cuales se hace de objetos materiales como celulares, bicicletas, juguetes, o la búsqueda de trabajos con los cuales obtener un poco de dinero, como solían hacerlo en una de las ferias cercanas. Y otras más en las que destruyen algo o intervienen un espacio desorganizándolo o cambiando su orden, como fue el caso de *la telaraña de lanas*.

En todos los casos, estas situaciones son leídas como, síntomas de un problema del niño, como una patología. La violencia simbólica que ejerce el dispositivo, así como las condiciones estructurales de desventaja en la que los niños han crecido, y las del contexto inmediato que posibilita estas violencias, quedan fuera del análisis que pudiera orientar las posibles respuestas susceptibles de elaborarse desde la residencia antes las situaciones cotidianas en las que la violencia contenida se desborda. La corza de ideas a la que nos referíamos, impide ver lo más inmediato, como por ejemplo la relación entre estas violencias y la ausencia de autoridad que gestione consecuencias congruentes y consistentes respecto de estas indisciplinas, especialmente aquellas en las que se ha afectado a terceros, o que afectan al propio niño o niña.

Las tensiones en relación a la regulación de las formas de convivencia si que la misma lógica a la que hemos aludido a todo lo largo de éste capítulo. Por una parte se han eliminado las

formas de disciplinamiento a través de la violencia física o verbal, lo que hoy en día es gravemente sancionado no solo en términos jurídicos sino también sociales, pero en su lugar se ha instalado una forma de autoridad que más bien desautoriza a los adultos frente los niños, se trata de una posición ambigua entre el autoritarismo y la permisividad que dejan poco claros los límites entre lo bueno, lo malo, lo que es posible y lo que no. Lo anterior se suma a una instrumentalización de las relaciones, basadas en el intercambio material, en la que los adultos acceden a las demandas de los muchachos como una vía fácil para manipular momentáneamente su conducta, o como una manera de compensar sus carencias.

En la investigación hemos podido constatar que este entramado de ideas, discursos y prácticas produce un conglomerado de individuos permeables a la construcción de un *nosotros* que sirva de refugio ante la pérdida y la adversidad así como de plataforma para generar referentes propios que doten de orden y sentido a su mundo tanto presente como futuro. Y si es que emerge, cuando menos en la residencia, suele ser abatido al ser visto como una amenaza. En su ausencia se emplaza desde los niños, una ley impuesta por el más fuerte y el más astuto. Y por parte de los adultos, se toman e intentan imponer con poco éxito, decisiones fragmentadas que llevan a sanciones contradictorias, muchas veces incongruentes que provocan que operan en un sentido opuesta al orden y atentan contra lo común, ya que carecen de eficacia para que los niños asuman las consecuencias de sus actos y los escinde al mismo tiempo del compromiso con el otro.

Al contar la historia en clave de déficit, el discurso los apunta como culpables al mismo tiempo que como víctimas ¿Cómo integrar esta ambivalencia? ¿Cómo no revelarse contra ella? Lo anterior nos lleva a pensar que estas conductas son más bien una expresión de sanidad psíquica, una lucha por la sobrevivencia subjetiva.

Hay una serie de condiciones estructurales y subjetivas que confluyen en la producción de las operaciones que hemos denominado como *de descargo*, que a su vez resultan en nuevas formas de desprotección dentro de los confines del sistema de protección. De ahí que sea posible afirmar que la violencia institucionalizada que somete y reduce a los niños a categorías deficitarias, así como a la experiencia de abandono cifradas en términos de

libertad, anteceden a la violencia que de tanto en tanto desborda los límites de lo tolerable y se hace sujeto de la preocupación en el sistema.

Los resultados del trabajo muestran que esta *virulencia* que se expresa en las conductas de los muchachos es proporcional a la violencia estructural, simbólica y cotidiana a la que los niños han sido sometidos, al vivir en contextos carentes de posibilidades, que desde su nacimiento los colocó en una relación de asimetría brutal, no solo por ser niños o niñas sino fundamentalmente por ser pobres; al ser formalizados como menores y quedar sujetos al dispositivo proteccional a partir de categorías deficitarias y a prácticas reparadoras; y al vivir en espacios donde las micro-violencias son moneda corriente de las formas de interacción, que vehiculizan la adaptación y la sobrevivencia en estos espacios. Nuestras observaciones nos llevan a señalar que estas micro-violencias que tanto escandaliza y preocupa, son el efecto de una muy mala combinación entre opresión y abandono, ante la cual es difícil rebelarse puesto que su objeto está en todas partes y en ninguna. Por lo anterior sostenemos que el nivel de violencia con el que se expresan éstos niños y niñas es proporcional a ésta opresión/abandono, una diada fatídica que parece surgir en el cruce entre formas disciplinarias y formas de control.

Por lo tanto el tema aquí que debe preocuparnos y ocuparnos, no es la violencia que los niños expresan a través de sus conductas, sino la violencia que se ejerce sobre ellos al sujetarlos a un estado de excepción que se gesta a partir de las múltiples operaciones de descargo, algunas retomadas en esta investigación, donde tanto la ley jurídica y la ley cultural no operan, y si lo hacen son deficitarias.

La segunda tesis de Esposito sostiene que estos diques que separan y protegen la vida de individuos y colectivos, llevados hasta cierto punto terminan por negar la vida que debían proteger:

(...) es una especie de jaula o armadura en la que se pierde no solo nuestra libertad, sino el sentido mismo de nuestra existencia individual y colectiva, esto es, esa circulación de sentido, ese asomarse a la existencia fuera de uno mismo, que defino con el término de *communitas* (...)" (Esposito, 2009, pág. 115).

Entre más se repliega la vida sobre sí misma, como forma defensiva, va quedando en el vacío de sentido. Las defensas que la sociedad despliega, visibilizan de forma exacerbada los peligros y a los peligrosos al grado de confundirse lo real con lo imaginario. De la misma manera, los mecanismos de protección se modulan de acuerdo a los riesgos imaginarios. Para este autor hemos llegado a un punto en que este mecanismo, al que ha llamado la paradoja de protección de la vida/extinción de la vida, está a punto de salirse de control y comienza a atentar contra la vida que se busca proteger.

La lógica de protección produce operaciones de des-protección en la medida en que debilita lo que Expósito denomina *el mmunus* “aquello que liga a sus miembros en una voluntad de donación hacia el otro” (Esposito, 2009, pág. 17). Es como si la fraternidad hubiera quedado desplazada por la seguridad, en la medida en que la idea de libertad ha ido quedando restringida al individuo y por lo tanto aquello que lo separa del otro, “aquello que lo sana y lo salva de toda alteración o cambio procedente de lo común”. En la medida en que el sujeto se vuelve sobre sí mismo se vacía de sentido, ya que su único sentido se vuelve la preservación de su identidad.

Para finalizar me interesa subrayar que los sufrimientos de estos niños, niñas y adolescentes no están remitidos a su intimidad personal, sino que provienen de una construcción socio económica y cultural que hay que intentar comprender para cuestionar, criticar y buscar, para intentar, desde múltiples frentes, transformar esta realidad.

“Lo que el mundo social ha hecho, el mundo social, armado de este saber, puede deshacerlo”
(Bourdieu P. , 2013, pág. 559).

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Aguirre Baztán, Á., & Rodríguez Carballeira, Á. (1995). *Patios Abiertos y Patios Cerrados: Psicología Cultural de Las Instituciones*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Alvarez Chuart, J. (1994). La experiencia neoliberal en la atención de menores en riesgo social. En F. Pilotti, *Infancias en riesgo social y políticas sociales en Chile* (págs. 255-295). Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2001). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista Ciencais Humanas*.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Madrid: Panamericana.
- Anríquez H., M. T. (1994). La atención privada a la infancia en Chile. En F. Pilotti, *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile* (págs. 153-217). Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social: usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Santiago de Chile: LOM.
- Araujo, K., & Martucelli, D. (2015). Las individualidades populares. Análisis de los sectores urbanos en Chile. *Latin American Research Review*, Vol. 50, No. 2, 50(2), 86-106.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (24 de Febrero de 2010). Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado. 19-20.
- Balcazar E., F. (2003). Investigación acción participativa (iap): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. (U. N. Luis, Ed.) *Fundamentos en Humanidades*, 4(7 y 8), 59-77.
- Barana, A. (Mayo de 2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño. Un abrodaje Desacralizador. *Kairós. Revista de temas Sociales*, 1-19.
- Barrientos, C. B., & Corvalán, N. P. (Enero de 1997). El justo deseo de asegurar el porvenir moral y material de los jóvenes. Control y castigo en las prácticas educativas en la Escuela de Artes y Oficios, 1849-1870. *Última Década*(6), 163-193.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.

- Bauman, Z., & Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Paidós.
- Berenstein, I. (Jan/Fev/Mar de 2007). El sujeto y sus vínculos: un mundo de posibilidades. *Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade*(1), 16-27.
- Bernard, R. (2006). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (Fourth ed.). Oxford: Altamira Press.
- Bourdieu, P. (1986). La force du droit. Eléments pour une sociologie du champ juridique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64(1), 3-19.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de Crianza del Niño. Problemas y Prospectiva. *Infancia y aprendizaje*, 45-55.
- Buber, R. (2001). *La etnografía, metodo, campo y flexibilidad*. Colombia: NORMA.
- Butler, J. (2011). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2005). Los territorios vitales de la infancia. En C. Isabel, & C. (. Eslava, *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pág. 249). Barcelona: GARÓ.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad. El mundo histórico- social. Seminarios 1986-1987 La Creación Humana I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cefaï, D. (febrero-abril de 2013). ¿Qué es la etnografía? Debates contemporáneos. Primera parte. Arraigamiento, operaciones y experiencias del trabajo de campo. (U. A. Hurtado, Ed.) *Persona y Sociedad*, XXVII(1), 101-119.
- Chapponnais, M. (2008). *Placer l'enfants en institution. MECS, foyers éducatifs et villages d'enfants*. Paris: DUNOD.
- Chaty, L. (2000). Éléments de pratique pour l'analyse des institutions. En L. CURAPP, *Les méthodes au concret. Demarchas, formes de l'expérience et terrains*

d'investigation en science politique (pág. 326). France: Centre Universitaire de Recherches sur l'Action Publique et le Politique.

Cillero B., M. (1994). Evolución histórica de la consideración jurídica de la Infancia y la Adolescencia en Chile. En F. (. Pilotti, *Infancia en Riesgo Social y Políticas Sociales en Chile. Desarrollo y perspectivas del Servicio Nacional de Menores y su relación con las políticas sociales, la sociedad civil y el marco jurídico* (págs. 75-139). Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

CONAME. (1977). Responsabilidad del Hogar de Menores frente a la educación sistemática y reflejada. *Revista del Consejo Nacional de Menores*, 14-25.

CONAME. (1978). Dos cursos del perfeccionamiento del personal dictará el CONAME. *Revista del Consejo Nacional de Menores*, 39-40.

CONAME. (Agosto de 1979). Informe Mensual.

Cordero Arce, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: IFEJANT.

Cortés Beck., J. E. (1994). Desarrollo de los sistemas de atención a la infancia en Chile. En P. Francisco, *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile* (págs. 223-250). Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Costa, M., & Galiano, R. (2013). Las infancias de la minoridad . En S. Duschatzky, *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividades* (págs. 69-118). Buenos Aires: Paidós.

Coutts E., W. (1928). Prólogo. En S. Guajardo, *Los derechos del niño y la tiranía del ambiente (divulgación de la Ley 4447)* (págs. 7-13). Santiago de Chile: Imprenta nacimiento.

de Certeau, M. (2000). *la invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico Superior de Estudios de Occidente.

de la Herrán, A., García, C., & Imaña, A. (2008). Informe sobre el acogimiento residencial en centros de protección de menores: la vivencia de jóvenes ex-residentes y sus familias. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(003), 139-155.

Degano, J. (2005). *Minoridad. La ficción de la rehabilitación. Prácticas judiciales actuales y políticas de subjetividad*. Rosario, Argentina: Juris.

Degano, J. A. (1998). De los discursos, el sujeto-la ley y la vida. *Jornadas 1948-1998 el Hospital Público y la Salud Mental: Memoria-Crisis-Subjetividad. Panel: Entrecruzamiento discursivo en la clínica*, (págs. 1-15). Buenos Aires. Recuperado el

2 de octubre de 2014, de http://www.psychenavegante.com/articulo.asp?id_articulo=95

- Degano, J. A. (2008). Derechos y políticas de la subjetividad infantil. En M. S. Minnicelli, *Infancias e instituciones* (págs. 139-160). Argentina: Noveduc Libros.
- Delgado Valderrama, M. (2001). La infancia abandonada en Chile. 1770-1930. *Historia social y de las mentalidades*(5), 101-126.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (. (1999). *Teorías de la observación*. Madrid: Síntesis.
- deMause, L. (1982). *The evolution of childhood*. New York: Creative Roots.
- Dettienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *les ruses de l'intelligence. La métis des grecs*. Paris: Champs-Flammarion.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., & Martín Seoane, G. (2002). *Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dilworth, D. (Julio de 2004). Interview to Slavoj Žižek. A ticklish cultural critic shows us how pessimistic atheists can still enjoy The Shawshank Redemption. *Beliver*, 2(7).
Obtenido de http://www.believermag.com/issues/200407/?read=interview_zizek
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. M. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 4(37), 511-535. Recuperado el 24 de Diciembre de 2015, de http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1996_num_37_4_4471
- Duschatzky, S., & Correa, C. (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Egaña Baraona, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM.
- Ehrenberg, A. (2011). La crise du symbolique et le déclin de l'institution: quels sont les arguments ? Quelle est l'alternative épistémologique ? (Traducción Álvaro Molina). *Cliniques méditerranéennes*(83), 55-66. Recuperado el 7 de Octubre de 2014, de <http://www.lapsos.cl/la-crisis-de-lo-simbolico-y-el-declive-de-la-institucion-por-alain-ehrenberg/>
- Espinoza, V., Barozet, E., & Méndez, M. L. (Otoño de 2013). Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: El caso de Chile. *Laboratorio*(25), 160-191.

- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. España: Herder.
- Farías Antognini, A. M. (2002). *El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos. Resistencias en los discursos y prácticas de los sistemas de atención a la infancia en Chile. Tesis presentada para obtener el grado de Magister en Sociología*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Feixa, C. (2006). Antropología de las edades. (I. d. Peruanos, Ed.) *Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales*, 3-23.
- Fladori C., H. (2008). *La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones*. Santiago de Chile: ARCIS.
- Foucault, M. (2003). *Hay que defender la sociedad*. España: Akal.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). Post-scriptum de Michel Foucault. El sujeto y el poder. En L. D. Hubert, & P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (págs. 241-257). Buenos Aires: Nueva visión.
- Foucault, M. (2006). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (2014). *Las redes del Poder*. Buenos Aires: Prometeo.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (Marzo de 1991). La lucha por las necesidades: Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Debate feminista*, 3(Año 2), 38.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Brasil: Siglo XXI.
- Gajardo, S. C. (1929). *Los derechos del niño y la tiranía del ambiente (Divulgación de la ley 4447)*. Santiago de Chile: Imprenta Nascimento.
- García Flores, P. A., & Suescún Díaz, J. M. (17 de Noviembre de 2012). Experiencia de internamiento y construcción de la identidad de género en adolescentes mujeres en situación de conflicto con la ley. *Prospectiva* (17), 255-280.
- García, L. (Abril de 2008). La realidad como expectativa autocumplida. *Social Science Research Network*, 1-25.
- Garrido Carrasco, C. (2006). *Reflexiones acerca de la construcción de infancia de niños y niñas en situación de vulneración de derechos: Puntos de encuentro y desencuentro con la Política Nacional a Favor de la Infancia y Adolescencia. Investigación Cualitativa en el CTD Pudahuel*. Obtenido de Disponible en: <http://tesis.uchile.cl/handle/2250/106059>.

- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uninandes.
- Gilbert Ceballos, J. (1997). *Introducción a la sociología* (Primera ed.). Santiago, Chile: LOM.
- Gobierno de Chile. (4 de Septiembre de 1912). Ley número 2675 sobre protección a la infancia desvalida. Santiago de Chile: Diario Oficial.
- Gobierno de Chile. (3 de Marzo de 1961). Ley 14550. *Crea los Juzgados de Letra de Menores*. Diario Oficial.
- Gobierno de Chile. (1969). *Ley de Menores*. Santiago de Chile: Ministerio de Justicia.
- Goffman, E. (1993). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gomes Da Costa, A. C. (S/A). *Niños de la Calle. Vida Pasión y Muerte. Trayectoria, situación actual y perspectivas de una categoría de comprensión y*. (C. L. CELATS, Ed.) Recuperado el 6 de febrero de 2017, de Voz y Vos. Agencia de Comunicación por la Infancia y la Adolescencia: <http://www.vozyvos.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/nios-y-nias-de-la-calle.-gomez-da-costa.pdf>
- González M., R. (1992). Los organismos no Gubernamentales, políticas sociales y mujer. En D. Raczynski, & C. Serrano, *Políticas Sociales, Mujeres y Gobierno Local* (págs. 218-247). Santiago de Chile: CIEPLAN.
- Guattari, F. (1987). Ritournelles et affects existentiels. *Les séminaires de Félix Guattari*, 1-11.
- Guattari, F. (2003). De la production de subjectivité. *Chimeres*(50), 1-19.
- Gutiérrez, J., & Delgado, J. M. (1995). Teoría de la Observación. En J. M. Delgado, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (págs. 141-176). Madrid: Síntesis.
- Hall, S. (1996). Codificar/decodificar. *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies*. Recuperado el 18 de noviembre de 2016, de https://comunicacionyteorias1.files.wordpress.com/2009/10/hall_s_codificar_decodificar.pdf
- Hardt, M., & Negri, A. (2005). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Harvey, D. (1994). La construcción social del espacio y el tiempo. *Geographical Review of Japan*, 67 (Ser. B) (12), 126-135. Recuperado el 5 de Octubre de 2015, de <https://geografiacriticaecuador.files.wordpress.com/2013/01/16-harvey.pdf>
- Illanes Oliva, M. A., & Moulian Empananza, L. (1990). *Ausente, señorita : el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990 : (hacia una historia social del siglo XX en Chile)*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

- Instituto Interamericano del Niño. (2010). *La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas. A 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Montevideo: OEA.
- Instituto, Nacional de Estadísticas. (2010). *Estadísticas del Bicentenario: La familia Chilena en el tiempo*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (Primera ed.). Barcelona: UOC.
- Jara Holliday, O. (s.f.). *CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2012, de <http://expedientesocial.blogspot.com/2011/03/la-concepcion-metodologica-dialectica.html>
- Kaempffer R, A., & Ernesto, M. L. (Octubre de 2006). Mortalidad infantil reciente en Chile: Éxitos y desafíos. *Revista Chilena de Pediatría*, 77(5), 492-500.
- Lapassade, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones* (Cuarta ed.). Barcelona: Gedisa.
- Lapassade, G. (s.f.). *Autogestión, pedagogía e instituciones*.
- Laws, S., Gillian, M., & Anika, K. (2004). *¿Así que quiere hacer participar a los niños y niñas en la investigación? Paquete de herramientas para apoyar la participación significativa y ética de los niños y niñas en la investigación relativa a la violencia contra los niños y niñas*. Estocolmo: Save the Children.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de L'espace*. París: Anthropos.
- Ligüeño Espinoza, S., & Parra Mreno, D. (Noviembre de 2007). La psicología en la universidad de Chile: una propuesta de estudio para comprender la historia de la psicología en Chile. *Cuadrenos de neuropsicología*, 1(3), 223-235. Recuperado el 15 de Abril de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232007000300005&lng=pt&tlng=es.
- Llobet, V. (2010). *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aries: Noveduc.
- Lombros, C. (1975). *Lombroso y la escuela positivista italiana*. Madrid: Ediciones Castilla.
- Lourau, R. (2007). *El análisis institucional* (1 ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Luciani, L. (julio-diciembre de 2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. (N. y. Doctorado en Ciencias Sociales, Ed.) *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud*, 8(2), 885-889.

- Magistris, G. P. (2013). El magnetismo de los derechos : desplazamientos y debates en torno a los derechos. *Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados. Niños; Niñas; Infancia; Derecho; Derechos del niño; América Latina*(40), 5-24.
- Martín Criado, E. (1998). Los decires y los haceres. (U. d. Sociología, Ed.) *Papers*(5), 57-71.
- Martínez Ravanal, V. (Marzo de 2010). *Caracterización del perfil de niños, niñas y adolescentes atendidos por los centros residenciales de SENAME*. Santiago, Chile: SENAME.
- Martínez Reguera, E. (S/A). *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada* (Décima Edición ed.). Madrid: Editorial Popular.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli, D., & Araujo, K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 77-91.
- Milanich, M. (2001). Los hijos de la providencia: El abandono como circulación en el Chile decimonómico. *Revista Historia Social de las Mentalidades*, 79-100.
- Minnicelli, M. (2004). *Infancias Públicas. No hay Derecho*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Minnicelli, M. (2010). *Infancias en estado de excepción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Morales, E. (1994). Políticas sociales y niñez. En F. (. Pilotti, *Infancias en riesgo social y políticas sociales en Chile* (págs. 41-63). Montevideo: Instituto Inteamericano del Niño.
- Neira Salgado, M. E., & Otemberg, A. (1966). *Instituciones de asistencia social de Santiago*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- Núñez, C. (1986). *Educación para transformar*. Guadalajara, México: IMDEC.
- Osorio Ballesteros, A. (2011). *La gubernamentalidad de la infancia en riesgo en México: 1970-2010*. Flacos, Doctorado en Investigación en Ciencias Sociales con Mención en Sociología. México: Flacso.
- Palma Bobadilla, C. (Diciembre de 2015). La Otra Reforma: La Educación de los Postergados. *Señales*, 9(14), 60-82.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño*. Santiago de Chile: CEPAL. Serie Políticas sociales No 48.

- Raquel, P. (2005). La construcción de lo social. En I. Cabanellas Aguilera, & E. (cords.), *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pág. 249). Barcelona: GRAÓ.
- Reguillo, R. (2008). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. *Quinta Pata. Revista de Artes Visuales*(1), 1-13.
- Rojas Flores, J. (1996). *Niños Cristaleros: Trabajo infantil en la industria. Chile, 1889-1950*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Rojas Flores, J. (2001). Los niños y su historia. Un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento crítico*, 1-39.
- Rojas Flores, J. (2004). *Moral y Prácticas Cívicas en los Niños Chilenos 1880-1950*. Santiago de Chile: LOM.
- Rojas Flores, J. (Enero-junio de 2007). Los derechos del niño en Chile: Una aproximación histórica 1910-1930. *Historia*, 1(40), 129-164.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago de Chile: JUNJI.
- Rudinesco, É. (2003). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sagredo, R., & Gázmuri, C. (2005). *Historia de la vida privada en Chile Tomo I. El Chile tradicional. De la conquista a 1840*. Santiago de Chile: Taurus-Aguilar Chilena de Ediciones, Santiago.
- Salazar, G. (1990). Ser niño guacho en la historia de Chile. Siglo XIX. En G. Salazar, *Chile. Historia y "Bajo Pueblo"* (págs. 55-83). Santiago de Chile: Sur.
- Salazar, G., & Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile. Tomo I Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago de Chile: LOM.
- Salazar, G., & Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile. Tomo V Niñez y juventud*. Santiago de Chile: LOM.
- Santiago Antonio, Z. (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos en la infancia. *Takwá/Entramados*(11-12), 31-50.
- Save the Children. (2003). *¿Así que quiere consultar con los niños y las niñas? Paquete de herramientas para la buena práctica*. Londres: Save the Children.
- Schkolnik, M. P. (2001). *Evolución de las políticas sociales 1920-1991*. Santiago de Chile: MIDEPLAN.
- SENAME. (1989). *Evaluación del programa de Atención a Menores en situación Irregular 1980-1989*. Santiago de Chile: Ministerio de Justicia.

- SENAME. (8 de Febrero de 2009). Sename de las tres décadas. Edición Especial. Santiago de Chile.
- SENAME. (2010). Estándares mínimos de calidad para la atención residencial. Santiago de Chile.
- SENAME. (2011). Bases Técnicas Línea de Acción Centros Residenciales para Mayores con Programa Especializado. Santiago de Chile.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de caso*. (4a. ed.). Madrid: Morata.
- Suárez Picallo, R. (2008). *La feria del mundo: crónicas desde Chile (1942-1956)*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Tarrés, M. L. (2004). *Obsevar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tercera, L. (17 de Mayo de 2012). Cierre de hogares del Sename. *La tercera*.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Unicef. (20 de Noviembre de 2012). Unicef denuncia que 19.000 niños mueren al día por causas evitables. *El País*.
- Urrutia, C. (1972). *Niños de Chile*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Valcarce, L. F. (Julio-diciembre de 2005). La sociología de los problemas públicos. Una perspectiva crítica para el estudio de las relaciones entre sociedad y política. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*(12), 141-150.
- Valles Martínez, S. M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión, metodología y práctica profesional*. Madrid: SÍNTESIS.
- Vergara del Solar, A. C. (Marzo de 2009). La intervención social como conflicto. El caso de la infancia y juventud en Chile. *El Observador. Revista especializada en temas de infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores*(3), 19-36.
- Volonovich, J. R. (2010). *Infancia, Subjetividad y Violencia. 200 años de historia* . Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Wintersberg, H. (2006). Infancia y ciudadanía: el orden generacional del Estado de Bienestar. *Política y Sociedad*, 43(1), 81-103.
- Zanzi Gardilic, O. (1994). La infancia en situación de riesgo social: Conclusiones y propuestas. En F. (. Pilotti, *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile*.

Desarrollo y perspectivas del Servicio Nacional de Menores y su relación con las políticas sociales, de la sociedad civil y el marco jurídico. (págs. 305-320).
Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

ANEXOS

1. Raps elaborados durante la consulta

GRUPO 1: Capital Rap

Lo bueno del hogar es que tenemos techito calentito no como otros que andan pidiendo pancito.

Lo bueno del hogar es que duermo calentito y ando bien vestido.

Lo malo del hogar es que no tengo a mi familia al lado pero siempre rezo por ella para que esté siempre sanos.

Lo bueno del hogar es que tengo todas las wea'as sin tener que mendigar a nadie de afuera.

Lo malo del hogar es que tengo mucho pan pero siempre nos dan la misma weaa.

Aunque sea den un pancito con quesito sería lindo.

Aquí improvisando con los chiquillos. Lo bueno del hogar es que siempre podemos estar en un lugar bien protegido... Lo bueno del hogar es que podemos compartir aquí junto a los chiquillos. Ah, yea.

Lo bueno del hogar es que los tíos son bacanes y por eso les decimos gracias por estas actividades.

Lo malo del hogar es que siempre hay unos locos que se aprovechan de los demás.

Eha, yea.

GRUPO 2. A un peso el plumero

Bueno, yo me presento,

soy el Bengi y vengo atento, soy vio y un poco lento.

Hola soy pulento, soy el Chacho, soy pulento.

Pulento, soy el Maiki, el más atento, lo siento por los lentos.

Me presento, soy el Carlos, vengo atento, no soy lento y soy pulento.

La vida en el hogar es un poco mala y un poco alegre, un poco mala y un poco alegre.

Sería pulento que no nos dieran las pastillas y se cambiaran por zapatillas (Heeeeee, eso sí –gritan algunos mayores-).

Aunque no tenemos opinión tenemos felicidad, amistad en todo el hogar.

Pero debo decir que me gusta el hogar.

Pero quiero cambiar, la infraestructura del hogar.

Paz, amor y bendición.

A un peso el plumero, A un peso el plumero, A un peso el plumero.

GRUPO 3: Sin nombre

Si, si. Si, si, si. Ja, ja. Ja, ja, ja, ja, ja.

Buena vibra, buena vibra, buena vibra (uno de los chicos baila breaking al frente).

Buen vibra en el hogar compartiendo con los chiquillos y nada más, cantar.

La amistad, la amistad, ya llegó la amistad.

La amistad es compartida por los niños y las tías, cuando estamos todos es la mea libertad.

Como cualquiera en la volaa.

Ah, ah.

El respeto. El respeto, el respeto aquí no hay respeto. Tío Rogelio ¡Deme respeto! Tía

Andrea, ¡Deme respeto más que respeto!, Tía Gisela, ¡deme máximo respeto! (todos en el escenario ríen).

El respeto, de nosotros en el hogar, jugando a la pelota con el tío Jan.

Eh, eh, eh, eh, eh.

El Damián siempre jugando con su celular y no nos deja trabajar Y (...) que nos vino a zapear para decirle nuestra canción a los demás.

Ahora nos vamos a lo último.

La buena vibra, la buena vibra ya se viene ya.

La buena vibra, la buena vibra.

Y ahora nos vamos con el respeto.

Respeto, respeto, quiero respeto.

La amistad, ahora nos vamos con la amistad.

La amistad, ha sí, sí o sí.

Y ahora terminaos este tema deseándoles a todos en el hogar que nos potemos bien.

Y aquí terminando nuestro rap, demostrándoles a todos los ancianos que aquí es difícil trabajar y por eso hay que luchar para vivir en nuestra buena felicidad.

GRUPO 4: Los Indomables

¡Córranse pa acá poe! ¡Siéntese!

Con gran alegría vengo a trabajar, me encuentro con los niños no me puedo relajar.

Ellos en su cara demuestran su esperanza, junto con las tías y nuestra vocación, buscamos la alegría con esta gran canción

Hogar (*nombre de la residencia*), Hogar (*nombre de la residencia*).

Aquí en el hogar he pasado por etapas, a veces frustración, a veces rabia. Pero lo importante es estar acá y tener compromiso por estos niños.

Pero una sola cosa me da mucha pena cuando veo que no cuidan lo que se les entrega.

Cuando yo llegué al hogar, no sabía con quién me iba a encontrar y yo vi muchos niños en distinta condición con una sola cosa en común que con ustedes quiero estar. (Ehhh, bravoooo, gritan).

Legando al hogar a conocer a los niños, jugué a la pelota y comí pescado frito.

Conocer a los niños, tratarlos con respeto, todos los días, hasta lograr un entendimiento (ehhh).

Hogar (*nombre de la residencia*), hogar (*nombre de la residencia*).

Me gusta el hogar porque hay amor, estar con los niños en las vacaciones y poder formar a los corazones.

Hogar (*nombre de la residencia*), hogar (*nombre de la residencia*).

Cuando llego al hogar me encuentro con mis niños y aunque me hacen rabiar los quiero con cariño.

Educación derecho universal, en Chile, todos salen a marchar por la educación de calidad.

¡Niños del hogar vamos a estudiar! Ta más loca está señora ¡vamo a pololear!

Se siente bonito estar con mis niños, cuando vamo de paseo en el micro, me llenan de energía veo como crecemos y reina entre nosotros el amor y el cariño.

Hogar (*nombre de la residencia*), hogar (*nombre de la residencia*).

Me levanto temprano para venir a cocinar, también para ver al Serafín, para que se compa las plantotas del jardín.

Hogar (*nombre de la residencia*), hogar (*nombre de la residencia*)

2. Tabla descripción sesiones taller

TABLA SÍNTESIS REUNIONES				
Sesión	Fecha	Tema	Resultados	Productos
1	10-Abril-14	1. Presentación del proyecto de trabajo. 2. Inicio del trabajo para la construcción de la visión compartida al respecto del “hogar que queremos ser”.	El grupo reflexionó y discutió en torno a las preguntas: ¿Qué cosas deberían dejar de pasar en el hogar? ¿Qué cosas deberían pasar en el hogar? ¿Qué queremos conseguir? ¿Cómo será el hogar en el futuro? ¿Cómo lograremos construir el hogar que soñamos? Las respuestas se organizaron en una tabla	Tabla síntesis de la discusión a partir de cada pregunta
2	17-Abril-14	Analizar los problemas del hogar, estableciendo las relaciones causa-problema-consecuencia entre los problemas planteados en la sesión anterior (parte 1).	En pequeños grupos se organizaron las ideas producidas la semana anterior para identificar los problemas sus causas y consecuencias, luego se hizo un esquema general en plenario.	Tabla en la que se organizaron las causas, los problemas y las consecuencias
3	24-Abril-14	Analizar los problemas del hogar, estableciendo las relaciones causa-problema-consecuencia entre los problemas planteados en la sesión anterior: (parte 2)	Se dio continuidad y cierre al trabajo realizando en la sesión anterior, definiendo los campos problemáticos en los que se pueden organizar los problemas, y realizando un ejercicio de síntesis a través de una dinámica denominada “La carta”.	Categorías organizadoras de los problemas: Enfoque educativo Estructura Formación del equipo Comunicación–coord. Síntesis de la problemática del Hogar.
4	30-Abril-14	Análisis y reflexión en torno al perfil de los sujetos de atención (parte 1)	Se describieron y categorizaron las características de la población con la que se trabaja.	Tabla características sujetos de atención
5	8-Mayo-14	Análisis y reflexión en torno al perfil de los	Se reflexionó acerca de las prácticas y concepciones del	Documento: formas colectivas en las que se

		sujetos de atención (parte 2)	equipo en relación a los sujetos de atención con la dinámica mito o realidad	mira y concibe a los sujetos de atención, se explican sus conductas y algunas formas en que el equipo actúa en relación a ellas.
6	15-Mayo-14	Análisis y reflexión en torno al perfil de los sujetos de atención (parte 3)	Continuación del trabajo en torno a las prácticas y concepciones del equipo en relación a los sujetos de atención con la dinámica mito o realidad	Documento: formas colectivas en las que se mira y concibe a los sujetos de atención, se explican sus conductas y algunas formas en que el equipo actúa en relación a ellas.
7	29-Mayo-14	Cierre trabajo análisis perfil de los sujetos de atención (parte 4).	Análisis y reflexión a propósito del problema central en relación con los niños: falta de autoridad. Se discutió acerca de por qué el equipo no logra que los niños acepten participar en la propuesta que ellos les hacen: rutina, escuela, terapia, actividades deportivo-culturales	
8	12-Junio-14	CONSULTA INFANTIL (parte1) Revisión de los imaginarios, las experiencias anteriores y los intereses en torno a consultar a los niños. Presentación fundamentos acerca de "La consulta infantil"	Se introdujo al tema de la "Consulta infantil".	Se acordó realizar una consulta para incluir la perspectiva de los niños en el diagnóstico y experimentar un acercamiento a la población desde la perspectiva de la participación infantil. Identificación de los campos temáticos acerca de los cuales les interesaría consultar a los niños en el contexto del diagnóstico.
9	19-Junio-14	CONSULTA INFANTIL (parte2)	Revisión de los objetivos transversales del diagnóstico y de las expectativas del "Hogar que queremos ser" planteadas al inicio, Como contexto para definir los objetivos de la consulta.	Redacción de los objetivos de la consulta.
10	24-Junio-14	CONSULTA INFANTIL (parte3)	Identificación posibles estrategias de consulta.	Definición de las estrategias para la consulta: El rap y el Teatro Foro.

11	26-Junio-14	CONSULTA INFANTIL (parte 4)	Diseño del dispositivo-taller para la consulta: Rap.	Diseño del taller Nuestro Hogar en un Rap.
13	01-Julio-14	CONSULTA INFANTIL (parte 5)	Reunión operativa para diseñar el curso de acción de la jornada: "Nuestro Hogar en un rap".	Organización del curso de acción. Distribución de tareas y responsabilidades.
14	03-Julio-14	CONSULTA INFANTIL (parte 6)	Revisar pendientes antes de la consulta Ajustes al programa Discusión sobre devolución de resultados.	Memoria "Organización de la consulta"
15	04-Julio-14	DÍA DE LA CONSULTA	Desarrollo de la consulta: Comida comunitaria, presentación de la jornada, taller de Rap y presentación de los raps.	Videos y notas en papelotes
16	15-Julio-14	Evaluación organizativa de la consulta (parte 1)	Se reflexiona en torno a la organización a partir de dos preguntas: ¿Cuáles fueron los aciertos de la jornada? Pedagógicos y organizativos ¿Qué cosas se pueden mejorar?	Tabla aciertos y mejoras
17	14-Agosto-14	Evaluación pedagógica de la consulta (parte 2)	Se reflexionó en torno a la estrategia pedagógica a partir de dos preguntas: ¿Cuáles fueron los aciertos de la jornada tanto pedagógicos y organizativos? ¿Qué cosas se pueden mejorar?	Tabla aciertos y mejoras
18	21-Agosto-14	Cierre experiencia Diagnóstico	Evaluación del taller diagnóstico.	Resultados de la evaluación